

Mirostaw Michalik

Jak diagnozować język ucznia? – propozycje dla logopedów i nauczycieli¹

Uniwersalny słownik języka polskiego (USJP) podaje siedem znaczeń leksemu „język”. Wśród najważniejszych należy wymienić rozumienie wyrazu w kategoriach

1. silnie umięśnionego, ruchliwego narządu położonego na dnie jamy ustnej; 2. systemu znaków dźwiękowych (i wtórnie pisanych) służących do porozumiewania się przez członków danego narodu, społeczeństwa; mowy; 3. sposobu porozumiewania się ludzi pewnego środowiska lub zawodu oraz zapisu i przekazywania informacji w jakiejś dziedzinie wiedzy; 4a) sposobu wyrażania się, formułowania wypowiedzi w mowie lub piśmie, charakterystycznego dla danego człowieka, autora, dzieła, gatunku literackiego, epoki; stylu; 4b) utrwalonego społecznie zespołu znaków dotyczących jakichś działań człowieka lub wyrażających jego emocje oraz każdego układu elementów rzeczywistości, któremu człowiek nadał jakąś treść (Dubisz red., 2003 I: 1301–1304)².

Szkolni poloniści najczęściej rozumieją znaczenie leksemu ‘język’ w kategoriach systemu (znaczenie 2. w USJP) lub stylu (znaczenie 4a w cytowanym kompendium). Logopedów zazwyczaj interesuje język jako narząd w jamie ustnej (znaczenie 1), rzadziej – jako system znaków (znaczenie 2). Z kolei uczniów, mówiąc żartobliwie, język zazwyczaj nie interesuje, chyba że zaczyna utrudniać im życie, jako narząd, który jest niesprawny lub np. za duży, bądź jako system, którego uczą się na lekcjach języka polskiego. Z kolei dla głębszego zrozumienia pojęcia ‘język’, zawartego w tytule opracowania, wygodne będzie przyjęcie wprowadzonej do języ-

¹ Artykuł jest rozwinięciem fragmentów pracy doktorskiej mojego autorstwa pt. „Definicja językowo-kulturowa w diagnozowaniu wiedzy semantycznej uczniów ze szkół specjalnych”, napisanej pod kierunkiem prof. Teodozji Rittel. Maszynopis opracowania znajduje się w Katedrze Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Instytutu Filologii Polskiej AP w Krakowie.

² Oprócz tego cytowany słownik podaje jeszcze trzy znaczenia leksemu: „1. przedmiot, fragment terenu itp. o wąskim, wydłużonym kształcie; 2. część jakiegoś urządzenia o wąskim, wydłużonym kształcie; 3. jeniec schwytyany dla powzięcia wiadomości o nieprzyjacielu” (Dubisz red., 2003 I: 1304).

koznawstwa przez Ferdinanda de Saussure'a opozycji pojęć *langue* (język jako system) – *parole* (mówienie; zastosowanie systemu w konkretnych wypowiedziach). Chodzi tu o odróżnienie języka jako zjawiska społecznego i abstrakcyjnego oraz mówienia jako zjawiska jednostkowego i konkretnego (Heinz 1978: 240).

Nauczyciel-polonista czy logopeda na język powinni spojrzeć świadomie. By w pełni świadomy i szeroki ogląd tego złożonego zjawiska ułatwić, proponuję poczynić dwa założenia: 1) język nie jest tylko systemem semiotycznym (znakowym) służącym porozumiewaniu się (Heinz 1978: 236), ale stanowi także narzędzie myślenia (Kurcz 2000: 162;168–174) i funkcjonowania w świecie (Lakoff, Johnson 1988: 25); 2) język jako system, mimo że jest tworem abstrakcyjnym, można (należy?) badać, gdyż w codziennej komunikacji przyjmuje on formę konkretnych tekstów. W związku z powyższym przyjmijmy, że za konkretnymi słowami badanych użytkowników języka kryje się świat ich myśli i działań, który, dzięki analizom lingwistycznym, można odkryć, chociażby dlatego, iż „człowiek [...] może być zrozumiany i opisany jedynie przez twory intelektu, woli, emocji – twory jego psychiki i świadomości. Takim typowym wytworem świadomości ludzkiej, noszącym jej wybitne piętno, jest język, a obok niego – kultura” (Anusiewicz 1995: 17–18). Ów świat myśli i działań, osadzony w przestrzeni językowo-kulturowej, tworzy pewien Językowy Obraz Świata (Bartmiński 1999; Bartmiński, Tokarski 1986; Grzegorzczkowska 1999; Ożdżyński red. 1995), którego zbadanie pozwoli odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu użytkownicy języka uczestniczą w przestrzeni językowo-kulturowej.

By świadomie istnieć w przestrzeni językowo-kulturowej, należy rozumieć znaczenia z niej wynikające i jednocześnie ją współtworzące. Dlatego diagnoza sposobu funkcjonowania człowieka w świecie języka i kultury musi być oparta na osiągnięciach nauki o znaczeniu, czyli semantyki. Wykorzystując zdobycze semantyki kulturowej³ i semantyki kognitywnej⁴, nie negując osiągnięć szkół strukturalnych⁵, za kluczową dla tych rozważań przyjąłem definicję nauki o znaczeniu autorstwa Zbysława Muszyńskiego, który pisze: „Semantyka jako nauka o znaczeniu słów [...] jest dyscypliną badającą subiektywne stany mentalne, indywidualne reprezentacje świata faktycznego. Zakłada się, że świat ten jest porządkowany kategorialnie przez podmiot wyposażony w kategorie wypracowane w toku rozwoju biologicznego, spo-

³ Semantyka kulturowa – uwarunkowana kulturowo przestrzeń ludzkiego (społecznego) doświadczenia, zawarta w języku, jego jednostkach oraz wytworach i realizacjach. Semantykę oraz kulturę łączy obecność tych samych kategorii: *konfiguracji, kompleksu, wzoru i selektywności* (za: Anusiewicz 1995: 70–71).

⁴ Semantyka kognitywna – nauka o znaczeniu powiązana z problematyką psychologiczną (psychologią postaci), kierująca się subiektywizmem w interpretacji relacji znakowej oraz posiadająca nastawienie interdyscyplinarne, wiążące zagadnienia lingwistyczne ze zjawiskami kultury (za: Grzegorzczkowska 2001: 81).

⁵ Semantyka strukturalna – nauka o znaczeniu podkreślająca psychiczny charakter znaku językowego, który łączy nie rzecz i nazwę, ale pojęcie i obraz akustyczny. Pojęcie to element znaczący (*signifié*), a obraz akustyczny to element znaczący (*signifiant*). Późniejsze prace semantyczne z kręgu strukturalistycznego zajmowały się przede wszystkim badaniami pól semantycznych opisujących układy pojęciowe nakładane przez język na nazywaną rzeczywistość (za: Grzegorzczkowska 2001: 24).

łecznego i kulturowego” (1996: 30). Przyjęcie cytowanej definicji semantyki wydaje się mieć przynajmniej potrójne konsekwencje dla naszych dalszych rozważań. Po pierwsze analizy semantyczne nie mogą pretendować do miana badań obiektywnych, próbujących ujednoczyć i uogólnić uzyskane wyniki. Po drugie opis semantyczny otwiera się na człowieka, będącego – w związku z jego rozwojem biologicznym – częścią przyrody, dlatego za jedną z tez przyjmuję twierdzenie Bronisława Malinowskiego, iż „teoria kultury musi opierać się na danych biologicznych”⁶ (1958: 30). Po trzecie badania semantyczne, w związku z tym, że odkrywają subiektywne stany mentalne, można (należy?) uzupełnić analizami wykorzystującymi zdobyte np. psycholingwistyki.

Oprócz nawiązań do koncepcji Językowego Obrazu Świata (JOS) zdobywszy semantyki kulturowej i kognitywnej, opracowanie wykorzystuje osiągnięcia lingwistyki edukacyjnej dokonującej m.in. eksploracji dyskursu edukacyjnego oraz analizującej rolę słowa w przestrzeni zakreślanej granicami języka, edukacji i kultury⁷.

Prezentowana metoda badania języka ucznia wpisuje się – jak już sygnalizowałem – w koncepcję badawczą JOS, sprowadzającą się do twierdzenia, iż „badania w ramach językowego obrazu świata i kultury oparte są na językoznawstwie i na kulturoznawstwie oraz spełniają warunki badań empirycznych” (Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer 2000: 37). Tym samym świadomie wykluczyłem z analiz metody spekulatywne, nie wynikające wprost z konkretnych wypowiedzi uczniów. Prezentowane badania języka uczniów są bowiem badaniami empirycznymi. Wybrana metoda jest z kolei metodą dyskursywno-analityczną, opartą na konkretnym materiale, zaś dyskurs w tym ujęciu jest przeze mnie rozumiany jako „sposób, w jaki dana formacja kulturowa się wypowiada, zabiera głos w świecie znakowym” (por. Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer 2000: 17, 39). Stąd podejmowane analizy konkretnych tekstów służyć mają ocenie kompetencji lingwistycznej ucznia, będącej wiedzą i umiejętnością wykorzystywania przez niego systemu językowego.

Abstrakcyjny system językowy (*langue*), rekonstruowany z faktów językowych (*parole*), znajduje zastosowanie w ogromnym bogactwie wypowiedzi, czyli tzw. aktów mowy⁸. Cała sfera użycia języka, badana przez dział językoznawstwa zwany pragmatyką, jest jednak ściśle związana z semantyką. Wynika to z faktu, iż znaczenie realizuje się w konkretnej sytuacji, dlatego pozornie opozycyjne terminy: pragmatyka (studium użycia języka) – semantyka (studium systemu językowego) stają się terminami komplementarnymi. Komplementarność służy pełniejszemu opisowi sposobów językowego funkcjonowania człowieka w przestrzeni kulturowej. Założe-

⁶ „Dane biologiczne” to nic innego jak większość przyczyn wywołujących zaburzenia językowej komunikacji i decydujących o poziomie funkcjonowania ucznia w szkole.

⁷ Na rolę słowa w dyskursie edukacyjnym zwracali uwagę współautorzy uwagi współautorzy kolejnych tomów serii wydawniczej „Studia Logopedyczne”, wydawanej przez Katedrę Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej IFP AP w Krakowie – por. np. Ożdżyński red. 1995; Ożdżyński, Rittel red. 2002.

⁸ Akt mowy to – jak podaje *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (EJO) – użycie wypowiedzenia przez konkretnego nosiciela języka w konkretnej sytuacji (Polański red. 1999: 26).

nie takie jest zgodne z kognitywnym ujęciem języka, które zaciera ostrą granicę między semantyką a pragmatyką, gdyż – jak pisze R. Grzegorzczkowska – „do znaczeń wyrażen wchodzi wiedza mówiących, oparta na doświadczeniu, która jest bardzo różna u różnych ludzi, stąd informacja wykorzystująca wiedzę użytkowników języka i wnioskowana z tej wiedzy ma charakter pograniczny między semantyką (przekazem kodowym) a pragmatyką (informacją zależną od sytuacji i indywidualnej wiedzy mówiących) [2001: 33]. Dlatego też jeżeli badania języka ucznia mają stworzyć pełny i wyraźny obraz jego lingwistycznej aktywności w przestrzeni kulturowej, muszą być uzupełnione o analizy pragmatyczne.

Podsumujmy: badania semantyczne, dotyczące umiejętności odczytywania i tworzenia znaczeń, proponuję poprzedzić analizami psycholingwistycznymi, informującymi nas o subiektywnych stanach mentalnych badanych, i uzupełnić analizami w duchu pragmatyki językowej. Takie spojrzenie kieruje opis semantyczny na człowieka, będącego częścią przyrody (analizy psycholingwistyczne stanów mentalnych) i posiadającego rozległe związki z kulturą, którą jednocześnie współtworzy (analizy pragmatyczne użycia języka). Kluczem do uzyskania wyników, zarówno we wprowadzających badaniach psycholingwistycznych, jak i właściwych analizach semantycznych oraz uzupełniających dociekaniach pragmatycznych, będzie ocena definicji pojęć tworzonych przez uczniów. Wynika to z prostego założenia, iż prawidłowe użycie (aspekt pragmatyczny) przez dziecko jakiejś definicji, mającej znaczenie (aspekt semantyczny), świadczy o rozumieniu przez nie świata (aspekt psycholingwistyczny). Proponuję, aby badani uczniowie tworzyli definicje nazw żywiołów: ZIEMI, WODY, OGNIA i POWIETRZA. Za wyborem właśnie takich pojęć diagnostycznych przemawia, według mnie, kilka argumentów: 1) są to pojęcia często aktywowane w codziennej komunikacji przez Polaków. Przykładowo w *Podstawowym słowniku frekwencyjnym...* J. Imiołczyka (1987) zajmują następujące pozycje, odpowiadające częstotliwości ich używania: WODA – 59 miejsce, POWIETRZE – 452, OGIENIĘ – 2414 i ZIEMIA – 3159. Pojęcia te odnotowuje również *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej* I. Kurcz, A. Lewickiego, i in. (1990); 2) możliwości wykorzystania tych pojęć w analizie kompetencji lingwistycznej uczniów szkół masowych unaoczniała już T. Rittel (1995), zaś podobne badania w szkolnictwie specjalnym były wielokrotnie przeprowadzane przez piszącego te słowa⁹ (2001, 2002, w druku); 3) są to nazwy, z których desygnatami często spotykają się zarówno uczniowie szkół masowych, jak i specjalnych.

⁹ Badania stopnia przyswojenia kompetencji językowo-kulturowej uczniów z wykorzystaniem prezentowanej metody przeprowadzałem w jastrzębskim ZSS nr 2 w latach 1999–2003 w ramach lekcji języka polskiego i podczas terapii logopedycznej. Programem diagnostycznym obejmowałem zarówno uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, jak i dotkniętych mózgowym porażeniem dziecięcym lub innymi dysfunkcjami narządu ruchu. Jeżeli chodzi o metodę badania, można zaliczyć ją do tzw. obserwacji ciągłej uczestniczącej, gdyż wszystkie dzieci są lub były w latach 1998–2003 moimi uczniami. Uczniowie w ciągu tygodnia, na czterech jednostkach lekcyjnych, definiowali nazwy czterech żywiołów. Dzieci na początku każdej lekcji otrzymywały przygotowaną przeze mnie kartkę z nazwą jednego żywiołu, który powinni zdefiniować w czasie 45 minut. Zawsze padały dwa polecenia: 1) *Napisz (powiedz), co*

Po uzyskaniu wyników badań w trzech przedstawionych zakresach badawczych (psycholingwistycznym, semantycznym i pragmatycznym), poprzez analizę definicji uczniowskich, otworzy się możliwość stworzenia profilu kompetencji językowo-kulturowej ucznia, odzwierciedlającej sposób jego funkcjonowania w przestrzeni językowo-kulturowej.

1. ROZUMIENIE – psycholingwistyczna analiza poziomu rozumienia pojęć. Badania wprowadzające

Przed przystąpieniem do właściwych analiz kompetencji językowo-kulturowej z wiedzą semantyczną jako składnikiem kluczowym, proponuję ocenić stopień rozumienia przez uczniów badanych pojęć. Ocena rozumienia pojęć ma bowiem za zadanie określić lingwistyczne sprawności systemowe, przejawiające się bierną znajomością wiedzy semantycznej. W tym celu wykorzystuję metodologię opracowaną przez Elżbietę Jaszczyszyn (1999). Za przyjęciem rozwiązań zaproponowanych przez autorkę przemawia: po pierwsze – fakt wykorzystywania ich do oceny rozumienia pojęć przez dzieci; po drugie – ich szczegółowość, która pozwala precyzyjnie analizować stopień rozumienia danego pojęcia. Oceniając rozumienie pojęć, badaczka analizuje teksty dziecięce poprzez zakwalifikowanie ich do jednej z czternastu form definicji, adekwatnych do pięciu poziomów rozumienia pojęć. Autorka wyróżnia następujące formy definicji: 1) wskazujące na znajomość nazwy wyłącznie z brzmienia; 2) skojarzenia dźwiękowe; 3) tautologie; 4) skojarzenia nazwy z jednostkową sytuacją; 5) określenia materiału, substancji, z jakiej desygnat odpowiadający pojęciu został wykonany; 6) wymiany desygnatów; 7) określenia celu, jako sposobu na przedstawienie rozumienia znaczenia; 8) fabularyzacje; 9) podawanie cech nieistotnych; 10) wyodrębnianie cech istotnych; 11) podawanie cech istotnych, ale niespecyficznych; 12) używanie pojęć nadrzędnych; 13) synonimy; 14) uogólnienia. Oprócz tego może też wystąpić brak rozumienia pojęcia. Użycia poszczególnych definicji pozwalają określić następujące poziomy rozumienia pojęć:

- I. Zaczątkowe stadium rozumienia pojęć (definicje: 1, 2, 3, 4);
- II. Poziom konkretno-opisowy (definicje: 5, 6, 7, 8, 9, 10)¹⁰;
- III. Wyodrębnianie cech mieszanych, przypadkowych i istotnych (definicje: 11, 12, 13);
- IV. Faza rozumienia na poziomie ogólnym (definicja 14);
- V. Niezastosowanie żadnej definicji jest równoznaczne z piątym, zerowym stopniem rozumienia pojęcia (1999: 189–210).

to jest? [tu nazwa żywołu]; 2) *Z czym ci się kojarzy* [tu nazwa żywołu]? Większość badanych definicji zapisywała samodzielnie, część uczniów z grupy drugiej – na skutek rozległych deficytów motorycznych – dyktowała swoje odpowiedzi badającemu.

¹⁰ Na tym poziomie rozumienia pojęć autorka wprowadza dwie fazy: 1. Zmysłowo-spostrzeżeniową bez cech istotnych; 2. Zmysłowo-spostrzeżeniową z cechami istotnymi.

W celu bardziej pogładowej prezentacji uzyskiwanych wyników proponuję zerowy, a piąty w ujęciu autorki poziom rozumienia pojęć przesunąć na początek zaproponowanej taksonomizacji. Stąd następujący zhierarchizowany podział poziomów rozumienia pojęć przyjęty przeze mnie za obowiązujący w niniejszym opracowaniu:

- 0 – nieprzytoczenie żadnej definicji;
- 1 – zaczątkowe stadium rozumienia pojęć (definicje 1, 2, 3, 4 w ujęciu E. Jaszczyszyn);
- 2 – poziom konkretno-opisowy (definicje 5, 6, 7, 8, 9, 10);
- 3 – wyodrębnianie cech mieszanych, przypadkowych (definicje 11, 12, 13);
- 4 – poziom ogólny (definicja 14).

1.1. Przykładowa analiza definicji uczniowskich pod kątem poziomu rozumienia pojęć diagnostycznych

Przykład pierwszy. Uczennica Anna P.,¹¹ definiując wskazane pojęcia, używa, z punktu widzenia rozumienia pojęć, aż dziewięciu rodzajów definiowania. Najczęściej wymienia cel, do którego może służyć definiowany desygnat, np. *Woda jest do pisia*¹² lub dla OGNIA – *ogizko palicz morzia*. Dwukrotnie zostały wyodrębnione cechy istotne: ZIEMIA – *jest duszia*¹³ *okoja* (okrągła – M.M.) oraz OGIEN – *to jest ciepły*. Również dwukrotnie dziewczynka użyła fabularyzacji, np. ZIEMIA – *rzeki duzie i góri dzewa / z naszymieicie drawia so na razie nat ziemia*. Także dwa razy zostały wymienione desygnaty, np. WODA – *woda do jest jezioro i do źródelko woda do jest rzeka, ocean*. Dwukrotnie nazwa została skojarzona z jednostkową sytuacją, np. OGIEN – *uciekaj / kiedi ziapali cię domu [...]*. Oprócz tego w definicji zostało użyte pojęcie nadrzędne, WODA – *woda do jest substancja cieka*; podane były także cechy nieistotne, OGIEN – *jest [...]* *zapalicz dom* oraz użyta była tautologia, OGIEN – *jest to ciepły i ogień*.

Na podstawie dokonanego rozróżnienia trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, na którym poziomie rozumienia pojęć badana gimnazjalistka się znajduje. Występują bowiem wypowiedzi sytuujące uczennicę w zaczątkowym stadium rozumienia pojęć (np. tautologie, skojarzenia z jednostkową sytuacją); jest również taki sposób definiowania, który upoważnia do zakwalifikowania Anny P. do poziomu trzeciego, czyli wyodrębniania cech mieszanych, przypadkowych i istotnych. Większość jednak wypowiedzi uczennicy sytuuje się na poziomie drugim – w fazie zmysłowo-spostrzeniowej bez wyodrębniania cech istotnych.

¹¹ Uczennica pierwszej klasy gimnazjum specjalnego dla dzieci niepełnosprawnych; upośledzona umysłowo w stopniu lekkim – 65 l.l. w teście Wechslera. Brak deficytów w narządzie ruchu.

¹² Uczennica definiowała pojęcia posługując się subkodem pisanym języka – w przykładach staram się zachować pisownię oryginalną dziecka.

¹³ Ukośnikiem zaznaczam brak znaków interpunkcyjnych.

Przykład drugi. Uczennica Monika K.¹⁴ osiągnęła czwarty poziom rozumienia pojęć, czyli rozumienie znaczenia na poziomie uogólnionym. Przykładowo ZIEMIA w jej ujęciu *jest planetą, na której mieszkamy. Ziemia jest jedną z podstaw naszego życia bez niej nie istniałoby życie nasze, ani żadnej istoty.* Dziewczynka często używa pojęć nadrzędnych z cechami istotnymi i nieistotnymi, np. WODA: *dla niektórych gatunków zwierząt jest domem, ponieważ nie mogą być i nie są przystosowane do życia na lądzie.* Uczennica bardzo często w swoich wypowiedziach wyodrębnia cechy istotne, np. definiując POWIETRZE pisze: *kojarzy mi się z czymś bardzo cennym dla życia ludzi, roślin i zwierząt żyjących na Ziemi.* Kilkakroć została w definiowaniu żywołów wykorzystana fabularyzacja, nie tylko z nagromadzeniem przykładów, ale również z ich uogólnianiem, np. dla POWIETRZA: *duży wpływ na zanieczyszczenie powietrza mają również huty, kopalnie, fabryki. Coraz częściej także ludzie. Działania ekologów chyba niewiele dają w porównaniu z tym jak bardzo człowiek zanieczyszcza coś co jest mu niezbędne do życia.* Niekiedy uczennica wymienia w definicjach cechy nieistotne, przypadkowe, albo skojarzona metonimicznie [*czysta woda* 'niezanieczyszczona'] na przykład definiując *wodę* uczennica pyta retorycznie: *A oczyszczalnie ścieków? Chyba niewiele dają, bo w Polsce jest ich po prostu za mało, a pieniędzy jeszcze mniej.* Raz jako sposób rozumienia pojęcia WODA został wymieniony cel, jaki spełnia ten żywiół, por. WODA – *dostarcza naszemu organizmowi potrzebne witaminy i sole mineralne.*

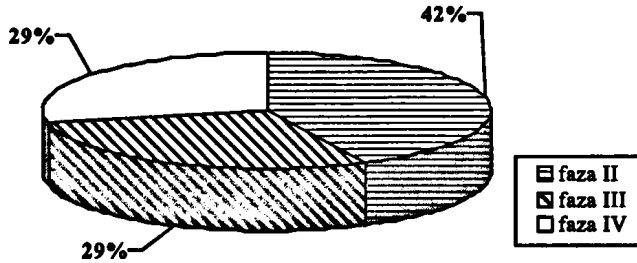
Biorąc pod uwagę przedstawione użycia wraz z ich opisem oraz uwzględniając fakt definiowania każdego z żywołów przy pomocy definicji uogólnionej z cechami istotnymi, stwierdzam, iż rozumienie pojęć u badanej uczennicy osiągnęło poziom czwarty, najwyższy, odpowiadający fazie rozumienia na poziomie ogólnym.

Przykład trzeci. Analiza poziomu rozumienia pojęć zespołu klasowego¹⁵. Badanie definicji uczniowskich pod kątem rozumienia pojęć przez dzieci dotknięte dysfunkcjami narządu ruchu o różnym pochodzeniu pozwala stwierdzić, co następuje: 42% przebadanych uczniów osiągnęło poziom drugi, konkretno-opisowy, któremu odpowiadają następujące formy definicji: określenia materiału, substancji, z jakiej desygnat odpowiadający pojęciu został wykonany; wymiany desygnatów; określenia celu, jako sposobu na przedstawienie rozumienia znaczenia; fabularyzacje; podawanie cech nieistotnych; wyodrębnianie cech istotnych. 29% przebadanych uczniów osiągnęło trzeci poziom rozumienia pojęć polegający na wyodrębnianiu cech mieszanych, przypadkowych i istotnych. Poziomowi temu odpowiadają następujące formy definicji: podawanie cech istotnych, ale niespecyficznych; używanie

¹⁴ Uczennica drugiej klasy gimnazjum dla dzieci niepełnosprawnych, dotknięta mózgowym porażeniem dziecięcym atetotycznym z objawami *quadriplegii* – nieregularnego porażenia wszystkich kończyn. Porusza się za pomocą wózka inwalidzkiego, samodzielnie pisze. W sferze komunikacyjnej stwierdzono *dyszarię pozapiramidową (podkorową)*.

¹⁵ Podaję przykładowe wyniki uzyskane w klasie II gimnazjum dla dzieci dotkniętych mózgowym porażeniem lub innymi dysfunkcjami narządu ruchu (przepuklina oponowo-rdzeniowa, dystrofia mięśni).

pojęć nadrzędnych; synonimy. Również 29% osiągnęło najwyższy, czwarty poziom rozumienia – fazę rozumienia na poziomie ogólnym, któremu odpowiada definicja przez uogólnienie. Podsumowanie tej części analiz przedstawiono na wykresie 1:



Wykres 1. Poziomy (fazy) rozumienia pojęć przez dzieci dotknięte schorzeniami narządu ruchu

1.2. FUNKCJONOWANIE - analiza wiedzy semantycznej. Badania właściwe

Proces nabywania języka (w tym wiedzy semantycznej) najlepiej analizować i opisywać za pomocą wyróżnionego i stosowanego przez Teodozję Rittel zróżnicowania warstwowego kompetencji lingwistycznej. Można tu wyróżnić takie pojęcia, jak: *kompetencja przejściowa*, *kompetencja przybliżona* i *kompetencja docelowa* (Rittel 1994: 33). Zdaniem autorki „kompetencja przejściowa oznacza, iż język ucznia jest rozumiany jako zbiór podzbiorów cech gramatycznych nie identycznych, ani z żadnym dialektem, gwarą miejską lub ludową, ani też z językiem ogólnym” (1994: 33). Z kolei według tejże autorki „kompetencja przybliżona to język rozumiany jako zbiór tych samych podzbiorów, które tylko częściowo są zgodne z językiem ogólnym” (1994: 34). Ten poziom kompetencji lingwistycznej uczeń powinien osiągnąć w trakcie nauki w gimnazjum. Natomiast kompetencja docelowa „to zbiór tych samych podzbiorów [...] już wypełniony i zgodny z językiem ogólnym” (1994: 34). Oprócz trzech głównych poziomów przyswojenia kompetencji lingwistycznej w lingwistyce edukacyjnej wyróżnia się ponadto *subkompetencję*, która w przypadku najbardziej nas interesującej kompetencji kulturowej odpowiada nieznanemu znakowi i jego roli w kulturze, oraz *nadkompetencję*, oznaczającą w zakresie kompetencji kulturowej umiejętność tworzenia nowych symboli i nadawanie im sensu dotychczas niewystępującego (por. Rittel 1994: 32–33).

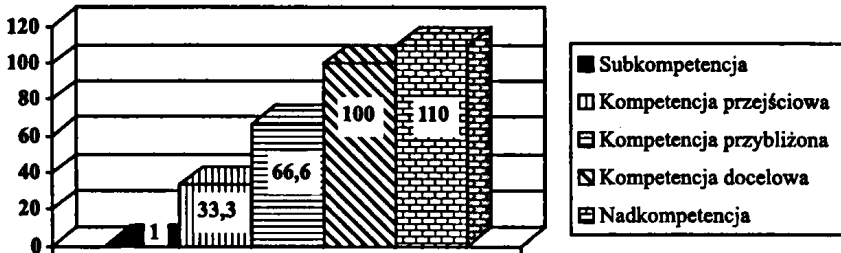
Narzędziem, które umożliwia zrealizowanie założonych celów badawczych w zakresie analizy wiedzy semantycznej, z wykorzystaniem modelu lingwoedukacyjnego, są definicje językowo-kulturowe żywiołów: ZIEMI, WODY, OGNIA i POWIETRZA. Przy czym definicję językowo-kulturową rozumiem jako semantyczną eksplikację pojęć będących bytami w przestrzeni językowo-kulturowej danych użytkowników języka (Anusiewicz 1995: 117–149). Zakładając ponadto, że „definicja językowo-kulturowa jest pewnym uwarunkowanym kulturowo, związa-

nym z kulturą danej społeczności językowej, narzędziem interpretacji świata, zawierającym językowo i kulturowo relewantne dla danej klasy desygnatów cechy [...], które ustaliło i utrwaliło językowo doświadczenie człowieka” (Anusiewicz 1995: 114–115) dokonać musiałem wyboru struktur językowych i korpusów tekstów, których analiza pozwoliła zrekonstruować ogólne definicje językowo-kulturowe nazw żywołów – pojęć diagnostycznych. Konstruowanie definicji językowo-kulturowych rozpocząłem od stworzenia, na podstawie najpopularniejszych słowników języka polskiego, leksykalnych definicji żywołów. Ponadto zrekonstruowałem językowo-kulturowy obraz żywołów w związkach frazeologicznych, zanalizowane zostały także synonimiczne i antonimiczne relacje semantyczne dla nazw żywołów. Oprócz tego dotarłem do językowo-kulturowego obrazu żywołów w przysłowiaach ludowych, w literaturze dla dzieci i w polskiej literaturze pięknej. Ogółem analiza ponad czterech tysięcy tekstów kultury umożliwiła stworzenie definicji językowo-kulturowych nazw żywołów, będących pojęciami diagnostycznymi¹⁶, zaś samo badanie stopnia opanowania wiedzy semantycznej ucznia, będącej składową kompetencji językowo-kulturowej, polega na porównywaniu definicji uczniowskich z definicjami wzorcowymi. Wyznaczona ilość znaczeniowych elementów wspólnych (zawartych w definicji diagnostycznej i występujących w definicjach uczniowskich) pozwala precyzyjnie określić stopień opanowania wiedzy semantycznej. Szczegółowe zasady jej diagnozowania przedstawiają się następująco:

1. nieprzytoczenie przez ucznia żadnego elementu znaczeniowego ogólnej definicji językowo-kulturowej będzie równało się umiejscowieniu jego wiedzy semantycznej oraz kompetencji kulturowej na poziomie subkompetencji;
2. przytoczenie przez ucznia maksymalnie 1/3 (33,3%) wszystkich elementów znaczeniowych definicji językowo-kulturowej będzie odpowiadało poziomowi przejściowemu wiedzy semantycznej i kompetencji kulturowej;
3. podanie maksymalnie 2/3 (66,6%) z wszystkich elementów znaczeniowych definicji językowo-kulturowej to kompetencja przybliżona;
4. przytoczenie powyżej 2/3 (powyżej 66,6%) wszystkich składników semantycznych definicji językowo-kulturowych będzie odpowiadało poziomowi docelowemu kompetencji lingwistycznej ujawnionej w aspekcie semantycznym i kulturowym;
- 5) wykroczenie definicji uczniowskich poza definicje językowo-kulturowe będzie oznaczało osiągnięcie przez ucznia nadkompetencji.

Zaproponowany podział służyć ma diagnozowaniu i ocenie sprawności odtwarzanych, budowanych za pomocą wiedzy ogólnej, nawyków oraz doświadczenia (por. Rittel 1994: 31). Proporcje między poszczególnymi poziomami przyswojenia kompetencji lingwistycznej zilustrowano na wykresie 2.

¹⁶ Zrekonstruowane definicje przyjętych pojęć diagnostycznych zamieszczam w aneksie.

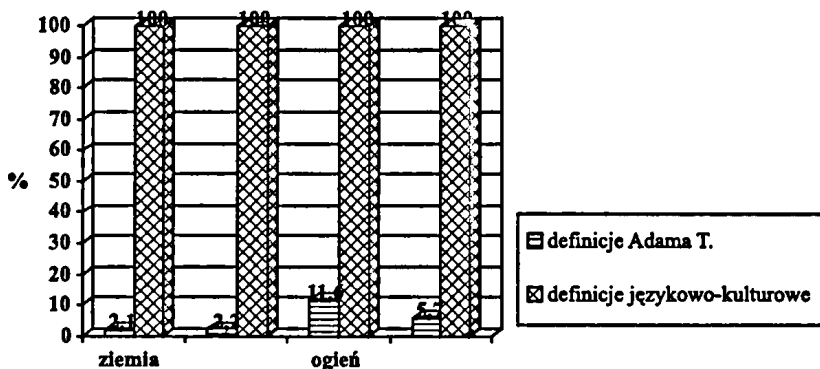


Wykres 2. Stopnie przyswojenia kompetencji lingwistycznej

2.1. Przykładowa analiza definicji uczniowskich pod kątem poziomu przyswojenia wiedzy semantycznej

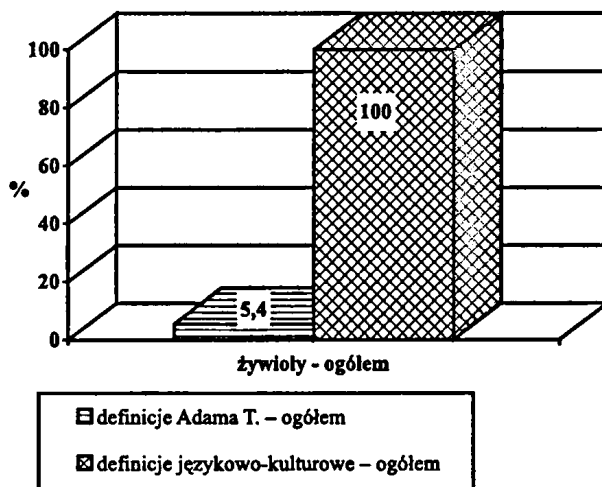
Przykład pierwszy. Uczeń Adam T.¹⁷ w swoich definicjach żywności bardzo rzadko używa elementów znaczeniowych tworzących ogólną definicję językowo-kulturową. Z wszystkich elementów znaczeniowych użytych do definiowania ZIEMI tylko jeden (badany napisał, że *ziemia* kojarzy mu się z ludźmi) znajduje swój odpowiednik w definicji językowo-kulturowej żywności, składającej się z 48 składników semantycznych. Stanowi to 2,1% wszystkich elementów znaczeniowych definicji językowo-kulturowej. W definicji WODY są to dwa składniki (kojarzenie *wody* z morzem i rybami) z 90 tworzących ogólną definicję językowo-kulturową. (2,2% definicji językowo-kulturowej) Definiując ten żywność uczeń pisze, że *woda kojarzy mu się z rybami i morzem*. W czasie definiowania OGNIA posługuje się pięcioma (z 43) elementami znaczeniowymi paralelnymi do składników semantycznych definicji matrycowych – są to składniki semantyczne stanowiące 11,6% wszystkich elementów znaczeniowych definicji ogólnej. Te składniki definicji uczniowskiej to następujące konceptualizacje: *ognisko, pożar, ciepło, oparzenia i smażenie*. Definiując POWIETRZE używa dwóch składników (5,7%) mających swe odpowiedniki w definicji językowo-kulturowej – oba należą do peryferyjnych elementów znaczenia. Są to: *tlen i wiatr*, jako składniki znaczeniowe tworzące definicje wzorcowe. Procentowy stosunek kształtu semantycznego definicji ucznia i definicji językowo-kulturowej poszczególnych żywności zilustrowano na wykresie 3.

¹⁷ Uczeń drugiej klasy gimnazjum specjalnego, samodzielnie piszący definicje, zakwalifikowany do tzw. pogranicza upośledzenia – I.I.72 w teście Wechslera.



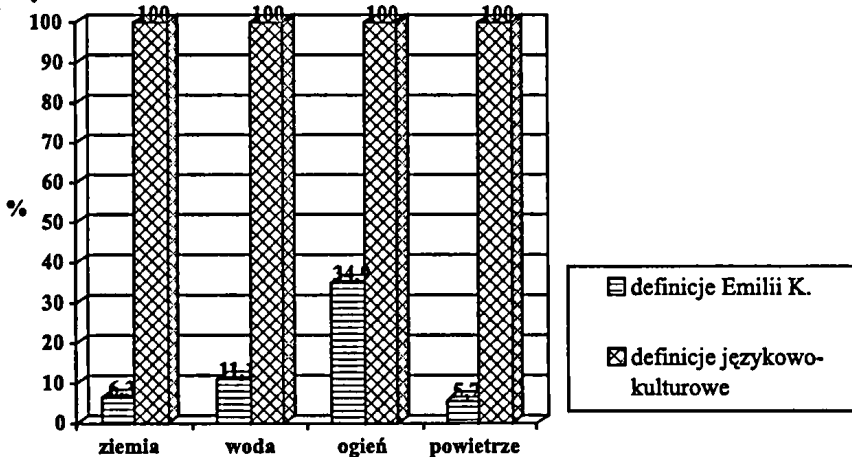
Wykres 3. Definicje językowo-kulturowe Adama T.

Stosunkowo najpełniej definiowany jest OGIEN, jednak nawet w tym przypadku definicja ucznia nie zbliża się nawet do progu świadczącego o przyswojeniu kompetencji lingwistycznej w wymiarze wiedzy semantycznej na poziomie kompetencji przybliżonej. Można zatem stwierdzić, iż wiedza semantyczna ucznia oraz kompetencja językowo-kulturowa sytuują się na poziomie kompetencji przejściowej. Uczeń definiując żywioty używa średnio 5,4% elementów znaczeniowych tworzących definicje językowo-kulturowe żywiotów. Przedstawiono to na wykresie 4.



Wykres 4. Poziom kompetencji językowo-kulturowej Adama T.

Przykład drugi. U uczennicy Emilii K.¹⁸ definiowanie z wykorzystaniem elementów semantycznych występujących w definicjach językowo-kulturowych charakteryzuje się dużą nieregularnością, uzależnioną od rodzaju określanego żywiołu. ZIEMIĘ uczennica definiuje wyłącznie przy pomocy trzech znaczeń (6,3%), mających swe odpowiedniki w elementach znaczeniowych definicji językowo-kulturowej. Dziecko napisało: *Ziemia jest to planeta* (1). *Z ziemią kojarzą mi się: ludzi* (2), *pole* (3). Z kolei POWIETRZE było zdefiniowane, oprócz indywidualnych skojarzeń, z wykorzystaniem tylko dwóch znaczeń (5,7%), którym można przyporządkować elementy znaczeniowe definicji językowo-kulturowej. Są to konceptualizacje żywiołu w kategorii: składnika *potrzebnego do życia* oraz *mieszanki gazów*. W definicji WODY dziecko posługuje się dziesięcioma konceptualizacjami (11,1%), które mają swe odpowiedniki znaczeniowe w definicji wzorcowej. Są to następujące elementy znaczenia: *Woda jest to [...] morze, [...] rzeka, substancja ciekła, źródło, jezioro, staw, kąpiel, deszcz, śnieg, grad*. Najwięcej, bo piętnaście składników znaczeniowych (34,9%) występujących także w definicji językowo-kulturowej, zostało wykorzystanych przez uczennicę przy tworzeniu definicji OGNIĄ. Uczennica zbudowała swą definicję posługując się następującymi elementami znaczeniowymi: *wywołujący strach, palący się i niszczący ogień to ognisko, płomień, żywioł, pożar, zimne ognie, wywołuje strach, niszczy* itd. Przedstawione zależności zilustrowano na wykresie 5.

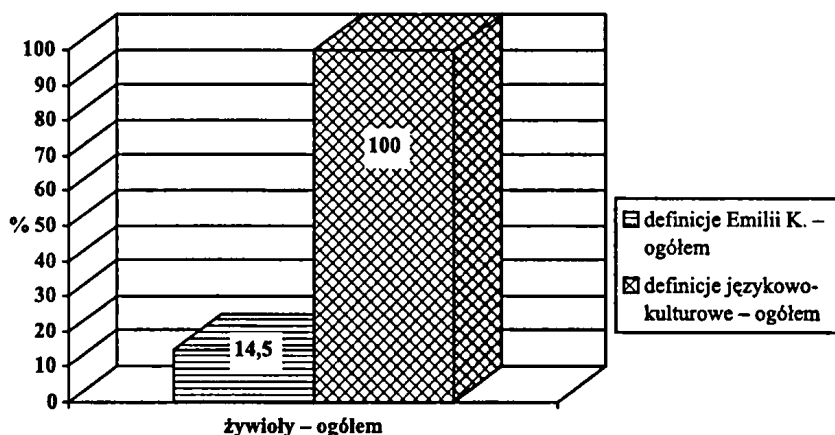


Wykres 5. Definicje językowo-kulturowe Emilii K.

Definiując OGIEŃ dziewczynka wykroczyła ponad kompetencję przejściową i osiągnęła poziom kompetencji przybliżonej (powyżej 33,3%). Jednak średnia wartość wykorzystywanych elementów znaczeniowych, utrwalonych w przestrzeni ję-

¹⁸ Uczennica klasy pierwszej gimnazjum dla dzieci niepełnosprawnych dotknięta dysfunkcją narządu ruchu na skutek przepukliny oponowo-rdzeniowej.

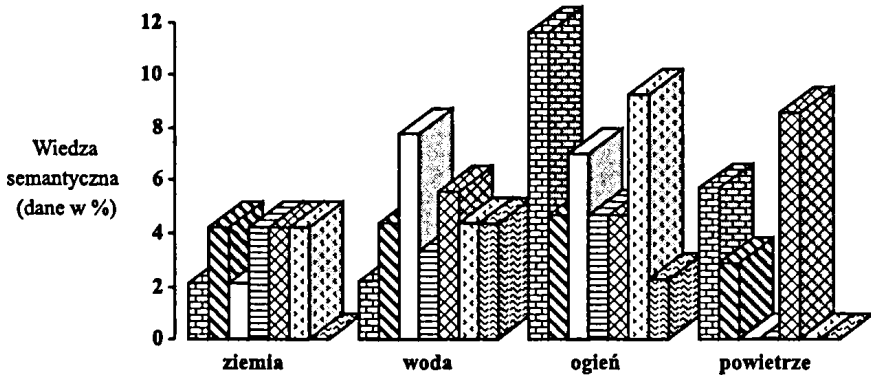
zykowo-kulturowej, wynosi 14,5%, co sytuuje się w zakresie kompetencji przejściowej. Zależność tę zaprezentowano na wykresie 6.



Wykres 6. Poziom kompetencji językowo-kulturowej Emilii K.

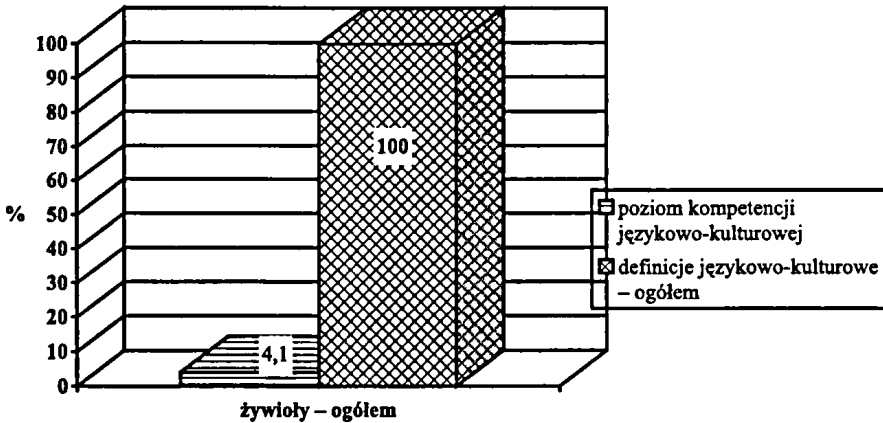
Przykład trzeci. Analiza poziomu wiedzy semantycznej zespołu klasowego¹⁹ – kompetencji grupowej. Żadne z dzieci w tej specyficznej grupie użytkowników języka nie wykroczyło podczas definiowania nazw żywołów poza poziom kompetencji przejściowej. Najwięcej elementów semantycznych tworzących definicję językowo-kulturową pojęcia było wymienionych przez uczniów podczas definiowania OGNIĄ – 6,3%, w porównaniu z definicją wzorcową – matrycą diagnostyczną. Podczas definiowania ZIEMI padło ogółem 3% określeń występujących w definicji językowo-kulturowej żywołu, podczas definiowania WODY – 4,6%. Najmniej, bo zaledwie 2,4% wszystkich elementów znaczeniowych, tworzących definicję językowo-kulturową, zostało wyróżnionych podczas definiowania POWIETRZA. Szczegóły ujmujące poziomy kompetencji kulturowej poszczególnych uczniów zilustrowano na wykresie 7, zaś uogólnienie danych zawartych w wykresie 7 ilustruje wykres 8.

¹⁹ Podaję przykładowe wyniki uzyskane w klasie II gimnazjum dla dzieci upośledzonych w stopniu lekkim.



Adam T. Zuzanna J. Anna P. Ela D. Marek O. Dariusz R. Alicja D.

Wykres 7. Poziomy definiowania żywiołów przez dzieci upośledzone



Wykres 8. Poziom kompetencji językowo-kulturowej dzieci upośledzonych w stopniu lekkim

Przeciętny poziom kompetencji językowo-kulturowej wynosi w przypadku badanej grupy dzieci upośledzonych w stopniu lekkim 4,1% w stosunku do definicji językowo – kulturowych, będących narzędziem diagnostycznym w określaniu wiedzy semantycznej. Wiedza semantyczna badanych dzieci sytuuje się zatem na poziomie kompetencji przejściowej.

3. DZIAŁANIE – pragmalingwistyczna analiza rodzajów definicji. Badania uzupełniające

Uwzględnienie w empirycznych badaniach lingwistycznych kontekstu pragmalingwistycznego służyć ma głębszej analizie kompetencji komunikacyjnej jego użytkowników. Kompetencja, będąca w ścisłym znaczeniu rodzajem wiedzy, wiąże się jednak z informacjami niesionymi przez kod językowy, którego „nosicielami” są badani uczestnicy aktu komunikacyjnego. Natomiast sam akt komunikacyjny wzbogaca informacje kodowe o informacje wnoszone przez kontekst sytuacyjny, czyli informacje pragmatyczne. Tym samym, w tak ukierunkowanych badaniach, granica między semantyką (możliwościami systemu językowego) a pragmatyką (informacjami zależnymi od sytuacji i indywidualnej wiedzy mówiących) zostaje zatarta²⁰. Relatywizacja ta ma jednak wymiar pozytywny. Analizy pragmalingwistyczne, płynnie łączące się z syntetycznymi charakterystykami systemu językowego określonych uczestników aktu komunikacyjnego, wzbogacają opis danych lingwistycznych uzyskanych z konkretnych tekstów. Zatem aby uzyskać pełny obraz kompetencji lingwistycznej z kompetencją komunikacyjną uczestników aktu komunikacji, należy informacje pozakodowe (pragmatyczne) włączyć do konwencjonalnych informacji semantycznych, uzyskanych na mocy kodu językowego.

Wychodząc z założenia, że definiowanie jest to aktywność wyjaśniająca (Doroszewski (1970: 282) oraz że definicja jest wynikiem ludzkiej aktywności (podkreślenia – M.M.) mającej na celu wyjaśnianie, charakterystykę rzeczy, pojęcia lub znaczenia słowa (Mikołajczak-Matyja 1998: 32), zasadne wydaje się włączenie do analiz definicji osiągnięć pragmatyki językowej. Zebrane definicje dziecięce są traktowane w kategoriach procesu, „którego naturę – jak podaje Anna Duszak – wyznaczają zmienne i intersubiektywnie ustalane oceny uczestników aktu komunikacji” (1998: 29). Uczestnicy owi w formułowanych przez siebie definicjach – na co zwrócili uwagę Jerzy Bartmiński i Ryszard Tokarski – mogą ujawniać pewne regularności w technikach kategoryzowania, typ racjonalności i kryjące się za nim potencjalne perspektywy zawarte w znaczeniach (1993: 55). Tym samym można, z punktu widzenia pragmatyki lingwistycznej, oceniać ich sposób działania za pomocą języka. By to jednak osiągnąć, należy dokonać precyzyjnej analizy zebranych uczniowskich definicji pod kątem ich budowy. Analizując tego rodzaju teksty, proponuję skupić się w tym miejscu wyłącznie na ich strukturze formalnej, gdyż jej wyrazistość i szablonowość – na co zwróciła uwagę Barbara Boniecka – może stać się kluczem do pogłębionych już analiz (2001: 174). Wybór sposobu docierania do istoty definowania dziecięcego jest zgodny z ogólnym postulatem zgłoszonym przez Aleksiego Awdiejewa, który uważa, że w integracyjnym językoznawstwie komunikacyjnym

²⁰ Przykładem, potwierdzającym współczesne tendencje do zacierania pozornie ostrej cezurę między semantyką a pragmatyką, jest podany przez Renatę Grzegorzczukową termin *znaczenie pragmatyczne*, które „odczytywane przede wszystkim sytuacyjnie, zawiera jakieś nowe informacje, czasem dodane do znaczenia systemowego [...], czasem z nim sprzeczne [...], a czasem po prostu inne” (2001: 35–36).

„podstawowym czynnikiem strukturalnym [...] jest sposób organizacji przekazu informacyjnego” (1999: 7). Dlatego, rezygnując z opisu definicji w kierunku możliwości wyróżniania w nich poszczególnych aktów mowy, dążąc tym samym do jednoznaczności egzemplifikacyjnej, proponuję strukturalną analizę budowy członów definicyjnych, nawiązującą wprost do rozwiązań zaproponowanych przez Nawoję Mikołajczak-Matyję (1998: 95–99). W trakcie analiz każda z uczniowskich definicji była porównywana z pięcioma rodzajami definicji: kontekstową, denotacyjną, klasyczną, hiperonimiczną i synonimiczną. Definicje kontekstowe to – jak wyjaśnia Nawoja Mikołajczak-Matyja – „wszystkie definicje, w których o znaczeniu definiendum wnioskuje się z przykładu jego użycia zamieszczonego w definiensie. Definicje kontekstowe odpowiadają metodzie implikacyjnej” (1998: 98). Do kategorii denotacyjnej – jak pisze cytowana autorka – „należy zaliczyć definicje o budowie [...] «X – x1 i x2 i x3 ...» [...]”. Definicje denotacyjne odpowiadają metodzie denotacyjnej lub inaczej egzemplifikacyjnej, polegającej na podaniu przykładowych obiektów, do których odnosi się słowo definiowane” (1998: 99). Definicje klasyczne to wszystkie te, w budowie których można wyodrębnić *genus proximum* (rodzaj najbliższy) i określające elementy – *differentiam specificam*. W definicji hiperonimicznej wyróżnić można jednostkę (jednostki) leksykalne o znaczeniu zakresowo szerszym niż znaczenie definiendum; zaś definiens definicji synonimicznych składa się z jednostki (jednostek) leksykalnych o zakresie znaczeniowym równoważnym znaczeniu członu określanego (1998: 95–96). Trzy pierwsze rodzaje definicji: kontekstowe, denotacyjne i klasyczne to definicje rozczłonkowane, dwie pozostałe: hiperonimiczne i synonimiczne są określane jako nierozczłonkowane z punktu widzenia budowy, struktury. Wszystkie wyróżnione definicje są definicjami zwerbalizowanymi. Definicji niezwerbalizowanych, ikonograficznych nie odnotowano. Zdając sobie sprawę, iż często trudno dostrzec wyraźną cezurę między definicjami synonimicznymi a hiperonimicznymi, te drugie – za N. Mikołajczak-Matyją – wyróżniać proponuję tylko „w przypadku dużej i uznawanej powszechnie różnicy między zakresami definiendum i definiensa” (1998: 97).

Punktem wyjścia do interpretacji wyników badań w tym zakresie była teza N. Mikołajczak-Matyji, sprowadzająca się do zdania, iż „definicje bardziej rozwinięte, z zawartą w nich kategorią nadrzędną, mogą odzwierciedlać istnienie pojęć indywidualnych bardziej dojrzałych, lepiej utrwalonych” (1998: 79). Tym samym rodzaj preferowanych przez uczniów definicji z punktu widzenia ich budowy, struktury odpowiada stopniowi złożoności i utrwalenia pojęć diagnostycznych (ZIEMI, WODY, OGNI, POWIETRZA). Reasumując, można powiedzieć, że ocena materiału definicyjnego z punktu widzenia jego formy (analiza strukturalna) ułatwia diagnozę stopnia złożoności danych pojęć w kompetencji lingwistycznej ucznia oraz możliwości aktywizowania wiedzy o pojęciach w ramach mocy kompetencji komunikacyjnej (Rittel 1994: 112). W związku z tym analiza strukturalna definicji jest uzupełnieniem ich analizy znaczeniowej (badanie rozumienia pojęć) oraz pomostem

w kierunku diagnozy wiedzy semantycznej i kompetencji językowo-kulturowej (badanie funkcjonowania w przestrzeni językowo-kulturowej) (Michalik 2001, 2002).

Według pierwszego z uwzględnionych kryteriów (Mikołajczak-Matyja 1998: 95–99) za najbardziej rozwinięte definicje, z zawartymi w nich kategoriami nadrzędnymi uznaje na pierwszym miejscu definicje klasyczne, będące próbami uogólnienia materiału i składające się z *genus proximum* i *differentia specifica*; na drugim – definicje hiperonimiczne, podające klasę nadrzędną (hiperonim) i będące bardzo często stosowane przez dzieci podczas definiowania nazw żywołów (Rittel 1995: 70–80). Według przyjętego kryterium złożoności strukturalnej pozostałe definicje klasyfikuję według następującego porządku: synonimiczne, kontekstowe i denotacyjne.

3.1. Przykładowa analiza definicji uczniowskich pod kątem pragmalingwistycznej oceny struktury stosowanych definicji

Przykład pierwszy. Marek O.²¹, definiując ZIEMIĘ, wykorzystał w swej definicji elementy definicji klasycznej, denotacyjnej i kontekstowej. W pozostałych definicjach znajdujemy elementy tylko dwóch ostatnich definicji. Definiując OGIEŃ uczeń posłużył się tylko definicją kontekstową. Reasumując, uczeń definiuje pojęcia wykorzystując trzy rodzaje definicji: klasyczną (np. *ziemia to planeta, którą zamieszkuje itd.*), denotacyjną (np. *woda jest podobna do deszczu, śniegu, jest jeszcze źródłem dla ludzi, ptaków i zwierząt itd.*) i kontekstową, przez postulaty (np. *ogień kochaży [sic!] mi się [...] jeszcze z czarnym dymem pochodzącego z lasu / kiedy krzyczą pali się, pali*).

Przykład drugi. Jan S.²² najczęściej używa definicji kontekstowych, aksjomatycznych, np. *ja bym nie radził używać ognia, tylko osobom dorosłym, nie dzieciom, nie Jędrkowi [synowi badającego – M.M.]*. Dwukrotnie znalazła zastosowanie w eksplikacjach pojęć definicja klasyczna, np. WODA to: *ciecz, służy do mycia się, do picia, do mycia naczyń*. W jednym fragmencie uczeń posłużył się definicją synonimiczną – *przecież świat to ziemia*. Także raz zastosował definicję hiperonimiczną – POWIETRZE – *taka mieszanina*.

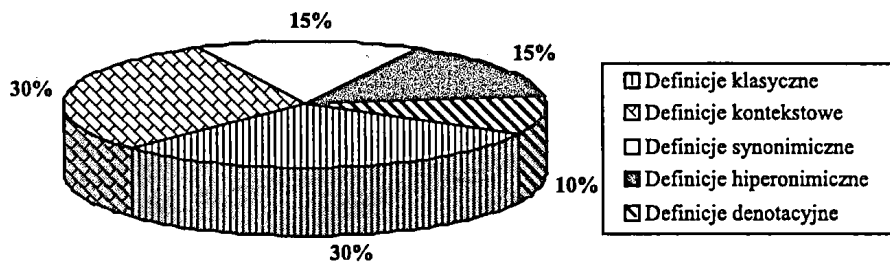
Przykład trzeci. Pragmatyczna analiza stosowanych definicji w danym zespole klasowym²³. Uczniowie podczas definiowania nazw żywołów wybierali najczęściej

²¹ Uczeń I klasy gimnazjum specjalnego dla dzieci niepełnosprawnych. Upośledzony umysłowo w stopniu lekkim (I.I. w teście Wechslera – 68). Nie wykazuje deficytów w sferze motoryki.

²² Uczeń pierwszej klasy gimnazjum dla dzieci niepełnosprawnych. Stwierdzono u niego mózgowie porażenie dziecięce atetotyczne z objawami *diplegii* – dwustronnego symetrycznego porażenia. Oprócz tego występuje u chłopca porażenie nerwu wzrokowego, uniemożliwiające np. odczytywanie druku. Porusza się na wózku, nie pisze samodzielnie, w czasie badania dyktował definicje, które zostały wiernie zapisane przez badającego. Logopedycznie zdiagnozowany jako dziecko z *dysartrią pozapiramidową (podkorową)*.

²³ Prezentuję przykładowe wyniki uzyskane w klasie III gimnazjum dla dzieci niepełnosprawnych ruchowo.

definicje klasyczne (30%), w których wyróżniamy *genus proximum* i określające elementy – *differentia specifica*, oraz definicje kontekstowe (30%), czyli takie, w których znaczenie członu definiowanego jest określone poprzez przykładowe jego użycie w członie definiującym. Definicje synonimiczne, w których *definiens* składa się z jednostki (jednostek) leksykalnych o zakresie znaczeniowym równoważnym znaczeniu członu określanego, były wybierane w 15%. Tak samo często były tworzone definicje hiperonimiczne (15%), w których jest podana klasa nadrzędna. Najrzadziej uczniowie korzystali z definicji denotacyjnych (10%), które odpowiadają metodzie egzemplifikacyjnej, polegającej na podawaniu obiektów, do których odnosi się człon definiowany. Definicje innego rodzaju podczas definiowania nazw żywołów nie są w ogóle stosowane przez badanych uczniów. Na wykresie 9 podsumowano dane opracowane według przyjętej taksonomizacji.



Wykres 9. Struktura definicji stosowanych przez dzieci z dysfunkcjami ruchowymi podczas definiowania żywołów

4. Rozszerzony profil kompetencji językowo-kulturowej ucznia

Według przyjętych przeze mnie założeń aktywne istnienie ucznia w przestrzeni językowo-kulturowej jest wypadkową trzech aspektów: *rozumienia* przez niego zjawisk tę przestrzeń konstytuujących, swobodnego w niej *funkcjonowania* m.in. poprzez umiejętność trafnego odczytywania i współtworzenia zjawisk i tekstów kultury, wreszcie jego *działania* za pomocą słów. Tym trzem prymarnym dla mnie umiejętnościom odpowiadają prezentowane sfery badawcze, w których kluczem do uzyskania precyzyjnych wyników są ścisłe analizy językoznawcze. Pierwsza ich odsłona, będąca tak naprawdę badaniami wstępnymi, wykorzystuje osiągnięcia psycholingwistyki, dzięki którym możliwa staje się ocena poziomu rozumienia pojęć przez badanych uczniów. Część właściwa analiz, wykorzystująca osiągnięcia semantyki kulturowej i lingwistyki edukacyjnej, podporządkowana została badaniom funkcjonowania ucznia w przestrzeni językowo-kulturowej i ocenie jego wiedzy semantycznej. Wreszcie część ostatnia, uzupełniająca, odpowiada na pytanie, w jaki sposób – w ramach kompetencji komunikacyjnej – uczniowie działają za pomocą słów, wybierając odpowiednie rodzaje definicji z punktu widzenia jej struktury. Ze-

branie wyników badań z poszczególnych sfer badawczych pozwoli wykreślić rozszerzony (o aspekt psycholingwistyczny – badania wstępne, i o aspekt pragmalingwistyczny – badania uzupełniające) profil poziomu opanowania kompetencji językowo-kulturowej ucznia lub zespołu klasowego, ilustrujący w możliwie szeroki i poglądowy sposób jakość uczniowskiego istnienia w językowo determinowanym świecie kultury.

W przypadku oceny poziomu rozumienia pojęć (badania wprowadzające) proponuję, zgodnie z wcześniej zaprezentowanymi sugestiami, każdej fazie przyporządkować wartość liczbową: 0 – nieprzytoczenie żadnej definicji; 1 – zaczątkowe stadium rozumienia pojęć; 2 – poziom konkretno-opisowy; 3 – wyodrębnianie cech mieszanych, przypadkowych; 4 – poziom ogólny. Tym samym dominacja u badanego ucznia którejs z faz pozwoli przyporządkować mu określoną wartość liczbową, np. u uczennicy Anny P.²⁴ dominuje poziom konkretno-opisowy w rozumieniu pojęć, dlatego należy przyporządkować mu wartość „2”²⁵. Na wykresie można zaznaczyć to następująco:

poziom rozumienia pojęć	0	1	2	3	4
-------------------------	---	---	---	---	---

Oceniając poziom wiedzy semantycznej ucznia lub klasy proponuję podobną procedurę postępowania diagnostycznego – każdemu poziomowi przyporządkujemy wartość liczbową: 0 – nieprzytoczenie przez ucznia żadnego elementu znaczeniowego definicji językowo-kulturowej (subkompetencja); 1 – przytoczenie przez ucznia maksymalnie 1/3 (33,3%) wszystkich elementów znaczeniowych definicji językowo-kulturowej (poziom przejściowy); 2 – podanie maksymalnie 2/3 (66,6%) z wszystkich elementów znaczeniowych definicji językowo-kulturowej (kompetencja przybliżona); 3 – przytoczenie powyżej 2/3 (powyżej 66,6 %) wszystkich składników semantycznych definicji wzorcowej (poziom docelowy); 4 – wykroczenie składników semantycznych definicji uczniowskich poza składniki semantyczne definicji językowo-kulturowych (nadkompetencja). Dodatkowo jednak, biorąc pod uwagę kluczową pozycję badań wiedzy semantycznej dla całościowej oceny poziomu kompetencji językowo-kulturowej, proponuję uzyskaną tu wartość liczbową pomnożyć przez 2, np. uczennica Emilia K.²⁶ osiągnęła poziom kompetencji przejściowej, któremu odpowiada wartość „1”, jednakże pomnożenie jej przez cyfrę „2”²⁷ daje w efekcie właśnie ten iloczyn. Graficznie proponuję to ująć następująco:

poziom przyswojenia wiedzy semantycznej	0	1	2	3	4	(x 2)
--	---	---	---	---	---	-------

²⁴ Por. przypis 11.

²⁵ Na wykresie cyfra 2, odpowiadająca – według rozróżnienia E. Jaszczyszyn (1999) – poziomowi konkretno-opisowemu, została wyróżniona tłustym drukiem.

²⁶ Por. przypis 18.

²⁷ Na wykresie kluczowe wartości cyfrowe zaznaczam tłustym drukiem.

W przypadku pragmalingwistycznej oceny rodzaju stosowanych definicji z punktu widzenia ich struktury wracam do rozwiązań graficznych i liczbowych zaproponowanych w części poświęconej badaniom wstępnym: 0 – nieprzytoczenie przez badanych żadnej definicji; 1 – definiowanie denotacyjne; 2 – występowanie definicji kontekstowych; 3 – pojawienie się definicji synonimicznych; 4 – występowanie definicji hiperonimicznych; 5 – definiowanie za pomocą definicji klasycznych. Przykładowo w definicjach Jana S.²⁸ występują definicje kontekstowe, synonimiczne i klasyczne, dlatego przyporządkowujemy badanemu uczniowi w tym zakresie wartość „5”²⁹. Graficznie rzecz można zobrazować następująco:

poziom umiejętności pragmalingwistycznych	0	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---	---

W celu określenia wartości liczbowej ilustrującej poziom przyswojenia kompetencji językowo-kulturowej badanych dodajemy wartości uzyskane w poszczególnych sferach badawczych, pamiętając o pomnożeniu wartości z badań właściwych przez „2”, następnie sumę dzielimy przez wartość „3”, odpowiadającą liczbie sfer badawczych. Iloraz jest wartością ilustrującą poziom przyswojenia kompetencji językowo-kulturowej ucznia, rozszerzony o ocenę poziomu rozumienia przez niego pojęć i rodzaju stosowanych definicji.

Pełny, rozszerzony profil kompetencji językowo-kulturowej przykładowo wybranego ucznia mógłby wyglądać następująco:

poziom rozumienia pojęć	0	1	2	3	4	
poziom przyswojenia wiedzy semantycznej	0	1	2	3	4	(x 2 = 4)
poziom umiejętności pragmalingwistycznych	0	1	2	3	4	5

wartość liczbową: $(1 + 4 + 5) : 3 = 3,3$, gdzie w kolejności:

- 1 – odpowiada poziomowi rozumienia pojęć,
- 4 – stanowi pomnożoną przez 2 wartość odpowiadającą poziomowi przyswojenia wiedzy semantycznej,
- 5 – odpowiada poziomowi umiejętności pragmalingwistycznych,
- 3 – dzielnik, odpowiadający trzem sferom badawczym,
- 3,3 – iloraz, ilustrujący poziom przyswojenia kompetencji językowo-kulturowej badanego

²⁸ Por. przypis 22.

²⁹ Na wykresie cyfrę „5”, ilustrującą – wg rozróżnienia N. Mikołajczak-Maty (1998) – przewagę klasycznego sposobu definiowania, wyróżniono pogrubieniem.

Słownik trudniejszych terminów

definiendum – człon definiowany definicji (por. Polański red. 1999: 109);

definiens – człon definiujący (por. Polański red. 1999: 109);

dyskurs edukacyjny – model pedagogicznej kompetencji komunikacyjnej z określonym wyborem strategii nadawczo-odbiorczych i problemów argumentacji; osadzony w tle pragmatycznym edukacyjnej wypowiedzi rodzaj tekstu (z)realizowanego, który zalicza się do aktów mowy (i ich konfiguracji) o strukturze semantycznej: *Powiedzieć Komuś Coś // Powiedzieć Coś Do Kogoś* (por. Rittel 1997: 115–116); konfiguracje tekstów ujmowane procesualnie oraz interakcyjnie w przestrzeni edukacyjnej komunikacji językowej i pozajęzykowej;

kompetencja językowa (gramatyczno-leksykalna) – dana biologicznie wiedza idealnego mówcy-słuchacza, pozwalająca mu tworzyć i rozumieć zdania gramatyczne swojego języka (por. Rittel 1994: 91);

kompetencja komunikacyjna – nazwa zdolności używania przez człowieka wszystkich dostępnych mu jako członkowi danej wspólnoty społeczno-kulturowej systemów semiotycznych, a więc zdolność spostrzegania i kategoryzowania sytuacji społecznej oraz dostosowywania do niej sposobów mówienia (por. Rittel 1994: 110–111);

kompetencja kulturowa – system reguł interpretacji kulturowej, stosowany przez daną jednostkę przy podejmowaniu czynności kulturowych lub przy ich interpretacji lub wiedza na temat zjawisk otaczającej rzeczywistości (por. Rittel 1994: 138);

kompetencja lingwistyczna – wiedza gramatyczna, sprawność funkcjonalna i wiedza kulturowa, na którą składają się kompetencje: językowa, komunikacyjna i kulturowa (por. Rittel 1994: 27–34);

langue – język, rozumiany jako abstrakcyjny, społecznie wytworzony system znaków (por. Polański red. 1999: 270);

lingwistyka edukacyjna – językoznawstwo ogólne zinterpretowane do potrzeb lingwoedukacyjnych, badające szczególne zależności między językiem i edukacją, którego przedmiotem są analizy empiryczne mowy prowadzone głównie w aspekcie synchronicznym (por. Rittel 1994: 6–7);

lingwistyka kognitywna – językoznawczy prąd metodologiczny, którego podstawowym zakresem badań są sposoby konceptualizacji (tj. pojęciowej organizacji) wiedzy o świecie w wypowiedziach i w utrwalonych znaczeniach jednostek językowych (por. Polański red. 1999: 340–342);

parole – mówienie, będące rozumiane w kategoriach procesu indywidualnego oraz realizacji językowej (por. Polański red. 1999: 270);

pragmatyka (językowa) – dział semiotyki zajmujący się stosunkami, jakie zachodzą między znakami językowymi a ich użytkownikami. Obecnie najczęściej pragmatykę wiąże się z problematyką dotyczącą zasad poprawnego użycia języka (por. Polański red. 1999: 453–454);

psycholingwistyka – nauka zajmująca się badaniem zachowań mownych w aspekcie psychologicznym (por. Polański red. 1999: 479);

semantyka – dyscyplina naukowa zajmująca się znaczeniem, tj. problemem przyporządkowywania znaków językowych szeroko rozumianym obiektom pozajęzykowym (por. Polański red. 1999: 521);

system językowy – język jako uporządkowany wewnętrznie i posiadający określoną strukturę układu elementów, tzn. jako zbiór elementów i zbiór relacji (zależności), które zachodzą między tymi elementami (por. Polański red. 1999: 582–583);

wiedza semantyczna – część składowa kompetencji lingwistycznej, rozumianej jako: wiedza gramatyczna, sprawność funkcjonalna i wiedza kulturowa, na którą składają się kompetencje: językowa, komunikacyjna i kulturowa (por. Rittel 1994: 28–34).

Wykaz skrótów

EJO – *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1999

JOS – *Językowy Obraz Świata*

USJP – *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. I–IV, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003

Bibliografia

Anusiewicz J., 1991, *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki*, [w:] *Język a kultura*, t. 1. *Podstawowe pojęcia i problemy*, red. J. Anusiewicz i J. Bartmiński, Wrocław, s. 17–30

Anusiewicz J., 1995, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław

Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., 2000, *Językowy obraz świata a kultura. Projekt koncepcji badawczej*, [w:] *Język a kultura*, t. 13. *Językowy obraz świata a kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław, s. 11–44

Awdiejew A., red., 1999, *Gramatyka komunikacyjna*, Warszawa–Kraków

Bartmiński J., 1999, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 103–120

Bartmiński J., Tokarski R., 1986, *Językowy obraz świata a spójność tekstu*, [w:] *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, Wrocław, s. 65–81

Bartmiński J., Tokarski R., 1993, *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 47–61

Boniecka B. 2001, *Definicje i eksplikacje dziecięce*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin, s. 159–174

Doroszewski W., 1970, *Elementy leksykologii i semiotyki*, Warszawa

Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. I–IV, Warszawa

Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa

- Grzegorzczkowska R., 1999, *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 39–46
- Grzegorzczkowska R., 2001, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa
- Heinz A., 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa
- Imińczak J., 1987, *Prawdopodobieństwo subiektywne wyrazów. Podstawowy słownik frekwencyjny języka polskiego*, Warszawa–Poznań
- Jaszczyszyn E., 1999, *Ocena poziomu rozumienia wybranych pojęć przez sześciolatki na podstawie ich wypowiedzi*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M.T. Michalewska, Katowice, s. 189–210
- Kurcz I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa
- Kurcz I., Lewicki A., Sambor J., Szafran K., Woronczak J., 1990, *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej*, Kraków
- Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa
- Malinowski B., 1958, *Szkice z teorii kultury*, Warszawa
- Michalik M., 2001, *Definicja językowo-kulturowa jako sposób diagnozy kompetencji lingwistycznej uczniów szkół specjalnych*, „Poradnik Językowy”, z. 5, s. 17–27
- Michalik M., 2002, *Definicje językowo-kulturowe DOMU i SZKOŁY formułowane przez uczniów szkoły specjalnej*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 469–480
- Michalik M., *Kontekst pragmatyngwistyczny definicji dziecięcych w dyskursie zaburzonym [w druku]*
- Mikołajczak-Matyja N., 1998, *Definiowanie pojęć przez przeciętnych użytkowników języka i przez leksykografów*, Poznań
- Muszyński Z., 1996, *Świat za słowami. Ich natura i porządek*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska, Lublin, s. 27–45
- Ożdżyński J., red., 1995, *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków
- Ożdżyński J., Rittel T., red., 2002, *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, Kraków
- Polański K., red., 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław–Warszawa–Kraków
- Rittel T., 1994, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków
- Rittel T., 1995, *Pierwsze elementy świata w języku uczniów (próba definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 66–87
- Rittel T., 1997, *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, wyd. II, Kraków, s. 115–125

How to diagnose pupils' language? Suggestions for speech therapists and teachers (semantic studies)

Abstract

The paper deals with a linguoeducational manner of diagnosing the levels of linguocultural competence acquisition by pupils suffering from dysarthria caused by children's cerebral paralysis as well as by pupils slightly mentally handicapped. Linguocultural definitions of four elements: *EARTH*, *WATER*, *FIRE*, and *AIR* were used in the diagnosis that corresponded with a three aspect model: 1) semantic analyses joined with the abilities of finding and producing meanings by pupils, 2) psycholinguistic examinations showing subjective mental states of the examined, 3) analyses of pupils' definitions according to pragmatics. Using such a model of diagnosis enabled to specify the ways of pupils' linguistic functioning (semantic knowledge), understanding diagnostic notions by pupils (psycholinguistic examinations of notion understanding levels), and pupils' language activity (pragmalinguistic estimation of the kinds of definitions used by pupils). The three aspects results from the assumption that the proper use (the pragmatic aspect) of a definition which has a meaning (the semantic aspect) by a child testifies to his/her understanding the world (the psycholinguistic aspect). Such procedures enables to produce the profile of pupil's linguocultural competence.