

TEODOZJA RITTEL

## Językoznawcze narzędzia poznawania dziecka rozpoczynającego naukę szkolną

### 1. Pole obserwacji i zakresy badań

Lingwistyka i edukacja. Chodzi tu o językoznawstwo ogólne zinterpretowane dla potrzeb lingwistyki edukacyjnej, która bada językoznawcze, pragmatyczne i psycho-pedagogiczne aspekty rozwoju językowego ucznia (Rittel 1992, s. 60). Tworzy ją zbiór uporządkowanych teoretycznie i metodologicznie terminów, które są, lub winny być, wykorzystywane w kształceniu języka w rozwoju jednostki i nauczaniu, tj. planowaniu i sterowaniu tym rozwojem, a więc także w pedagogice językowej rozumianej jako wychowanie językowe. W wychowaniu tym kluczową rolę odgrywa dyskurs pedagogiczny (Bernstein 1990, s. 163) oraz kategorie gramatyczne przynależne do językoznawstwa mówienia (Heinz 1978, s. 471), tj. kategoria osoby gramatycznej i kategoria pytania (Rittel 1987, s. 626 i 1991, s. 53), strategie pytań i odpowiedzi, zasady tego dyskursu (Nęcki 1992, s. 87). Jest to orientacja pragmatystyczna.

Język i mówienie. Język, wg A. Heinza (1969, s. 6), jest to sposób, w jaki świadomość nadawcy i odbiorcy łączy ze sobą pojęcia i dźwięki. Stwierdzenie takie stawia językoznawstwo w rzędzie nauk humanistycznych, tj. tych, których przedmiotem badania są relacje umowne, stwarzane przez człowieka i dla człowieka pod postacią norm (normy etyczne, estetyczne, prawne itp.) respektowanych na mocy odpowiedniej sankcji społecznej. Tą sankcją w języku jest, zdaniem autora, niezrozumienie, tj. niezrealizowanie komunikacji myślowej. Można również powiedzieć, że język – to po prostu gramatyka w szerokim słowa tego znaczeniu (włączając w to słownik), a mówienie – to konkretne wypowiedzenia w ramach tej gramatyki. Jest to ujęcie lingwistyczne *sensu stricto*.

Wypowiedź i akt mowy. Ujęcie lingwistyczne, oczywiście do nie tak dawna w humanistyce, ustępuje dzisiaj miejsca perspektywie komunikacyjnej (por. Miller 1951, Halliday 1970 i Lalewicz 1975), w której chodzi o język wypowiedzi i o badania swoistych mechanizmów *parole* w mówionej oraz pisanej wersji, z za-

chowaniem tendencji do prawidłowościowego porządkowania zjawisk (Searle 1987, s. 74). Wypowiedź staje się tu przedmiotem badań ze względu na przynależność do *universum* społecznego, jako narzędzie społecznej komunikacji. Stąd zwrócenie uwagi na językowy konkret, na repertuar sposobów mówienia w najrozmaitszych sytuacjach i ze względu na zróżnicowane cele. Jest to wypowiedź dynamiczna, kierowana: *przez kogoś, do kogoś i po coś* (Czarnecka 1990, s. 36 i 41). Wspólnota językowa w tym ujęciu polega na posługiwaniu się tą samą podstawową formą mowy w sposób określony tymi samymi regułami. Do ustalenia empirycznego pozostaje natomiast zbadanie ile takich form i jakiego rodzaju występuje wewnątrz owej grupy, w tym wypadku chodzi o język w środowisku szkolnym, czyli o tzw. *d o m e n ę e d u k a c j i* (por. Gumperz 1982, Hall 1987 i Hymes 1980, s. 58 oraz Rittel 1992). Pragmatyczna teoria komunikacji językowej polegałaby zatem na pewnego rodzaju przekładzie opisu *parole* na kategorie zachowań. Mówienie bowiem jest w tym ujęciu zachowaniem kulturowym, społecznym działaniem, które z kolei jest elementem złożonego systemu aktów mowy i złożonych sytuacji społecznych (Bernstein 1961, s. 163 i Hopfinger 1985, s. 176). Ponieważ opozycja *j ę z y k : m ó w i e n i e* nie zawsze jest rozumiana tak samo (por. ujęcie Benvenistea 1966, s. 19 i Martineta 1970, s. 25), chcę podkreślić, że w moim ujęciu, chodzi o dzisiejszą refleksję językoznawczą nad językiem (gramatyką mowy) związaną nie tyle z optyką komunikacyjną ile z sukcesywnym zapelnianiem systemu (gramatyki) dziecka i ucznia rozpoczynającego naukę szkolną, a więc nabywaniem języka w znaczeniu lingwistycznym jako systemu gramatycznego (por. Rittel 1993).

*Uczenie się i nauczanie.* Realizacja tego celu pozostaje w związku z rozróżnieniem uczenia i programowania. Tzw. hipoteza L. Løfgrena (1976, s. 342) ujmuje tę różnicę następująco: *uczenie się* ma miejsce gdy „obiekt A może się uczyć od otoczenia S, jeśli A może odkryć porządek (regularności) w S. Im więcej porządku odkrywa (im krótszy jest opis S sporządzony przez A), tym wyższa jest jakość uczenia się. Zakres pracy wykonanej przez mechanizm uczenia się (mechanizm odkrywania porządku) w A reprezentuje wynik uczenia się przez A, stanowi więc miarę subiektywną”. Natomiast *nauczanie* ma miejsce gdy „A uzyska właściwości S bez żadnego właściwego odkrywania porządku”; wtedy „nie mówimy, że obiekt A nauczył się od S, lecz że został zaprogramowany przez S”. W językoznawstwie: *uczenie się* języka odpowiada rozwojowi kompetencji jako wrodzonej zdolności, na którą składają się: przyswajanie języka, transformacje i porozumiewanie się; *nauczanie* zaś – to rozwijanie kompetencji, nauczanie zewnętrzne o charakterze „wymuszonym” na kompetencji poprzez podawanie np. uczniom reguł językowych.

W artykule koncentrujemy uwagę na kompetencji wymawianiowej, fundowanej przez bazę artykulacyjną języka naturalnego (fonetyka) oraz na kompetencji gramatycznej (morfologia), nabywanej jako komponent funkcjonalny.

## 2. Wybrane pojęcia operacyjne w lingwistyce edukacyjnej

Po uwzględnieniu niektórych uwag na temat filtrów językowych przedstawionych dla kompetencji obcojęzycznej przez W. Krzemińską (1985, s. 65) i dla reguł uniwersalnych, odnoszonych do materiału każdego języka, a przedstawionych przez J. Apresjana (1980, s. 425), dochodzimy do wniosku, iż w językoznawczych narzędziach poznawania dziecka rozpoczynającego naukę szkolną winna się znajdować umiejętność wyodrębniania przez nauczyciela trzech rodzajów kompetencji językowej, tj. słabej, średniej i mocnej, gdyż pojęcie prawdopodobieństwa wycucia struktur językowych jest włączone w zakres kompetencji językowej rodzimego użytkownika języka (Allen 1983, s. 285). Fakt ten pozwala na wyodrębnienie na tym poziomie nabywania języka trzech „języków” – rodzajów gramatyk, co może oddać także pewne usługi teorii uczenia się i nauczania (Zgółka 1985, s. 72–87).

**K o m p e t e n c j a p r z e j ś c i o w a – r o z w o j o w a** (*interlingva competence*). Język pierwszy zstępujący, tzw. interjęzyk (gramatyka dziecka), to ten od którego uczeń rozpoczynający naukę szkolną odchodzi. Jest to język z kompetencją słabą, przejściową, interlingwalną. Charakteryzuje go zdolność produkowania i rozumienia wypowiedzi nie tyle gramatycznych ile akceptowalnych, tj. dostosowanych do kontekstu, początkowo sytuacyjnego, potem także i werbalnego, w którym wypowiedzi są tworzone. Strukturalnie cechuje go zmienność i stała wymiana reguł tego języka. Toteż opis procesów językowych jest tu prowadzony wraz z procesami poznawczymi (Kurcz 1987, Kielar-Turska 1989) i zaburzeniami kompetencji językowej, obserwowanymi np. w afazji, czy innych rodzajach niedorozwoju mowy (Kaczmarek 1986, s. 14 i Bruner 1978).

**K o m p e t e n c j a p o d s t a w o w a – p r z y b l i ż o n a** (*head competence*). Język drugi wstępujący, tzw. język przybliżony (gramatyka ucznia), ma kompetencję mocniejszą. Charakteryzują go użycia skorelowane z sytuacją wzorcową (Kielar-Turska 1983, s. 145) i nauczanie słownictwa w obrębie centrum a nie peryferii pola znaczeniowego wyrazu (Fodor 1989, s. 129–154). Strukturalnie cechuje go sukcesywna zmiana ilościowa i jakościowa, a więc rozszerzenie reguł tego języka, czyli uczenie stopniowe polegające na względnej stabilności takiego systemu. Jest to etap dojrzewania językowego, przejawiający się we wzroście mocy reguł strukturalnych.

**K o m p e t e n c j a d o c e l o w a – p l a n o w a n a** (*target competence*). Język trzeci, docelowy ogólny (gramatyka dorosłego), ma kompetencję najmocniejszą. Występuje w nim świadomość niejednoznaczności narzędzia językowego, tj. słowa, dla którego najbliższym kontekstem są również inne słowa, także niejednoznaczne i występujące poza wszelkim *hic et nunc*. Mamy tutaj więc rozróżnienie świadomej i nieświadomej działalności językowej. Odpowiada to dwu rodzajom twórczości językowej wyodrębnionym przez N. Chomskiego, który nazywa pierwszą z nich „twórczością rządzoną przez reguły”, co wiąże się z kompetencją (*langue*)

i drugą „twórczością prowadzącą do zmiany reguł”, co zawarte jest w performancji (*parole*). Jest to dynamiczna koncepcja języka (Chomsky 1966, s. 59).

### 3. Język (gramatyka mowy) dziecka rozpoczynającego naukę szkolną

Poziom kompetencji w performancji – fonetyka. Różnorodny tutaj dwie krańcowe z punktu nabywania języka płaszczyzny, tj. fonetykę i morfologię. Pierwsza z nich – fonetyka – jest opanowywana najwcześniej (por. ros. *przedlingwistyka*, ang. *prelingwistyka* i pol. *pralingwistyka* w *Encyklopedia* 1978, s. 258), gdyż fonetyka, w odróżnieniu od fonologii, jest pomyślana jako konieczny stopień poprzedzający opanowanie fonologicznych (semiologicznych) właściwości dźwięków mowy, np. *dom:tom*, *papa:lapa*, *lampa:rampa*. Należy śledzić rolę dźwięków w komunikacji, gdzie ich cechą podstawową jest rozróżnianie słów i uczenie mówienia, na co zwracał uwagę już Jan Rozwadowski (1950, s. 160).

W zakresie fonetyki dziecka rozpoczynającego naukę szkolną (wiek 6–7 lat) może występować:

a) artykulacja dźwięków nie ustalona, ale *z s t ę p u j ą c a*, np. *kloczki zam. klocki*, *Lobel-t zam. Robert* (substytucja dźwięków) lub wymowa dwufazowa *Milrota zam. Mirolta*; już w szkole notujemy wymowę mało wyraźną (źle wyćwiczone mięśnie języka), np. *jede...*, *Nie wie...*, *f sofku*. Chodzi tu zatem o „błędy artykulacyjne” tego okresu (interjęzyk), ich badanie i korygowanie rozwoju języka, ale bez gwar, które stanowią odrębny język, a więc i odrębny problem badawczy; jest to zagadnienie teoretyczne istotne dla lingwistyki edukacyjnej, w której pojęcie błędu przedstawia się w aspekcie językoznawczym, pragmatycznym i rozwojowym;

b) artykulacja głosek na ogół poprawna *w s t ę p u j ą c a*, z częściowym tylko rozchwianiem samogłosek nosowych, np. *na Miodową* (-ą wygłosowe wymawiane jest z nosowością), ale *s paniom* (-ą wygłosowe wymawiane jako grupa -om), charakterystyczne dla gramatyki ucznia (język przybliżony). Przy czym widać też, że trzy szeregi głosek, tj. szumiące, syczące i ciszące zostały przyswojone stosunkowo niedawno, gdyż są mylone jako wyobrażenia niedostatecznie różne, np. *zafszę, fczeczę*;

c) artykulacja dźwięków mowy prawidłowa, np. *Maciek, mieć, sześć – u s t a - l o n a*, charakterystyczna dla języka docelowego z kompetencją ogólną, rozumianą jako wiedza (nieuświadomiana lub uświadomiana) o tym, czy coś jest, czy nie jest konstrukcją danego języka. Porównajmy na ten temat uwagę dziecka 7-letniego, które mówi: *Babcia, tylko babcia przychodzi, bardzo fczas rano, musi siostry przypilnować, ponieważ babcia jezd na rencie, mama z tatam idom do pracy, a ja do przetszkola. Koleżanka: tak mówisz, jakbyś czytała s książki* (materiał empiryczny dotyczący artykulacji głosek wg M. Zarębiny 1980, s. 84).

Warto dodać, że mowa siedmiolatka jest zindywidualizowana, naturalna w porównaniu z pozbawioną osobistych cech, a nawet zmanierowaną „wygłaszaniem za-

danej lekcji”, mową uczniów, którym przedwcześnie narzucono sposób wypowiadania się dorosłych, a więc charakterystyczny dla języka docelowego. Natomiast elementem zachowawczym w mowie dziecka u progu szkoły są *g e s t y* towarzyszące np. przysłówkom i zaimkom wskazującym podczas omawiania przez dzieci obrazków. Są to właściwości języka dziecka przedszkolnego, a więc interlingwalne, będące pozostałością kompetencji przejściowej, słabej (por. Hubka 1987 i Jarząbek 1989).

**Poziom kompetencji w performancji – morfologia.** Druga z rozważanych tu płaszczyzn języka, tj. morfologia, rozumiana jako zbiór charakterystycznych dla danego języka kategorii gramatycznych (np. części mowy) i sposobów ich wyrażania (fleksja), jest działem języka opanowanym najpóźniej. Jak wykazały badania m.in. M. Smoczyńskiej (1972, s. 5) rozwój mowy pod względem składni wyprzedza rozwój morfologiczny. Potwierdzają to także moje obserwacje nad użyciem wyrazów dźwiękonaśladowczych (Rittel 1987, s. 516).

W zakresie morfologii (fleksji) występują w języku dziecka rozpoczynającego naukę szkolną – z jednej strony – tendencje regulacyjne, charakterystyczne dla interjęzyka dziecka przedszkolnego, np. w formie *jecham*. Czasowniki na *-ać* typu *grać, jadać* mają w języku polskim postać gramatyczną *gram, jadam*, co staje się regułą w gramatyce dziecka (interlingwie) i utrzymuje dość długo w gramatyce ucznia (języku przybliżonym), por. też *chc e m dwadzieścia deko pieczark ó w* (wypowiedź dziecka 6-letniego wg badań T. Rittel). Z drugiej zaś – u ucznia rozpoczynającego naukę szkolną obserwujemy niekiedy tendencje zachowawcze, a więc:

a) pozostałość mowy emocjonalnej i afleksyjnej z interlingwy, tj. wyrazy dźwiękonaśladowcze użyte w miejsce wyrazów fleksyjnych, np. *świnka kwi, kwi, chlap, chlap; trombke mamy tak: ta, ta, ta, ta u u u!* (dziecko 7-letnie wg badań M. Zarębinskiej). Przykłady te są wspierane wpływem literatury dziecięcej, por. *To wróbelek Czyk-czyk, Czyku-czyku, ratuj mnie* (dziecko 7-letnie wg badań H. Mystkowskiej);

b) wyrazy emocjonalne i woluntalne typu *ach, hej, pfuj* itp., w których na czoło wysuwa się związek naturalny, dowodem czego jest ich powszechne rozumienie, por. *Zwierze takie... a c h!, A c h, jak nudno! A h a, jakiś pan dosypie węgla* (dziecko 7-letnie wg badań H. Mystkowskiej);

c) przewaga grup jednostek znaczących, w których związek między dźwiękiem i pojęciem oparty jest na zasadzie quasi-naturalnej. Chodzi tu o wyrazy onomatopieczne, *f l e k s y j n e* typu *mruczeć, skrzypieć, kukać, ćwierkać*, itp., przy których widoczna jest równocześnie konwencja i związek przyczynowy, bo do pewnego stopnia naśladują one dźwięki naturalne.

**Chronologia względna zjawisk językowych.** Hipoteza dotycząca stopniowego opanowywania języka przez dziecko, w różnych jego podsystemach (fonetycznym, morfologicznym, składniowym i semantycznym) pozwala, jak można sądzić, zinterpretować wypowiedź M. Przetacznikowej doty-

czącą rozwoju struktury i funkcji zdań w mowie dziecka (1968, s. 70), jako obserwację potwierdzającą, że morfologia, zwłaszcza fleksja czasownika, jest u dziecka rozpoczynającego naukę szkolną – nie opanowana. Autorka mówi m.in., że pewne typy błędów, np. używanie niewłaściwej formy osobowej czasownika utrzymuje się dość długo w ciągu wieku przedszkolnego. Byłaby to więc właściwość interjęzyka zachowana w języku przybliżonym ucznia.

**Tryb dynamiczny.** W każdym z trzech języków w przyjętym tu znaczeniu, tj. „interjęzyku”, „języku przybliżonym” i „języku docelowym” istnieją swego rodzaju kategorie, które, z punktu widzenia dynamiki zdania i kodu językowego tworzą chyba najważniejszą grupę kategorii językowych (Kuryłowicz 1968, s. 6 i Bernstein 1990, s. 270). Chodzi więc o tzw. części mowy, a zwłaszcza czasowniki. Już R. Jakobson (1966, s. 124) sugerował, że rozwój innych podsystemów językowych, np. opanowywanie rzeczowników i czasowników, a także przysłówków i partykuł odbywa się również stadialnie. Wynika to stąd, że wyrazy służą nie tylko komunikacji, lecz ich funkcja jest także poznawcza. Nazywając, dziecko poznaje i klasyfikuje zjawiska istniejące w świecie pozajęzykowym. Toteż czasowniki przedrostkowe występują równocześnie z pojawieniem się przymków, np. *odpomnieć, zapomnieć, odpruć, zacerować, zaciemniać* (dziecko 7-letnie wg badań M. Zarębiny). Zdaniem S. Szumana (1955, s. 110) rzeczowniki wyodrębniają podmiot i przedmioty działania, czasowniki zaś pomagają wydzielić i uogólnić aktualizowane w danych działaniach czynności, a sformułowania zdaniowe umożliwiają dziecku odtworzenie struktury własnych i cudzych działań. W języku małego dziecka i w zdaniach, jakie ono wypowiada, rychło, zdaniem S. Szumana, zaczyna znajdować reprezentację rozmaite dzianie się w świecie zewnętrznym oraz własna i cudza działalność. Tej konstatacji S. Szumana nie potwierdzają w pełni współczesne badania M. Chmury-Klektowej (1974), H. Mystkowskiej (1970) i M. Zarębiny (1985).

H. Mystkowska w języku przejściowym 6–7-latka stwierdza „lekceważenie” czynności, a „wyróżnianie” przedmiotów i cech. Autorka zauważa przy tym, iż duża liczba równoważników w wypowiedziach dzieci rozpoczynających naukę szkolną może świadczyć o wyróżnianiu wśród spostrzeżeń: przedmiotów, osób, zwierząt, roślin, a czasem cech, np. barw, jak również o lekceważeniu właśnie czynności, na co warto by, zdaniem autorki, zwrócić uwagę nauczycielom i wychowawcom.

Również język dzieci w klasach I–IV badany w mieście i na wsi przez M. Chmurę-Klektową i E. Kotulską-Teklińską, pokazuje dalsze „lekceważenie” czynności a preferowanie nazywania przedmiotów i cech. Autorki zauważają przy tym podobieństwa występujące w mowie dzieci wiejskich z mową dziecka w wieku przedszkolnym. Procent użyć rzeczowników, przymiotników jest większy niż czasowników i w mowie dziecka wiejskiego obejmuje: 54,1% rzeczowników, 6,8% przymiotników i 27,6% czasowników; u dzieci zaś miejskich: 46,2% rzeczowników, 4,8% przymiotników i 32,1% czasowników. W użyciach innych części mowy wy-

stąpiła podobna zbieżność, jeśli idzie o różnorodność i rodzaj określeń, por. np. używanie przymiotników: dzieci wiejskie – np. *zółty, gruby, smutny* itp.; dzieci miejskie – np. *drogocenny, szczerzłoty, piękny* itp. Podobne zróżnicowanie przyswajania kolejnych warstw słownictwa w mieście i na wsi widzi K. Gąsiorek w analizie abstraktów (1991, s. 88 i 134).

Ponadto czasownik w klasach początkowych, jeśli występuje (por. badania podręcznika dla kl.I E. Sowy 1985 i języka ucznia kl. I L. Sieradzkiej 1985), to ma z reguły bardzo słabą moc kategoriałną. Są to głównie użycia w czasie teraźniejszym lub przeszłym, a czas przyszły występuje śladowo, również osoba jest ograniczona do 3 os.łp lub lm. W odmianie języka środowiskowo-szkolnej, jej próbach oficjalnych, czasownik występuje zawsze na drugiej pozycji i wg badań M. Zarębiny (1985, s. 111, 145 i 199) obejmuje: dla dziecka 24% badanych form, dla ucznia-licealisty – 27,3%. Najwięcej czasowników występuje w odmianie studenckiej. Bezwzględna ilość czasowników – to 578 form czasownikowych i 985 rzeczowników. Dominująca rola czasownika występuje natomiast w dialogach potocznych i w próbach nieoficjalnych.

W języku docelowym polskim, wg badań W. Krzemińskiej (1985, s. 88), obecność czasownika w stosunku do rzeczownika i przymiotnika przedstawia się następująco: form czasownikowych – 2151 (89,4%), form rzeczownikowych 104 (4,3%), form przymiotnikowych 151 (6,3%). Analogiczne badania dla języka francuskiego J. Peyterda (1971, s. 144) pokazują: form czasownikowych 100 (50,5%), form rzeczownikowych 56 (28,3%) i form przymiotnikowych 15 (7,6%). Obydwie listy, w których pominęliśmy kategorie o małych wartościach liczbowych, tj. przysłowki, przyimki i spójniki, wydają się dość podobne, głównie pod względem dominującej roli czasowników.

Porównanie proporcji użyć czasowników, rzeczowników i przymiotników na wszystkich etapach rozwoju języka, tj. w interlingwie, języku przybliżonym ucznia klas początkowych i docelowym licealisty, skłania do wniosku, że mowę jednostek czy raczej stosowaną przez te jednostki gramatykę (niekoniecznie przez każdego mówiącego uświadamianą) w przypadku ucznia, rozpoczynającego naukę szkolną charakteryzuje „myślenie rzeczownikowe”. Utrzymuje się ono także w klasach I–IV, chociaż obserwuje się tutaj rosnące, zwłaszcza u dzieci miejskich, bardziej abstrakcyjne „myślenie czasownikowe”.

Reguły wyjaśniające miejsce czasownika w zdaniu są hipotezami, sformułowanymi przez językoznawców ogólnych. Hipotezy te przyjmujące, że najwyższymi elementami w zdaniu są czasowniki mówią o tym, iż czasownik dyktuje pozycję oraz charakter rzeczownika i bardziej złożonych struktur względem czasownika. Nazywa się go także „a b s o l u t n y m p o p r z e d n i k i e m”, w stosunku do którego w zdaniu wyznaczane są inne relacje. W przypadku czasownika jako elementu dominującego zdania wchodzi w rachubę następujące poziomy i rodzaje kategorii: morfologiczne – klasy leksykalno-semantyczne; morfosyntaktyczne – tryby, statusy,

czasy, aspekty, osoby i strony; składnia – funkcje w zdaniu; pragmatyka – relacje między nadawcą i odbiorcą (por. Bednarczuk 1983, s. 35–44).

Stąd też w lingwistyce edukacyjnej preferujemy wprowadzenie formy dynamicznej wypowiedzi, a to dzięki zmianie struktury języka przez postawienie czasownika, a nie rzeczownika, na pierwszym miejscu. Byłby to „nowy tryb języka”, który za D. Bohmem (1988, s. 43) nazywamy trybem dynamicznym.

Uwzględnienie tych prawidłowości rozwoju i nabywania języka może bowiem przynieść odpowiedź na pytanie: dlaczego taka a nie inna struktura języka pojawia się w wypowiedzi właśnie teraz?, tj. z zachowaniem stopniowego, stadialnego opanowywania języka przez dziecko, a także: czy są to użycia typowe, czy też tzw. strategie unikania, które nie zawsze prowadzą do błędu, lecz prawie zawsze pomijają typowość użycia, por. np. *Ach, jaka wstążka na niebie!* zamiast *tęcza*, czy też *Kto kładzie barwy na skrzydła motyli?* zamiast *maluje* (Rittel 1991, s. 275–286). Toteż za glottodydaktyką postulujemy badania fosylizacji form poprawnych do jednego tylko rodzaju użyć.

#### 4. Konkluzja

Język dziecka rozpoczynającego naukę szkolną ma już cechy języka przybliżonego – ucznia z kompetencją podstawową tzn. te zakresy kompetencji językowej, które zostały opanowane, są zgodne z normą gramatyczną języka ogólnego. Język ten określamy jako zbiór podzbiorów cech gramatycznych identycznych częściowo z językiem ogólnym docelowym (fonetyka), częściowo zaś z językiem dziecka (morfologia), a zwłaszcza badane przez nas użycie czasownika.

Proponujemy zatem: a) opis języka w środowisku szkolnym jako wariant języka ogólnego, przejawiający się w domenie edukacyjnej poprzez językowe normy zachowań charakterystycznych dla tej właśnie domeny. Jest ona rozumiana jako: zbiór sytuacji społecznych określonych charakterystycznymi dla nich wspólnymi formami zachowań, w tym także językowych; b) rozwijanie języka poprzez całościowe planowanie kompetencji docelowej ucznia i nabywanie jej metodą „wyczerpywania”, tak, jak to pokazano już w *Geometrii dla Szkół Narodowych* z 1780 roku S. Lhuillera, a więc kompetencja przejściowa, kompetencja podstawowa, oraz kompetencja docelowa wyodrębniane na wszystkich płaszczyznach języka; c) nauczanie języka dostosowane do różnych możliwości i potrzeb: grup wiekowych, warstw i środowisk społecznych.

Dodajmy też, że artykuł jest częścią problemu rozważanego jako „Model edukacyjny – wczesnoszkolny” (por. Rittel 1993, s. 46). Z myślą o nim powstało szereg studiów i artykułów, które włączono do monografii pt. *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*.



## LITERATURA

- Allen J.P.B., *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. I, Warszawa 1983
- Apresjan J.D., *Semantyka leksykalna*, Wrocław 1980
- Bednarczuk L., *Miejsce morfosyntaktyki w opisie języka*, B PTJ XL, 1983
- Benveniste E., *Problèmes de linguistique générale*, Paris 1966
- Bernstein B., *Social structure, language and learning*, Educational Research, 1, 1961
- *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990
- Bohm D., *Ukryty porządek*, Warszawa 1988
- Bruner J., *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1978
- Chomsky N., *Podstawy logiczne teorii lingwistycznej* [w:] *Z zagadnień językoznawstwa współczesnego*, red. K. Polański, Warszawa 1966
- Chmura-Klekotowa M., Kotulska-Teklińska E., *Doniesienie z badań zespołowych nad zasobem słownikowym dzieci w kl. I–IV*, Życie Szkoły 1974, nr 2
- Czarnecka U., *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej*, Kraków 1990
- Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, red. S. Urbańczyk, Kraków 1978
- Fodor J.D., *Learning the Periphery* [w:] R.J. Matthews and W. Demopoulos (eds.), *Learnability and Linguistic Theory*, Kluwer Academic Publishers 1989
- Gąsiorek K., *Abstrakta w rozwoju języka dzieci i młodzieży*, Kraków 1991
- Gumperz J., *The Linguistic Bases of Communicative Competence* [w:] D. Tannen (ed.), *Analyzing Discourse: Text and Talk*, Georgetown 1982
- Hall E., *Bezgłośny język*, Warszawa 1987
- Halliday M., *Language Structure and Language Function* [w:] J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*, Hammondsworth 1970
- Hopfinger M., *Kultura współczesna-audiowizualna*, Warszawa 1985
- Hubka D., „Rola ilustracji i działalności plastycznej w aktywizowaniu wypowiedzi uczniów klas początkowych”, praca magisterska KNP i WP WSP, Kraków 1987
- Heinz A., *Językoznawstwo ogólne*, Kraków 1969
- *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa 1978
- Hymes D., *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Warszawa 1980
- Jakobson R., *Why „Papa” and „Mama”*, [w:] *Perspectives in Psychologic Theory*, Nowy York 1966
- Jarząbek K., *Znaki kinetyczne wspomagające komunikację mowną i ich miejsce w nauczaniu języków obcych*, UŚI, Katowice 1989
- Kaczmarek B.L.J., *Platy czołowe a język i zachowanie człowieka*, Wrocław 1986
- Kielar-Turska M., *Eleonory Rosch koncepcja kategorii semantycznych. Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*, Wrocław 1983
- *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków 1989
- Krzemińska W., *Mechanizmy słowotwórcze w kompetencji obcojęzycznej*, Poznań 1985
- Kurcz I., *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa 1987
- Kuryłowicz J., *O rozwoju kategorii gramatycznych*, Kraków 1968
- Lalewicz J., *Komunikacja językowa i literatura. Wypowiedź i akt mówienia*, Warszawa 1975
- Löfgren L., *Względne objaśnianie systemów* [w:] *Ogólna teoria systemów*, red. G.J. Klir, Warszawa 1976
- Martinet A., *Podstawy lingwistyki funkcjonalnej*, Warszawa 1970

- Miller G., *Language and Communication*, New York 1951
- Mystkowska H., *Właściwości mowy dziecka 6-7-letniego*, Warszawa 1970
- Nęcki Z., *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław 1992
- Peyterd J., *Recherches sur la prefixation en Francais contemporain*, t. 3, Paris 1971
- Przetacznikowa M., *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, Warszawa 1968
- Rittel T., *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształceniu podstaw języka*, Poradnik Językowy 1987, z. 7
- *Osoba gramatyczna w komunikowaniu się dzieci* [w:] *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Kraków 1987
  - *Kategoria pytania w klasach początkowych* [w:] *Próby doskonalenia pracy szkoły podstawowej*, Kraków 1991
  - *Lingwistyka pedagogiczna a wyuczalność języka* [w:] *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*, z. 144, Prace Pedagogiczne XIII, Wyd. Nauk. WSP, Kraków 1992
  - *Model analityczny języka w komunikacji szkolnej*, Prace Jęz. VII 1992, z. 152
  - *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Wyd. Nauk. WSP, Kraków 1993
- Rozwadowski J., *O zjawiskach i rozwoju języka*, Kraków 1950
- Searle J.R., *Czynności mowy*, Warszawa 1987
- Sieradzka L., „Słownik frekwencyjny czasownika w mowie dziecka 7-letniego”, praca magisterska w KNP i WP WSP, Kraków 1985
- Smoczyńska M., *Przyswajanie form deklinacji rzeczownikowej przez dzieci w wieku przedszkolnym*, Psychologia wychowawcza 1972, nr 5
- Sowa E., „Słownik frekwencyjny czasownika w «Elementarzu» M. Falskiego”, praca magisterska w KNP WSP, Kraków 1985
- Szuman S., *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Warszawa 1955
- Zarębina M., *Język polski w rozwoju jednostki*, Kraków 1980
- Zarębina M., *Próby statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej*, Wrocław 1985
- Zgółka T., *Indywidualizm i antyindywidualizm w kwestii przedmiotu badań lingwistycznych* [w:] *O kulturze i jej badaniu*, Warszawa 1985