

### III. RECENZJE

Teodozja RITTEL

*Podstawy lingwistyki edukacyjnej  
Nabywanie i kształcenie języka*

Rzeszów 1993

Nauczyciele dobrze wiedzą, jakie problemy stwarza nauczanie języka, tj. poznawanie kodu i umiejętności wykorzystania znajomości kodu w budowaniu właściwych wypowiedzi własnych i w rozumieniu tego, co mówią inni. Dużą pomocą w rozwiązywaniu tych problemów byłoby znalezienie odpowiedniej teorii, a w jej obrębie odpowiedniej gramatyki naukowej, wreszcie takich materiałów nauczania, które najskuteczniej pomogłyby uczniowi przyswoić sobie odpowiednie reguły i jednocześnie pozwoliły na rozwój własnego wycucia językowego. Oczywisty jest również fakt, że aby nauczyć języka dzieci, należy wybrać tylko część reguł formalnych i przedstawić je w sposób zrozumiały. Nauczyciel będzie więc zainteresowany nie tyle spójną, nawet najlepszą teorią języka, ile takim przekształceniem twierdzeń formalnych dotyczących faktów językowych, by można je było przedstawić w formie najlepiej służącej szybkiemu i skutecznemu przyswajaniu języka przez uczniów.

Tak postawionym zagadnieniem zajmuje się językoznawstwo stosowane oraz pedagogika językowa. Powstało wiele polskich gramatyk pedagogicznych języków obcych, które służą pomocą uczącym tych języków, natomiast nauczyciele języka polskiego, autorzy podręczników szkolnych i autorzy programów bazują najczęściej na własnym doświadczeniu bądź na wrywkowych opracowaniach. Wydaje się, że ich oczekiwania spełnia monografia Teodozji Rittel: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, w której autorka próbuje stworzyć jednolitą teorię diagnozowania edukacji językowej. Praca powstała w wyniku „poszukiwania jednolitych ram analitycznych dla teorii, praktyki i metodologii wyuczalności języka” (s. 5). Jej celem była „próba określenia teoretycznych, językoznawczych podstaw lingwistyki edukacyjnej i wyodrębnienia jej jako osobnej dziedziny językoznawstwa stosowanego” (s. 6). Uwzględniając kategorie edukacyjne, objęła ona dwa stadia przyswajania

języka: nabywaniem kształcenie. Autorka łączy je z teorią kompetencji i teorii tej przyznaje (za N. Chomsky'm) kluczową rolę w problematyce przyswajania języka.

W kompetencji językowej wyróżnia autorka strukturę wewnętrzną. Obejmuje ona aspekt gramatyczny, komunikacyjny, kulturowy i lingwodydaktyczny. To ostatnie pojęcie wprowadziła T. Rittel po raz pierwszy do rozważań o uczeniu się języka we wcześniejszej pracy (*Model analityczny języka w komunikacji szkolnej. Ujęcie lingwoedukacyjne*). Ma ono służyć uchwyceniu istoty związków pomiędzy lingwistyką a edukacją. Autorka określa je jako „wiedzę ucznia i nauczyciela, pozwalającą na samoocenę własnej sprawności komunikacyjnej, w której ujawnia się zarówno kompetencja gramatyczna, jak i kulturowa” (s. 7). Rozdzielenie poszczególnych składników kompetencji służyć ma w lingwistyce edukacyjnej badaniu poziomów opanowania języka w wyodrębnionych zakresach. Poziom podstawowy opanowania języka przez ucznia obejmuje poziomy: przejściowy, przybliżony i docelowy. Oprócz poziomów wyróżnia autorka także stopnie opanowania języka przez ucznia. Obejmują one nabywanie i kształcenie języka, rozwój języka oraz rozumienie istoty jego nabywania.

Za przedmiot lingwistyki edukacyjnej (dla stopnia nabywania i kształcenia języka) uznaje autorka wszystkie badania empiryczne mowy (język mówiony), prowadzone w aspekcie synchronicznym. Traktując lingwistykę edukacyjną jako dziedzinę interdyscyplinarną, w której pole zainteresowań wchodzi zarówno dyscypliny językoznawcze, jak i niejęzykoznawcze, autorka opisuje relacje między lingwistyką i edukacją jako aspekty: lingwistyczny, interdyscyplinarny, teoretyczny, metodologiczny, dynamiczny (procesualny) i aplikacyjny (rozumiany jako propozycja praktycznych sposobów diagnozowania poziomów języka).

W sensie lingwistycznym autorka wyodrębnia lingwistykę edukacyjną jako przynależną do językoznawstwa ogólnego, która określa „własny, pedagogiczny aspekt języka, badając szczególne zależności między językiem i edukacją” (s. 7). Stąd też istniejące w językoznawstwie ogólnym opozycje typu: twór — proces, system — tekst, forma — funkcja, znaczenie — użycie, używane są jako parametry, którymi (według autorki) można badać poziom nabywania i kształcenia języka.

Interdyscyplinarny sens lingwistyki edukacyjnej decyduje o kognitywnym i relacyjnym jej charakterze jako gramatyki. Pozwala on również na wykorzystanie twierdzeń, rozwiązań i terminów wypracowanych przez inne dyscypliny wiedzy w zintegrowanym kształceniu.

W sensie metodologicznym lingwistyka edukacyjna oznacza podwójny ogląd tych samych faktów językowych: od językoznawstwa ku edukacji (kompetencja) i od edukacji ku językoznawstwu (wykonanie).

W sensie teoretycznym autorka uważa, że jedynie gramatyka generatywna N. Chomsky'ego, a w niej teoria kompetencji i wykonania, zapewnia zintegro-

wany ogół faktów lingwistycznych i edukacyjnych, stanowi najkorzystniejszą podstawę teoretyczną gramatyki pedagogicznej. Tymczasem teoretycy językoznawstwa stosowanego podali w wątpliwość podobne twierdzenia Saporty<sup>1</sup> stwierdzając, że skłonność czy też zdolność do formułowania reguł kształcona przez gramatykę generatywną najwidoczniej przeszkadza w działaniu językowym<sup>2</sup>. Dowiedli również, że najlepsze gramatyki pedagogiczne opierają się zwykle na kilku gramatykach naukowych, a opracowane są zgodnie z zasadami całkowicie pragmatycznymi, nie mającymi nic wspólnego z aksjomatami językoznawstwa<sup>3</sup>.

W sensie procesualnym — według autorki — lingwistyka edukacyjna bada język ucznia od poziomu wczesnego nabywania i kształcenia w klasach początkowych (model edukacyjny — wczesnoszkolny), przez rozwój i zmianę mocy kompetencji w klasach starszych (model edukacyjny — glottodadaktyczny) i rekonstrukcję kompetencji (model edukacyjny — logopedyczny).

Aspekt aplikacyjny decyduje, że lingwistyka edukacyjna zajmuje się wyuczalnością języka, skupiając uwagę na sposobach rozwiązywania tego problemu w obrębie poszczególnych kompetencji językowych. W przykładach tych rozwiązań proponuje autorka ujęcie dynamiczne, tj. spojrzenie na kształtującą się normę gramatyczną, kategorie komunikacyjne i kulturowe od strony użytkownika języka — „ucznia i jego obserwatora — nauczyciela oraz podręcznik, lekturę i inne teksty. Na poziomie normy mówi się zarówno o normie realizowanej (język dziecka), jak i potencjalnej (język podręcznika). Tę drugą tworzy się z uwzględnieniem pierwszej i z odwołaniem się do niej” (s. 99). W sensie aplikacyjnym przynależy lingwistyka edukacyjna — zdaniem autorki — do językoznawstwa stosowanego.

Dwuelementowy i komplementarny skład (język — edukacja) lingwistyki edukacyjnej decyduje o wzajemnych prawidłowościach i wpływach między lingwistiką i edukacją (relacje zewnętrzne) oraz o zależnościach wewnętrznych między językiem (nabywanie) i edukacją (kształcenie).

Wiedzę o prawidłowościach i relacjach zewnętrznych (o dominacji bądź równowadze lingwistyki i edukacji) przedstawia autorka w postaci opisów modeli: lingwistycznego (ogólnego, integracyjnego, idealizacyjnego), edukacyjnego (wczesnoszkolnego, glottodydaktycznego i logopedycznego) i modelu operacyjnego (wieloskładnikowego). Opisy te zajmują pierwszą część pracy i w zamiarze autorki mają pomóc w rozwiązaniu postawionych wcześniej problemów, m.in.:

— czy doświadczenia ucznia stanowią jego kompetencję,

<sup>1</sup> Wyłożone w: *Applied linguistics and generative grammar*. New York 1966.

<sup>2</sup> Por. J. P. B. Allen: *Gramatyka pedagogiczna*. W: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*. T. 2. Warszawa 1983, s. 66.

<sup>3</sup> Tamże, s. 71.

- jaka jest rzeczywista istota kompetencji mówiących,
- jak mówiący wykorzystują te zdolności (kompetencję),
- co jest konieczne do opanowania w procesie przyswajania języka (por. s. 44–45).

Druga część jest poświęcona wiedzy o zależnościach wewnętrznych między językiem a edukacją, przedstawionej w postaci: modelu, akwizycji struktury (przyswajania kompetencji gramatyczno-leksykalnej); modelu transakcji (przyswajanie kompetencji komunikacyjnej); modelu kumulacyjnego (przyswajanie kompetencji kulturowej) i modelu pragmatycznego (przyswajanie kompetencji lingwodydaktycznej).

T. Rittel stworzyła strukturę teorii lingwoedukacyjnej, którą oparła na charakterystyce kompetencji ogólnej, wykorzystała też gramatyki naukowe (gramatykę konstrukcyjną, pragmatyczną, kognitywną i funkcjonalną) i dokonała wyboru ujęć potencjalnie przydatnych do nauczania języka. Uczyniła to z punktu widzenia językoznawstwa stosowanego, opisując przyswajalność kategorii językowych przez dziecko. Można powiedzieć, że w *Podstawach lingwistyki edukacyjnej* dokonano dwóch z trzech operacji przekształcających gramatyki naukowe w praktyczną gramatykę pedagogiczną<sup>4</sup>. Brakuje tylko stadium trzeciego, tj. sporządzenia na podstawie tak przygotowanej teorii pełnego wyrazu tekstów, ćwiczeń, diagramów i objaśnień, stanowiących „podręcznik”, czyli materiały do nauczania języka. Z pewnością więc monografia T. Rittel wzbudzi zainteresowanie, zwłaszcza wśród autorów podręczników. Niestety, mimo iż publikacja bogata jest w schematy (32) i tabele (21) objaśniające „wykład”, jej dotarcie do szerszego grona odbiorców będzie utrudniał hermetyczny, często mało precyzyjny język, którym napisana jest teoria, stanowiąca niewątpliwie interesujący wkład w językoznawstwo pedagogiczne.

Bernadeta Niesporek-Szamburska

<sup>4</sup> Tamże, s. 62.