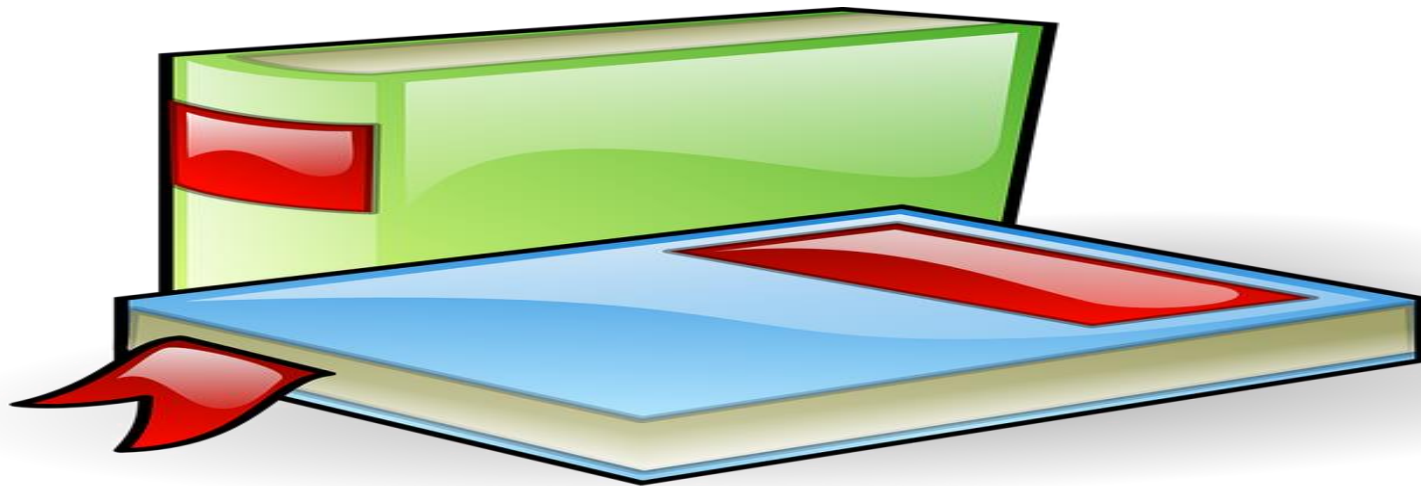


# *Indywidualizacja nauczania języka polskiego dzieci do lat 10*



*Mariola Szczepańska*

**recenzja naukowa dr Małgorzata Spychała**

**ISBN 978-83-934523-8-5**

**Wydawnictwo Mariola Szczepańska Słupsk - 2025**

**Wszystkie prawa autorskie zastrzeżone. Książka ani jej część nie może być przedrukowana ani w żaden sposób reprodukowana bez pisemnej zgody autorki**

## Spis treści

---

Wstęp

### Rozdział I

Dziecko, uczeń jako podmiot oddziaływań podmiotowych w aspekcie kształcenia mowy ..... strona 6

2.1. Podmiotowość a kształcenie mowy

2.2. Podmiotowa makrokompetencja językowa

### Rozdział II

Przyswajanie języka przez dziecko ..... strona 27

1.1. Ośrodki mowy

1.2. Teorie uczenia się języka

1.3. Uniwersalna ścieżka nabywania mowy przez dziecko od urodzenia do 10-ego roku życia

1.4. Norma – błąd w kompetencji lingwodydaktycznej

Spis literatury cytowanej i do samodzielnego przeczytania ..... strona 122

Spis tabel i rysunków ..... strona 160

## Wstęp

---

Przedstawiam pierwszą, z trzech książek, dotyczących edukacji polonistycznej dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Ponieważ, a zaznaczam to często, kształcenie języka dziecka ma aspekt podmiotowy, tak więc stosowanie przez ze mnie rozróżnień wiekowych ma wymiar czysto teoretyczny. Zatem dziecko czteroletnie letnie może spokojnie „być na poziomie trzylatka lub pięciolatka” i nie wywoływać zdziwienia rodzica i nauczyciela. Można by zauważyć, że pojęcie podmiotowości to echa poprzedniego wieku i wszyscy nauczyciele to wiedzą, jednak „wszechwładne” korzystanie z przewodników do podręczników i ćwiczeń dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym przeczą temu. Nauczyciele rzadko konstruują programy autorskie dostosowane do możliwości językowych przedszkolaków i uczniów. Wszystko jest „uśrednione”, a więc dla każdego, w tym pojęciu brak miejsca dla podmiotowości i prawa do wszechstronnego rozwoju językowego dziecka.

W pierwszej części będę zwracać uwagę na indywidualizację procesu nabywania języka przez dziecko do 10 roku życia czyli do ukończenia edukacji w klasie III szkoły podstawowej. W tym kontekście dziecko powinno nabyć podmiotową sprawność formacyjną<sup>1</sup> (systemową) związaną z przyswojeniem reguł językowych i umiejętnością konstruowania zdań poprawnych gramatycznie i semantycznie; sprawność funkcyjną (sytuacyjną, pragmatyczną), utożsamianą z umiejętnością stosowania wypowiedzi adekwatnej do sytuacji; sprawność ponadjęzykową (supralingwistyczną, doświadczeniową), umieszczającą w centrum zainteresowania sam konstruowany podmiotowo komunikat, zapisywanie myśli za pomocą reguł, kodów językowych; sprawność parajęzykową (niewerbalną), która skupia się na dodatkowych znakach towarzyszących mówieniu, takich jak: intonacja, gestykulacja, mimika, pauzowanie, frazowanie, kinezyka, prosemika; sprawność prejęzykową (werbalną i niewerbalną) czym zajmuje się logopedia, badająca,

---

<sup>1</sup> Wykaz sprawności podaję za J. Odżyńskim (1997)

analizująca i usuwająca podmiotowe zaburzenia słuchu, mowy, trudności w czytaniu i pisaniu); sprawność lingwodydaktyczną, zorientowaną na kształcenie i rozwijanie języka w kolejnych etapach rozwoju mowy dziecka w różnych, połączonych ze sobą, środowiskach wychowawczych takich jak rodzina, przedszkole i szkoła<sup>2</sup>; sprawność językową heurystyczną, skupiającą się na twórczości i kreatywności słownej, czyli na artystycznej stronie języka oraz sprawność aksjologiczną, analizującą język pod względem podmiotowej wiedzy społecznej i wartości wyznawanych przez jej użytkowników.

---

<sup>2</sup> W literaturze przedmiotu brak jest akcentowania powiązań języka nauczyciela, wychowawcy, rodzica i wzajemnego wpływu na siebie

# Rozdział I

## Dziecko, uczeń jako obiekt oddziaływań podmiotowych w aspekcie kształcenia mowy

### 1. Podmiotowość a kształcenie mowy

Sprecyzowanie oraz zakreszenie pojęciowego obszaru terminu podmiotowość wymaga, aby usytuować je zarówno w perspektywie filozoficznej, psychologicznej jak i pedagogicznej.

Na gruncie filozofii można mówić o podmiocie w wielu znaczeniach:

- logicznym „gdy wskazujemy na coś czemu mają przysługiwać pewne orzeczniki. W tym znaczeniu być podmiotem to tyle co być tym, o czym się orzeka” (A. Węgrzecki, 1994, s. 11 – 12);
- metafizycznym – gdy pojmowany jest jako zasada rzeczywistości;
- ontologicznym – oznacza podstawę bytową wszelkich aktów, w tym również aktów psychicznych, świadomości (M. Straś-Romanowska, 1994). To konkretny byt istniejący w określony sposób (jednostka, człowiek, podmiot prawa...), wchodzący w specyficzne relacje z innymi bytami – podmiotami;
- poznawczym – człowiek w tym ujęciu to byt, którego relacje ze światem są zapośredniczone aktami świadomości i samoświadomości. „Świadomość jako specyficzny atrybut ludzkiego bytu decyduje o podmiotowym sposobie istnienia człowieka który w swej złożoności zawiera równocześnie aspekty przedmiotowe i podmiotowe „ (M. Straś-Romanowska, 1994, s. 138 – 139). Tak rozumiany podmiot to człowiek świadomy wzajemnych oddziaływań świata oraz własnych w świecie, a także osoba aktywnie dokonująca wyborów, inicjująca działania, sprawująca nad nimi kontrolę oraz mająca poczucie sprawstwa;

- moralnym – podmiot rozumiany jest jako spełniacz czynów posiadających kwalifikację moralną, a więc posługujący się określoną perspektywą aksjologiczną. Dla tak rozumianego podmiotu istotna jest relacja z drugim człowiekiem;
- antropologicznym – człowiek jest bytem konkretnym w którego naturze zakotwiczona jest chęć i możliwość budowania i rozwijania swej podmiotowości.

W ujęciu psychologicznym pojęcie to może funkcjonować jako:

- podmiot jako byt – traktowany jest jako kategoria ontologiczna i oznacza podstawę bytową wszelkich aktów, w tym również aktów psychicznych;
- podmiot jako byt świadomy – można tu wyróżnić podejście obiektywistyczne i subiektywistyczne (M. Straś-Romanowska, 1994). W podejściu obiektywistycznym (naturalistycznym) świadomość traktuje się jako wyższą formę procesów psychicznych wyewoluowaną w oparciu o społeczną aktywność człowieka zapośredniczoną mową i myśleniem (L. Wygotski, 1971).

Zwolennikami tego kierunku w badaniach podmiotowości są głównie T. Tomaszewski (1975, 1977, 1984), W. Łukaszewski (1974, 1985), K. Obuchowski (1977, 1989) oraz M. Kofta (1979, 1989). Zdaniem T. Tomaszewskiego (1984) podmiotem jest jednostka myśląca i oddziałująca celowo. Na tak rozumianą podmiotowość składają się: „specyficzna tożsamość człowieka, wyraźna indywidualność różniąca go od innych ludzi oraz fakt, że jego własna działalność zależy wyłącznie od niego samego” (1977, s. 60). K. Obuchowski oraz M. Kofta uzupełniają ową definicję o autonomię, przypisywanie sobie sprawstwa działania, spostrzeganie możliwości dokonywania wyboru oraz samokontrolę. Zatem bycie autorem działań, a nie tylko ich wykonywanie staje się zdaniem niżej wymienionych autorów atrybutem podmiotowości. Ważnym czynnikiem jednak jest także „stabilizacja określonego, dowolnie obranego kierunku działań” (K. Obuchowski, 1989), oraz „skuteczna samokontrola z punktu widzenia osobistych standardów” (M. Kofta, 1989).

W drugim podejściu fenomenologicznym (subiektywistycznym) wyraźnie zaznacza się nawiązywanie do dokonań antropologii filozoficznej XX w. Człowiek w tym ujęciu jest „bytem charakteryzującym się szczególnym usytuowaniem w świecie, wyróżnia go świadoma forma istnienia... Świadomość rozumiana jest jako świadome istnienie rzeczywistością duchową na którą składa się strumień przeżyć: spostrzeżeniowych, myślowych, wyobrażeniowych i uczuciowych. ...Podmiotowy charakter świadomości stanowi nieprzekraczalną barierę między ludźmi, jest oczywistym źródłem indywidualizmu każdego człowieka... Człowiek jako podmiot jest zdolny nie tylko do intencjonalnego uprzedmiotawiania otaczającego świata, ale również do uprzedmiotawiania samego siebie (samoświadomość) – do

przeżywania swojego istnienia jako jedyne go niepowtarzalnego zdarzenia” (M. Straś-Romanowska).<sup>3</sup> W ujęciu fenomenologicznym podmiotowe istnienie jest możliwe tylko dzięki odniesieniu własnego istnienia do istnienia innych osób, rzeczy, wartości itd. W efekcie „człowiek jako istota świadoma”, poprzez akty przeżyć jest twórcą swojego sposobu istnienia (może istnieć na wiele różnych sposobów) (H. Heidegger, 1980). W tym rozumieniu podmiot „ciągle staje się, a nie jest”, gdyż nieustannie funkcjonuje w „ruchomym świecie” gdzie sposób istnienia jednostki opiera się na rezultatach poprzednich doświadczeń, stanowiących podstawę aktualnej intencjonalności bez której otaczający świat byłby pozbawiony sensu (H. Heidegger, 1980). W perspektywie antropologicznej zatem bycie podmiotem polega na „intencjonalnym poznaniu, na nastawieniu się na odkrywanie sensów w świecie, stanowiącym pierwotną sensowną całość” (M. Straś-Romanowska, 1994, s. 143).

Zwolennikiem traktowania podmiotu jako elementu systemu jest Z. Uchnast (1983, 1990, 1994). Twierdzi on, że podmiot osobowy<sup>4</sup> (takiego terminu używa na określenie podmiotu) jest pierwotną całością. Ta całość jest zróżnicowana na elementy czysto podmiotowe i elementy przedmiotowe, które wspólnie tworzą wzajemnie dopełniający się system oparty na zasadzie odpowiedniości czy komplementarności. Zdaniem Z. Uchnasta (1990) zgodnie z rozwijającą się ze współczesnej psychologii orientacją holistyczną bardziej odpowiednie będzie zmierzanie do całościowego ujęcia jednostki ludzkiej, która ujawnia zdolność do świadomego doświadczania siebie jako podmiotu i przedmiotu. Rozumiany jako całość (osoba) podmiot osobowy jest zdolny do odczuwania, spostrzegania, doświadczania owej całości oraz jej elementów jako zintegrowanej przestrzeni. Zatem od niego jako całości zależy interpretacja otaczającej rzeczywistości jako przedmiotowej lub / i podmiotowej oraz poczucie jej całościowości i integralności, a także indywidualności (J. Bobryk, 1981). Zaproponowane przez Z. Uchnastę ujęcie ludzkiej podmiotowości w języku teorii całości ma na celu nie tylko wykazanie zaradności stosowania na gruncie psychologii kategorii podmiotu, ale również stworzenie odpowiednich podstaw do psychologicznego opisu i interpretacji jej istotnych wymiarów.

Z uwagi na tematykę książki najważniejsze wydaje się usytuowanie problematyki podmiotowości w perspektywie edukacji. Akceptuje ona wnioski wypracowane na gruncie filozofii, psychologii i socjologii. Stawia sobie jednak za zadanie empiryczne weryfikowanie teoretycznych założeń. Ogólnie w pedagogice podmiotowość rozumiana jest jako „uświadomiona działalność inicjowana i rozwijana przez jednostkę według jej własnych wartości i standardów”

---

<sup>3 3</sup> T. Kukułowicz i E. Całka (1983) proponują rozróżnić dwa poziomy, rodzaje podmiotowości: podmiotowość inicjalną daną każdemu oraz podmiotowość finalną która jest owocem długoletniej pracy nad sobą „...to umiejętność kierowania sobą, ciągle „tworzenie siebie”, związane z głęboką świadomością odpowiedzialności za własne życie, za każdy swój czyn” (s. 84).

<sup>4</sup> Pojęcia podmiot osobowy używa także K. Popielski (1996) i definiuje je jako egzystencję osobową której najgłębszą i najbardziej adekwatną reprezentacją jest „ja osobowe”.



(K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki, 1983, s. 59). W tak ujmowanej podmiotowości dużą rolę odgrywa „spostrzeganie siebie samego nie tylko jako elementu składowego wielkiego świata, elementu uzależnionego od tego świata, ale także jako autora działań, jako sprawcę takich lub innych stanów rzeczy” (W. Łukaszewski, 1984, s. 424) (por. także: M. Prior, D. Smart, 1996; Z. Plewicka, 1982; A. V. Sanson, D. F. Smart, M. Prior, F. Oberklaid, R. Pedlow, 1994).

K. Obuchowski (1993) wyodrębnił standard podmiotowy i przedmiotowy jednostkowego bycia wśród innych. Ściśle określił warunki oraz zakres treściowy obu standardów.

Tabela 1

Cechy jednostki w perspektywie standardu podmiotowego i przedmiotowego według K. Obuchowskiego (1993)

| STANDARD PODMIOTOWY                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | STANDARD PRZEDMIOTOWY                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>jednostka spostrzega:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>siebie – jako źródło swojego postępowania</li> <li>cele – własne jako przedmiot swoich intencji</li> <li>świat – wokół jako szansę swoich możliwości</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- standard podmiotowy to wytwór własnej refleksji w intelektualnym ujęciu świata;</li> <li>- wiedza podlega weryfikacji w wyniku działania;</li> <li>- jednostka jest przekonana, że to ona sama dokonuje wyboru wartości, które uznaje za słuszne;</li> </ul> | <p>jednostka spostrzega:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>siebie – jako spełniający kryteria przypisanej roli</li> <li>cele – jako zgodne z zobowiązaniami</li> <li>świat – obszar, w którym czynimy co do nas należy</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- standard przedmiotowy to zbiór mechanicznie wyuczonych stereotypów specyficznych dla danej społeczności których podstawą jest postawa emocjonalna w odbiorze świata;</li> <li>- brak nastawienia na refleksję. Wiedza ujęta w stereotypy jest niepodważalna (jedynie słuszna);</li> <li>- ważne jest, z punktu widzenia życia w określonej społeczności, aby członkowie posługiwali się tymi samymi wzorami dobra i zła;</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- jednostka jest wolna, ale zarazem odpowiedzialna za to co robi;</li> <li>- każda jednostka jest inna, bowiem ma inne doświadczenie, cele i możliwości ich realizacji. Wiedza ma także charakter jednostkowy ponieważ jest ona podstawą do tworzenia koncepcji, sensu życia;</li> <li>- dominacja kodów hierarchicznych pozwalających na abstrakcyjne ujmowanie świata, a tym samym uniezależnienie się od bezpośredniego doświadczenia</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- jednostka ma ograniczoną wolność, a odpowiedzialność za jej postępowanie przejmuje kto inny;</li> <li>- jednostka musi rezygnować z własnej inicjatywy gdy pozostaje ona sprzeczna z ustalonym porządkiem. Posłuszeństwo i lojalność staje się najwyższą wartością;</li> <li>- dominacja kodów konkretnych, które wymuszają na jednostce kierowanie się powierzchownymi, przypadkowymi właściwościami doświadczanej rzeczywistości</li> </ul> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Autor uważa, że rozwój osobowości wymaga podmiotowych standardów waluacyjnych i jako argument przytacza fakt, iż obecnie w wielu krajach standard podmiotowy jest naturalnym składnikiem dominujących poglądów na świat (bieżący paradygmat kultury) i stosowany jest do interpretacji postępowania jednostek ludzkich i zjawisk społecznych. Zatem rozwój osobowości każdej jednostki ludzkiej jest możliwy tylko w wyniku dostrajania się struktur informacyjnych do własnych zadań dalekich. Proces ten można też opisać jako „upodmiotowienie przedmiotowej rzeczywistości” (K. Obuchowski, 1993).

Przedstawione wyżej definicje i warunki bycia podmiotem znajdują odbicie w licznie prezentowanych koncepcjach pedagogicznych, w których o dziecku jako podmiocie mówi się w różnych aspektach:

- dziecko jest osobą, która nie tylko jest podmiotem czynu ale jego obserwatorem i sprawcą. Wartość i godność człowieka tkwi w nim samym w tym tylko, że jest on osobą. Osoba nie może być nigdy traktowana jako środek, przedmiot, narzędzie w realizacji jakichkolwiek celów. W osobie ludzkiej traktowanej podmiotowo z natury samej tkwią niezbywalne jej prawa. Nikt nie może jej tych praw darować. Człowiek jest osobą nie tylko rozumną, ale i wolną, zdolną do czynów świadomych odpowiedzialną i zdolną do samorozwoju – pedagogika personalistyczna (J. Marltain, 1993; M. Scheller, 1987; E. Mounier, 1960; K. Wojtyła, 1986; W. Furmanek, 1995; M. Sawicki, 1995; F. Adamski, 1993, 1993a);

- dziecko jest od urodzenia odpowiedzialną i samostereującą jednostką – nurt antypedagogiczny (H. von Schoenebeck, 1991; T. Szkudlarek, 1992; B. Śliwerski, 1992);
- dziecko to autonomiczny podmiot w świecie społecznym (A. Folkierska, 1990). Każde dziecko wymaga aby traktować je indywidualnie wydobywając z niego twórcze możliwości (A. Brühlmaier, 1994). Podmiotowość to świadomość siebie w świecie przedmiotów, którymi podmiot jest zewsząd otoczony (S. Ruciński, 1993). Człowiek staje się podmiotem w toku swego przedmiotowego działania w świecie. W wyniku działania (twórczego) jednostka przekształca świat wyrażając i zmieniając siebie. Człowiek jest świadomy swych możliwości i ograniczeń – pedagogika humanistyczna (B. Suchodolski, 1967, 1974, 1993; I. Wojnar 1974, 1993);
- dziecko jest budowniczym samego siebie, ale dokonać tego może tylko w interakcji ze środowiskiem. Siłą sprawczą indywidualnego rozwoju jest wewnętrzna energia w jaką wyposażone jest każde dziecko – pedagogika M. Montessori (M. Montessori, 1991);
- dziecko jest wielorako zapisaną kartą, dlatego więc potrzebuje wolności, aby żyć i rozwijać się we własnym tempie. Charakterystyczny dla pedagogiki antropozoficznej jest szacunek wobec dziecka jako „daru boskiego”. Rodzice i nauczyciele są tylko pomocnikami dziecka w realizacji zadań jakie podejmuje czując się niczym nieograniczone (R. Steiner, 1994);
- w wyniku transformacji następuje nowa jakość percepcji prowadząca do odkrycia nowego rozumienia „ja”. Teoria transformacji kładzie nacisk na indywidualny, niepowtarzalny, nietypowy i wyjątkowy dla każdej jednostki charakter procesu – pedagogika alternatywna New Age (M. Ferguson, 1993; B. Griffiths, 1995; B. Dobroczyński, 1995; M. W. Poznańska<sup>5</sup>, 1997);
- bez wolności dziecka do bycia tym, kim ono jest, nie istnieje prawdziwe wychowanie. Wychowanie jest zdobywaniem tożsamości podmiotowej. Tożsamość podmiotowa „tworzy się nie w autorefleksji konstytuującej podmiot, lecz – zgodnie z P. Ricoeuurem (1989) – „w wysiłku bycia”, który jest tożsamy z koniecznością opuszczenia siebie po to, by móc znów do siebie powrócić. Ów wysiłek bycia jest wciąż ponawiany, gdyż każda dopiero co uzyskana prawda musi być znów podważona” (A. Folkierska, 1990). E. Stein (1988) uważa, że rozwój osoby polega na „wzrastającej sile wolnego i świadomego „Ja”, które samo sobie uświadamia, że jest nosicielem przeżycia duchowego, obejmującego całość struktury cielesno – psychiczno – duchowej” (s. 39) – hermeneutyka pedagogiczna (M. Sawicki, 1996);

---

<sup>5</sup> M. W. Poznańska (1997) do ruchu New Age zalicza także pedagogikę antropozoficzną R. Steinera. Zabieg ten, moim zdaniem, ma uwiarygodnić New Age w oczach pedagogów którzy zarzucają mu brak odniesień praktycznych.

- budowanie podmiotowości następuje w spotkaniu dwóch osób i dwu osobowości<sup>6</sup>. „Spotkanie takie nie jest zwykłym, zdawkowym, przelotnym z kimś kontaktem, jest spotkaniem w prawdzie własnych, ważnych spraw, własnego życia i własnych wartości” (J. Homplewicz, 1997, s. 48). W trakcie takiego spotkania dochodzi do osobowościowego i wychowawczego przekazu wartości – wartości najważniejszych obrysowanych horyzontem wiary w Boga – chrześcijańska pedagogika personalno – egzystencjalna (T. Gadacz, 1993, J. Tarnowski, 1994; J. Homplewicz, 1996, 1997).

Zaproponowane wyżej koncepcje pedagogiczne w których naczelnym zadaniem jest podmiotowe traktowanie dziecka powinny być uzupełnione o zagadnienia dotyczące relacji nauczyciel – uczeń, uczeń – nauczyciel. Jednak nie jest to przedmiotem prowadzonych tu rozważań. Warto jednak zaznaczyć, że wielu pedagogów właśnie w wyżej wskazanych relacjach dostrzega źródło sytuacji, w których uczeń czuje się przedmiotem a nie podmiotem w procesie edukacyjnym (A. Olubiński, 1991; Z. Kwieciński, 1992; E. Rodziewicz, 1994; M. Szczepańska, 1998 i inni).

Stawanie się i bycie podmiotem wymaga spełnienia wielu warunków i posiadania określonych właściwości osobowych. Do najważniejszych z nich można zaliczyć:

- kompetencje – klasyczna definicja określa kompetencje jako zespół wiedzy i umiejętności obejmujących dany obszar rzeczywistości. Podmiotowe kompetencje zaś ogniskować będą wiedzę i umiejętności pozwalające jednostce na podmiotowe „bycie wśród innych”. Zatem każda kompetencja pełnić może dwie funkcje „stanowi bierny magazyn dotychczasowych rezultatów orientacji w świecie oraz jest aktywnym narzędziem dalszego poznawania świata” (B. Wojciszke, 1986);
- wolność – to swoista prerogatywa podmiotu. Jest ona rozumiana jako swobodna decyzja posiadająca określony zasięg przedmiotowy i czasowy. Zazwyczaj jest ona podyktowana znanymi tylko podmiotowi warunkami. Jednak wolność nie powinna być identyfikowana z absolutną dowolnością czy samowolą. Samowola bowiem jest iluzją wolności kryjącą rzeczywiste zniewolenie. Ważne jest posiadanie poczucia wolności wyboru rozumiane jako przeświadczenie o możliwości wyboru różnorodnych działań (por.: J. Brehm 1986, R. A. Wicklund 1994, M. Kofta 1980). Wolność wyboru jest implikowana celowością i intencjonalnością. Celowość bowiem to nie tylko fakt dążenia do określonych stanów, ale i wynik faktu ich wartościowania. Możliwość wartościowania (rozumiana jako potencjalność) wraz z możliwością wyboru wartości do realizacji są istotnymi właściwościami ludzkiego zachowania. Z faktu wartościowania i celowości, a co się z tym wiąże wolności wyboru wyłania się intencjonalność. Jest ona rezultatem nadawania znaczeń, usensowniania działań

---

<sup>6</sup> Zdaniem J. Homplewicza (1997) „kwalifikacja osobowa jest każdemu dana, osobowościowa jest zadana na jednostkowe dojrzewanie osoby. Ma ona na to po prostu całe swe życie” (s. 48).

i zachowań. Treść wyboru i sposób dysponowania nim podkreślają indywidualność człowieka. Konsekwencją ograniczania wolności wyboru może być syndrom wyuczonej bezradności (por.: G. Sędek, 1983; S. Roth, 1980; D. C. Zuroff, 1980) który przejawia się w postaci powiązanych ze sobą konsekwencji dla trzech obszarów funkcjonowania: motywacyjnego, poznawczego i emocjonalnego. Wynikiem jest redukcja motywacji do kontroli wyników, utrudnienia w wyuczeniu się odpowiedzialności, zagrożenie, niepewność i depresja. Człowiek który nie posiada poczucia wolności staje się wewnętrznie pusty.

Ważnym elementem w pojęciu makrokompetencji podmiotowych jest poczucie sprawstwa, które można rozpatrywać w dwóch perspektywach – obiektywnej i subiektywnej. W sensie obiektywnym to związek przyczynowy między czyjąś aktywnością a zdarzeniami, które ta aktywność wywołała, w sensie subiektywnym zaś to świadoma i celowa aktywność ukierunkowana na osiągnięcie określonego skutku (X. Gliszczyńska, 1983). Poczucie sprawowania kontroli występuje wtedy gdy jednostka spostrzega otaczające sytuacje jako kontrolowane przez siebie. Czynnikiem sprzyjającym poczuciu sprawowania kontroli będzie akceptacja otoczenia, poczucie bezpieczeństwa oraz wysokie kompetencje. Osoby wykazujące się wysokim poczuciem sprawowania kontroli wykazują wysoką odporność na nacisk społeczny (K. Korzeniowski, 1983, R. Zieliński 1983, W. Daniecki 1983). M. Kofta (1980) uważa, że poczucie sprawowania kontroli ma wartość gratyfikacyjną. W kontekście uczenia się języka może to wyglądać następująco:

- ✓ właściwości sytuacji – im bardziej sytuacja różni się od tego, do czego jednostka przywykła, im bardziej dana sytuacja jest nowa czy trudna językowo, tym większą wartość gratyfikacyjną ma sprawowanie kontroli;
- ✓ stopni deprywacji potrzeb – w sytuacji, gdy wszystkie potrzeby jednostki na przykład komunikacyjne są zaspokojone, traci ona zainteresowanie kontrolą (kontrola traci swą wartość gratyfikacyjną);
- ✓ historii indywidualnych doświadczeń językowych związanych z sytuacją kontroli – jeśli kontrola okazywała się często nieefektywna, to jej sprawowanie może nabrać ujemnej wartości gratyfikacyjnej;
- ✓ odpowiedzialność w komunikacji z innymi, bowiem bycie odpowiedzialnym za słowo uwrażliwia człowieka na fakt sprawczości – podmiotowości i efektów bycia podmiotem;
- ✓ transgresja - chęć do bawienia się językiem, pielęgnowanie własnych niestereotypowych zachowań komunikacyjnych pozostających poza obszarem intencji potocznych ( przykładem może być coroczny wybór „młodzieżowego słowa roku”).

W tak zarysowanej strukturze bycia, w sytuacji komunikacyjnej, podmiotem wszystkie wymienione elementy są równie ważne. Jednak ich uporządkowanie wskazuje, że posiadanie kompetencji (wiedza i umiejętności) które pozwalają negocjować (kompetencja komunikacyjna), zaznaczać (kompetencje twórcze) i utrwalać swoje miejsce wśród innych (kompetencje społeczne) jest tu najważniejsze.

Tabela 2

Fazy rozwojowe dziecka w wieku wczesnoszkolnym jako podmiotu w kontekście komunikacji z otoczeniem

| AUTOR                                          | WIEK                 | CHARAKTERYSTYKA ROZWOJU                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. L. SELMAN<br><br><i>„ja” społeczne</i>      | 5 – 9<br><br>7 – 12  | poziom pierwszy: poziom przyjmowania zróżnicowanej i subiektywnej perspektywy (społecznoinformacyjnym przyjmowaniem roli innego. Następuje zróżnicowanie fizycznych i psychologicznych właściwości osób. W efekcie następuje odróżnianie zamierzonych i niezamierzonych działań innych. Własne perspektywy językowe oraz perspektywy innych spostrzegane są jako subiektywnie odmienne. Jednak myśli, opinie i stany uczuciowe podmiotu stanowią jedność. Dziecko na tym poziomie wnioskuje o przyczynach postępowania innych na podstawie zdarzeń „fizycznych”;<br>poziom drugi: refleksja nad self (zdolność przyjmowania perspektywy z pozycji drugiej osoby oraz wzajemność perspektyw np.. komunikacyjnych). Myśli i działania zaczynają być izolowane od siebie jednak spostrzegane są jako złożone całości. Ważne w tym okresie jest rodzące się poczucie potencjalności. Drugą ważną cechą tego poziomu jest poczucie wzajemności które odnosi się nie tylko do działań ale także do myśli i uczuć. Często jednak owo poczucie wzajemności może być zaburzone nieumiejętnością zauważania różnic perspektyw różnych osób gdyż ich rozpoznawanie determinowane jest przez własne cele i wartości; |
| R. SELMAN<br><br><i>Model świadomości „ja”</i> | 6 – 9<br><br>10 - 12 | poziom drugi: środkowa faza dzieciństwa – dziecko zdaje sobie sprawę, że motywy i uczucia mogą różnić się od zachowań, zatem „ja” może być w pewnym stopniu ukryte przed innymi, nie może być jednak ukryte przed samym sobą;<br>poziom trzeci: okres poprzedzający dorastanie – u dzieci rośnie przekonanie, że „ja” stanowi trwały element osobowości. Dzieci wierzą, że człowiek może obserwować i oceniać swoje wewnętrzne „ja”, co mogłoby oznaczać, że umysł (który obserwuje) jest czymś innym niż „ja” (które jest obserwowane);                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| M. TRAMER                                      | 6 – 7                | etap drugi: stosunkowo stały okres cechujący się większą racjonalnością „ja”... Następuje rozwój świadomości moralnej i celowych aktów woli. Dziecko jest sugestywne, plastyczne, spokojniejsze uczuciowo (wyrównane);                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                                                                                                |                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Adaptacja (określony układ sił między jednostką a otoczeniem) jako czynnik modyfikujący poczucie podmiotowości | 8 – 9<br><br>10 – 11        | etap trzeci – okres niestały – nazywany przez autora fazą krytyczną. Dziecko charakteryzuje się wzmożoną drażliwością, wysokim pobudzeniem, zmiennością nastrojów i dominacją uczuć przykrych. Tłem podmiotowych doświadczeń są relacje z rówieśnikami i osobami dorosłymi. Etapowi temu towarzyszy negatywizm wobec osób dorosłych z którym wiąże się także słownictwo;<br>etap trzeci – okres stały – następuje doskonalenie relacji z otoczeniem poprzez skierowanie uwagi na świat zewnętrzny, obiektywny. Dziecko pragnie się uczyć i doskonalić, poszerza się słownictwo dotyczące emocji. Staje się zdolne do samokrytyki. Buduje się świadomość moralna; |
| H. S. SULLIVAN<br>Podmiotowe być kształtuje się we współdziałaniu                                              | 7 – 10                      | okres czwarty: dziecko pragnie współdziałać, potrafi rezygnować z własnych korzyści na rzecz innych. Solidaryzuje się z grupą. Z jednej strony poznaje siebie jako indywidualność, z drugiej zaś, ceni sobie poczucie przynależności, które wymaga od niego przejścia od egocentryzmu do uspołecznienia, a zatem nasila się skłonność do unifikacji zachowań językowych;                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| D. HART<br>„ja” podmiotowy<br>„ja” przedmiotowy                                                                | Średnie i późne dzieciństwo | okres drugi: następuje szczególnie intensywny rozwój aktywnego self. Jest ono uzależnione od aprobaty społecznej (komunikacja społeczna i jej efektywność) i zazwyczaj odbywa się wśród innych. Rośnie rola wiedzy, wzrasta poczucie woli oraz zaczyna budować się poczucie odrębności (bazujące na zauważalnych przez jednostkę cechach indywidualnych np. kod ograniczony i kod rozwinięty);                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| E. ERIKSON<br>„ja” jako dyspozycja                                                                             | 6 – 11                      | faza czwarta: okres latencji („jestem tym czego się uczę”). Dziecko opanowuje „technologię życia i język danej społeczności”. W tym okresie dziecko zazwyczaj rozpoczyna naukę w szkole która łączy się z kształtowaniem poczucia obowiązku ale także uczenia się panowania nad rzeczywistością zewnętrzną (między innymi konfliktami) i kontroli nad sobą. W codziennym działaniu dziecka zaczyna występować praca – uczenie się i samodoskonalenie umiejętności językowych. Bardzo ważnym aspektem tego okresu jest rozwój świadomości współuczestnictwa w                                                                                                     |



|                                                                      |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                      |        | świecie z innymi. Zdaniem E. Eriksona największym niebezpieczeństwem tego okresu jest poczucie nieadekwatności i niższości do którego może dojść w rezultacie braku możliwości rozwiązania konfliktu pomiędzy chęcią bycia dzieckiem, a koniecznością samodzielności, pomiędzy opanowywaniem, a podporządkowywaniem się rzeczywistości;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| CH. BUHLER<br>„ja” jako potencjał                                    | 4 – 8  | okres trzeci: charakteryzuje się tendencją do twórczej ekspansji językowej (neologizmy) w wyniku której następuje ustalenie idealnego ego. Dziecko buduje własne wartości w aspekcie zadań językowych. Jednostka widzi siebie i ocenia w kategoriach prezentowanych przez otoczenie;<br>okres czwarty: charakteryzuje się tendencją do wewnętrznego porządku. W wyniku tej tendencji pojawiają się próby „obiektywnej” ewaluacji self w wypełnianiu ról społecznych w tym efektywnej komunikacji językowej;                                                                                                                                                                    |
| J. REYKOWSKI<br>Integracja postaw i nastawień                        | 7 – 10 | okres trzeci: jest to czas intensywnego rozwoju struktury „ja” odbywającego się w wyniku doświadczeń dziecka z otoczeniem i samym sobą. Następuje hierarchizacja doświadczeń przez co wzrasta możliwość kontroli ( w tym językowej) nad sobą i otoczeniem. Dzięki rozwojowi sieci operacyjnej dziecko staje się zdolne do przewidywania i programowania własnych działań. W okresie tym dziecko łatwo i chętnie adaptuje się do otoczenia;                                                                                                                                                                                                                                     |
| H. WALLON<br>Różnorodność typów funkcjonowania w świecie zewnętrznym | 6 – 11 | stadium czwarte – zwane stadium personalizacji. W tym stadium można wyodrębnić 3 podokresy. Podokres trzeci obejmuje wiek od 6 do 11 lat. Następuje w nim proces różnicowań dzięki którym osobowość z synkretycznej przekształca się w poliwalentną. Dokonuje się zwrot ku światu praktycznemu ( frekwencyjność słów). Dziecko staje się częścią zespołu o zmiennym reagowaniu zależnie od zadania, chwili, składu grupy. Poznaje siebie jako miejsce wielu możliwości jednocześnie. Zauważa, że zmiana pewnych elementów nie wymaga zmiany całości. W wyniku takiego spostrzegania siebie, innych i swojego miejsca w świecie kształtuje się bogata i zróżnicowana osobowość; |



|                                                                                                    |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                    |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| R. L. LEATHY<br>S. R. SHIRK<br><br>Podejście poznawcze interakcyjne „ja” publiczne a „ja” prywatne | 5 – 10 | poziom drugi: większość dzieci osiąga poziom subiektywnego selfu. Obiektem zainteresowania stają się atrybuty psychologiczne (cechy, uczucia, postawy, motywacje i ich nazywanie). Dziecko stale porównuje się z innymi co stanowi główne źródło informacji o sposobach wykonywania zadań. Okres ten charakteryzuje się z jednej strony dość dużą adaptacyjnością (skłonność do zachowań zgodnych ze językowymi stereotypami społecznymi) z drugiej zaś pojawia się tendencja do ukrywania obrazu samego siebie przed innymi; |
| H. KOHUT<br><br>Szczątkowe „ja”                                                                    | 7 – 11 | okres piąty: następuje utrwalenie się spójnego self. Następuje wybór osób znaczących (poza rodzicami). Utrwala się poczucie pewności siebie i chęć niezależności. Ujawniają się ambicje językowe dziecka, które przy odpowiednim wsparciu ze strony osób znaczących mają szansę na weryfikację i stają się realnymi osiągnięciami;                                                                                                                                                                                            |
| S. HARTER<br><br>„Ja” – concept (obraz samego siebie)                                              | 6 – 9  | stadium drugie: umożliwia integrację pojedynczych opisów zachowań w generalizowanie ich pod postacią cech (określeń językowych np. głupi, mądry). W miarę rozwoju dziecko zaczyna dostrzegać możliwość jednoczesnego posiadania cech sprzecznych (jestem słaby z w-fu, ale jestem doskonały z języka polskiego);                                                                                                                                                                                                              |
| K. OBUCHOWSKI<br>Podmiotowość w aspekcie intencjonalności                                          | 7 – 10 | okres trzeci: dziecko staje się zdolne do odkrycia siebie jako obiektu spostrzegania, samoanalizy i refleksji (język). Zdaniem K. Obuchowskiego wzrasta w tym okresie zdolność do perspektywicznego widzenia własnego rozwoju;                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| T. S. SARBIN<br>G. MONTMOLIN<br>Osoba to hierarchiczny system ognisk                               | 7 – 10 | okres trzeci: „ja” staje się stopniowo strukturą poznawczą pełniącą funkcje filtru, integratora i kontrolera postaw (w tym języka);                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|                                                            |                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A. NIEMCZYŃSKI<br><br>Przygotowanie do personalizacji      | 4 – 12                | środkowy okres dzieciństwa i późne dzieciństwo: wysiłek wyobraźni i myślenie dziecka spotyka się ze społeczno-kulturową systematyzacją wyobrażeń o różnych rzeczach i zdarzeniach w świecie oraz ze społeczno-kulturowymi systemami tworzenia pojęć i operacji, wydawania sądów deskryptywnych, ewaluatywnych i pragmatycznych. Z tego splatania się indywidualnej myśli z kulturową systematyzacją powstaje szczególne centrum organizacyjne działań dziecka, w którym dokonywać się może koordynacja i integracja percepcji, orientacji oraz czynności wykonawczych wokół tworzenia sądu pojęciowego. Dzięki temu do wewnętrznej organizacji działań wejść mogą kulturowo ukształtowane operacje intelektualne oraz ich systemy, a percepcja, orientacja i wykonawcze czynności przechodzą przekształcenia dostosowujące działania dziecka do pełnienia funkcji kulturowo-twórczych. Zintelektualizowane czynności percepcyjne, orientacyjne i wykonawcze, są warunkiem tworzenia i odbierania społeczno-kulturowego znaczenia sytuacji. Okres ten charakteryzuje intelektualizacja czynności oraz adaptacja społeczna; |
| A. BANDURA<br><br>Poczucie skuteczności własnego działania | okres wczesno-szkolny | okres szkolny: dziecko uświadamia sobie wewnętrzne reakcje organizmu które są wyznacznikiem jego potencjalnych możliwości. Wykorzystywanie tego typu informacji wymaga przetwarzania poznawczego na dość zaawansowanym poziomie. Dziecko szanując pozytywnie własne działanie jest skłonne do większego wysiłku oraz wytrwałości co prowadzi do wyższego poziomu wykonywania zadań (praktycznych i teoretycznych w zakresie języka). Bardzo ważne w tym okresie jest wsparcie wysiłków dzieci przez dorosłych i rówieśników;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| J. PIAGET<br><br>Rozwój podmiotowości w                    | 7 – 10                | okres konstrukcji świata i konstrukcji „ja”. Dziecko tworzy wzrastając liczbę schematów i zmiennych coraz bardziej zdolnych do wzajemnej koordynacji. Rozwojowi poznawczemu towarzyszy strukturalizacja afektywna i konstrukcja norm odpowiednich dla stadium operacji konkretnych;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

|                                                                                 |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| aspekcie rozwoju poznawczego                                                    |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| H. EY<br>Osoba to konstrukcja fundamentalnie racjonalna                         | 7 – 10              | wiek młodszoszkolny: charakteryzuje się tym, że rozpoczyna się proces auto-konstrukcji logicznej „ja”. „Ja” zostaje wpisane w rzeczywistość aktualną, a potem historyczną. Następuje wypełnienie luki między „ja” i rzeczywistością;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| G. W. ALLPORT<br>Różnicowanie się struktury zachowań i ich stopniowa integracja | 6 – 12              | faza szósta: pojawia się „ja” racjonalne” – jego główne funkcje to podejmowanie decyzji, wybieranie i rozwiązywanie problemów językowych;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| M. CHŁOPKIEWICZ<br>Podejście integracyjne dynamizm regulacyjny                  | 5 – 8<br><br>8 – 12 | etap piąty – osobowości interakcyjnie zależnej z „ja – emocjonalnym”. W wyniku bycia wśród innych powstaje dynamizm potrzeb interakcyjnych (potrzeba uznania społecznego, afiliacji). Cele „ja – emocjonalnego” wspierają struktury poznawcze w postaci fragmentarycznych danych dotyczących obrazu „ja” i pierwsze reprezentacje rzeczywistości społecznej. „Ja” rozpoczyna funkcje samoorientujące;<br><br>etap szósty – osobowości obiektywnej z „ja – racjonalnym”. W wyniku intensywnej nauki –budowanie struktur poznawczych – tworzy się nowy dynamizm poszukiwania zgodności poznawczej. Jest to etap konstrukcji pewnej racjonalności zachowań, „logicznego ja” oraz tworzenia zintegrowanego obrazu siebie samego; |
| Z. PIETRASIŃSKI                                                                 | 1 – 12              | okres przedrefleksyjny – jest bardzo istotny dla formułowania osobowości. Jednostka poddawana jest silnym wpływom zewnętrznym przy deficycie wiedzy                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                                                       |  |                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Podmiotowość jako nabywanie kompetencji biograficznej |  | podmiotowej. Wynikiem takiego stanu jest więc fakt, iż jednostka często wkracza „w świat” z deficytem wiedzy, umiejętności oraz wsparcia zewnętrznego które w sposób istotny sprzyja autokreacji; |
|-------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Przegląd koncepcji rozwoju poczucia językowego podmiotowości, bycia podmiotem przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym wyraźnie wskazuje:

- gotowość dziecka do nabywania kompetencji typu poznawczego (rozpoczęcie systematycznej nauki w szkole);
- dynamizm potrzeb interakcyjnych, bowiem dziecko jest istotą społeczną od urodzenia bez względu na jego indywidualne zdolności. Dziecko jest istotą intencjonalną i innych postrzega także, jako osoby intencjonalne;
- uznanie teorii ontogenezy aktów mowy oraz koncepcji intersubiektywności pierwotnej i wtórnej;
- to że, niemowlęta bardzo wcześnie angażują się w interakcyjne wymiany zachowań o cechach protokonwersacji;
- dziecko do rozwoju mowy potrzebuje zróżnicowanych sytuacji i sukcesywnego nabywania znaczeń językowych
- dziecko posługuje się znaczeniem jako kluczem do języka, a nie językiem jako kluczem znaczenia;
- iż, zdolność naśladowania stanowi punkt wyjścia społecznego poznania, pozwala bowiem na dostrzeżenie przez dziecko podobieństw między nim a innymi ludźmi.
- na silną potrzebę pozytywnej (wspierającej) oceny ze strony środowiska społecznego (rodzice, rówieśnicy, nauczyciele);
- nadawca ma intencję powiedzenia czegoś co zaprzęta jego umysł i w miarę swoich możliwości wyraża w wypowiedzi;
- iż, początki procesu poczucia odrębności w tym także sposobów komunikowania się z otoczeniem.

Wyróżnione wyżej tendencje zostały potwierdzone licznymi badaniami (por. m.in. B. Braun, 1988). Najbardziej znaczący jednak jest fakt, iż rozwój „ja” – osobistego i „ja” – społecznego jest silnie warunkowany przez otaczającą rzeczywistość. Zauważono bowiem, że u dzieci młodszych (6 – letnich) występuje wyższy stopień „ja” – osobistego niż u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Zaś u dzieci w wieku 8 – 9 lat bardziej rozbudowane jest „ja” – społeczne. Dominacja „ja” – społecznego jest zgodna z koncepcją rozwoju psychospołecznego E. Eriksona według, której niemożność sprostanienia zadaniom (wymagania szkolne i brak indywidualizacji kształcenia) grozi zaniżaniem samooceny.

Ważne zatem jest tu stymulowanie rozwoju podmiotowości dziecka w kierunku rozbudowywania tendencji do indywidualistycznych zachowań językowych, które sprzyjają pozytywnemu „mierzeniu się z samym sobą i z innymi”.

Ciekawą propozycją myślenia o człowieku jako jednostce odnoszącej się „ku” wewnątrzpodmiotowej rzeczywistości oraz tej która jest poza nią to jest doświadczającej siebie i jako osoby partycypującej w świecie, jako doświadczającej wartości i sensu i jako będącej w możliwości odnoszenia się „ku”... sensowi, włącznie z Nadsensem” proponuje K. Popielski (1996). Wyróżnia on trzy ogólne wymiary bycia się i stawania się oraz pięć sposobów realizowania się człowieka.

Tabela 3

Struktura wielowymiarowego bycia i wielokierunkowego stawania się (K. Popielski, 1996, s. 28) w aspekcie nabywania kompetencji językowych i komunikacyjnych<sup>7</sup>

| WYMIARY BYCIA I STAWANIA SIĘ                  |                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Wymiary stawania się sposoby realizowania się | A. Realizowanie się i funkcjonowanie                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                              | B. Podmiotowe bycie i stawanie się                                                                                                                                                                             | C. Spełnianie siebie i uczestnictwo                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                               | I. biologiczny                                                                                                                                                                                          | II. osobowościowy                                                                                                                                                                            | III. noetyczny                                                                                                                                                                                                 | IV. kulturowy                                                                                                                                                                                                                          | V. społeczny                                                                                                                                                                                                                               |
| 1. Procesy:                                   | <b>fizjologiczne:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ procesy</li> <li>✓ reakcje</li> <li>✓ czynności</li> <li>✓ rozwój narządów mowy</li> <li>✓ homeostaza werbalna i pozawerbalna</li> </ul> | <b>psychiczne:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ potrzeby i predyspozycje językowe</li> <li>✓ możliwości</li> <li>✓ napięcia komunikacyjne</li> <li>✓ kreacja językowa</li> </ul> | <b>noetyczne:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ podmiotowość</li> <li>✓ intelektualność</li> <li>✓ otwartość</li> <li>✓ odniesienia „ku”</li> <li>✓ decyzje</li> <li>✓ intuicja językowa</li> </ul> | <b>kulturowe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ uczestnictwo</li> <li>✓ wrastanie,</li> <li>✓ identyfikacja społeczna (sposób komunikowania się)</li> <li>✓ interioryzacja</li> <li>✓ symbolizacja (znak, słowo)</li> </ul> | <b>przystosowawcze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ relacje</li> <li>✓ komunikacja</li> <li>✓ doświadczanie językowe</li> <li>✓ przekaz symboliczny (język jako system znaków)</li> <li>✓ interakcja-komunikowanie</li> </ul> |

<sup>7</sup> Na schemat K. Popielskiego nałożyłam kontekst rozwoju języka i podmiotowych makrokompetencji językowych

|                |                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                |                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                            | się werbalne i pozawerbalne<br>✓ multimodalność                                                                                                                                                                     |
| 2. Stany:      | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ pozaświadomościowe</li> <li>✓ emocjonalne (nacechowanie języka)</li> </ul>                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ przedświadomościowe</li> <li>✓ uczuciowe (internalizacja, bogactwo słownictwa)</li> </ul>                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ świadomościowe (językowa)</li> <li>✓ przeżyciowe werbalizowanie przeżyć)</li> </ul>                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ współświadomościowe (gwara, język ojczysty)</li> <li>✓ wrażeniowe (językowe konotacje)</li> </ul>                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ współświadomościowe (relacje językowe)</li> <li>✓ doznaniowe (tożsamość językowa)</li> </ul>                                                                               |
| 3. Realizacja: | <p>popędy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ instynkty językowe</li> <li>✓ nawyki zachowania komunikacyjnego</li> <li>✓ wyćwiczenie (poprawność artykulacyjna)</li> </ul> | <p>aktywności:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ dążenie (poprawność językowa)</li> <li>✓ motywowanie (efektywność komunikacji)</li> <li>✓ doznanie (werbalizacja)</li> <li>✓ wartościowanie (nacechowanie)</li> </ul> | <p>kreatywność:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ odniesienie (werbalizacja)</li> <li>✓ reflektowanie (namysł językowy)</li> <li>✓ transcendowanie (przekraczanie granic językowych)</li> <li>✓ rozstrzyganie (werbalne)</li> </ul> | <p>ekspresja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ twórczość (kreatywność języka)</li> <li>✓ recepcja (rozumienie języka)</li> <li>✓ obecność (zaznaczanie w komunikacji swojej kreatywności)</li> <li>✓ udział (kompetencja językowa i komunikacyjna))</li> </ul> | <p>uczestnictwo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ społeczne wspólnotowe (język ojczysty, efektywna komunikacja)</li> <li>✓ przywództwo (prowadzenie dyskusji)</li> <li>✓ spotkania (dyskurs)</li> </ul> |
| 4. Skutki:     | <p>adaptacja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ czynności werbalne</li> </ul>                                                                                             | <p>aktualizacja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ rozwój, dojrzewanie (</li> </ul>                                                                                                                                    | <p>osobowe bycie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ wolność i</li> </ul>                                                                                                                                                            | <p>urzeczywistnianie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ „zakorzenienie” (kultura)</li> </ul>                                                                                                                                                                    | <p>przystosowanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ przynależność uspołecznienie</li> </ul>                                                                                                             |

|                       |                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ napięcie (narządy mowy - wady wymowy)</li> <li>✓ reagowanie (cecha osobnicza)</li> <li>✓ przyzwyczajenie (ograniczone słownictwo)</li> <li>✓ konieczność (wymuszona komunikatywność)</li> </ul> | rodzaj kompetencji <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ integracja (mowy i poznania)</li> <li>✓ stawanie się (rodzaj kompetencji)</li> <li>✓ strukturyzacja języka</li> </ul> | odpowiedzialność (za słowo) <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ godność (zaawansowane komunikowanie się)</li> <li>✓ zaangażowanie (pozajęzykowy przymus społeczny)</li> <li>✓ satysfakcja (kreowanie języka)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ możliwość (wypowiedzi naznaczone kulturowo)</li> <li>✓ pragnienie (wyjście poza kanon językowy)</li> <li>✓ wzrastanie językowe w kulturze</li> <li>✓ poszerzanie językowych horyzontów kultury</li> </ul> | więzi (językowe utożsamianie się, efektywne komunikowanie, wysoki poziom kompetencjokomunikacyjnej) <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ zaangażowanie</li> <li>✓ obecność</li> </ul> |
| 5. Doświadczenie: BYĆ | przyrodnicze                                                                                                                                                                                                                             | indywidualne                                                                                                                                                                      | osobowe                                                                                                                                                                                                                      | jednostkowe                                                                                                                                                                                                                                        | wspólnotowe                                                                                                                                                                               |
| JESTEM                | „mieć”                                                                                                                                                                                                                                   | „stawać się”                                                                                                                                                                      | „być” (kreatywność języka, transgresja)                                                                                                                                                                                      | „rozwijać się” (uczenie się języka jako nieskończony proces)                                                                                                                                                                                       | „realizować się” (w komunikacji społecznej)                                                                                                                                               |
|                       | muszę (koniecznie)                                                                                                                                                                                                                       | pragnę (dążeniowe)                                                                                                                                                                | chcę (rozstrzygające)                                                                                                                                                                                                        | mogę (zobowiązujące) (przy kodzie ograniczonym- kod wypracowany)                                                                                                                                                                                   | powinienem (powinnościowe) (utrwalony nawyk przestrzegania reguł komunikowania się społecznego)                                                                                           |

Struktura tabeli jest tak pomyślana, aby analiza zawartości jej treści pozwoliła na uzmysłowienie sobie realizowania się nooteoretycznej idei o przyroście wolności dymensjonalnej, zrozumienia bycia i stawania się jednostki poprzez

charakteryzujące ją procesy, stany, realizacje, skutki i doświadczenia w zakresie nabywania podmiotowej makrokompetencji języka.

Kompetencja zazwyczaj jest utożsamiana z posiadaniem kwalifikacji do wydawania sądów, ocen, bycia miarodajnym. Zdaniem T. Rittel (1994) można mówić o istnieniu zbioru określeń przypisywanych kompetencji jako:

- pojęciu ogólnemu: zakres, domena, dziedzina, działanie;
- zakresowi umiejętności: umiejętność, znajomość, orientacja, rozumienie, wiedza, wiedzieć, wiadomość;
- biegłości: ciągłość, wprawa, zręczność, sprawność, zdolność, właściwość, stosowność, odpowiedniość;
- mocy: siła, moc, wrażliwość, energia, dzielność (s. 52 – 53).

Jednoznacznie więc kwalifikuje się ją na kontinuum wraz z wiedzą, umiejętnością i doświadczeniem w określonej dziedzinie (z naszego punktu widzenia językowej). Ogólnie zatem biorąc wynikiem uczenia się i doświadczeń kompetentnej jednostki jest wiedza i organizacja tej wiedzy w system szybkiego rozpoznawania schematów lub kodowania, znacznie redukującej obciążenie procesów umysłowych. Zrozumienie wynika, jak się zdaje, z tych opanowanych wzorców wiedzy umożliwiających jednostce uformowanie szczegółowej reprezentacji sytuacji problemowej. Tak więc, jasno widać, że kompetencja jest tu wynikiem procesu uczenia się i doświadczenia, a zarazem sugeruje się, że jest pojęciem hermetycznie zamkniętym. Nigdzie bowiem nie spotyka się opisu stanu pośredniego, na przykład „być prawie kompetentnym” lub „w połowie kompetentnym”. Pozostając przy terminach niekompetentny lub kompetentny, R. Glaser (1988) określa niekompetentnych mianem nowicjuszy zaś kompetentnych nazywa ekspertami. Według niego nowicjusze posiadają strukturę wiedzy systematycznej jakościowo odmienną w stosunku do ekspertów, a względna dokładność wstępnej oceny sytuacji – określana przez opanowanie struktury wiedzy – jest, jak się zdaje – wskaźnikiem rosnącej kompetencji. Stąd wniosek, iż trudno będzie wywieść prostą i zrozumiałą klasyfikację kompetencji, tak by można było stosować ją uniwersalnie w wielu dziedzinach nauki.

W aspekcie nabywania języka ważnym w pojęciu kompetencji staje się czynnik motywacyjny. R. White (1967) stworzył model kompetencji, który swe korzenie wywodził właśnie z koncepcji motywacji. Podstawą jego spostrzeżeń jest stwierdzenie, iż wielkość form kognitywnego i społecznego zachowania jest instynktowna i zależy od struktury systemu nerwowego. Autor nazywa ją efektywnością i definiuje jako wrodzone pragnienie językowego wpływania na otaczającą rzeczywistość. W indywidualnym wymiarze poczucie większego lub mniejszego wpływu na otoczenie oznacza poczucie kompetencji. Zatem poczucie kompetencji stanowi wrodzoną tendencję motywacyjną polegającą na dążeniu do wpływania na otaczającą rzeczywistość. „Ocena tego wpływu, modyfikowana percepcją społeczną, daje poczucie własnej godności oraz jest siłą ambicji. Poczucie kompetencji rozwija się w miarę zdobywania nowych



doświadczeń, a więc w miarę upływu życia, umożliwiając aktualizowanie się naszych potencjalnych możliwości i tym samym stawanie się osobą taką, jaką moglibyśmy się stać” (E. Czywkin, 1995, s. 22).

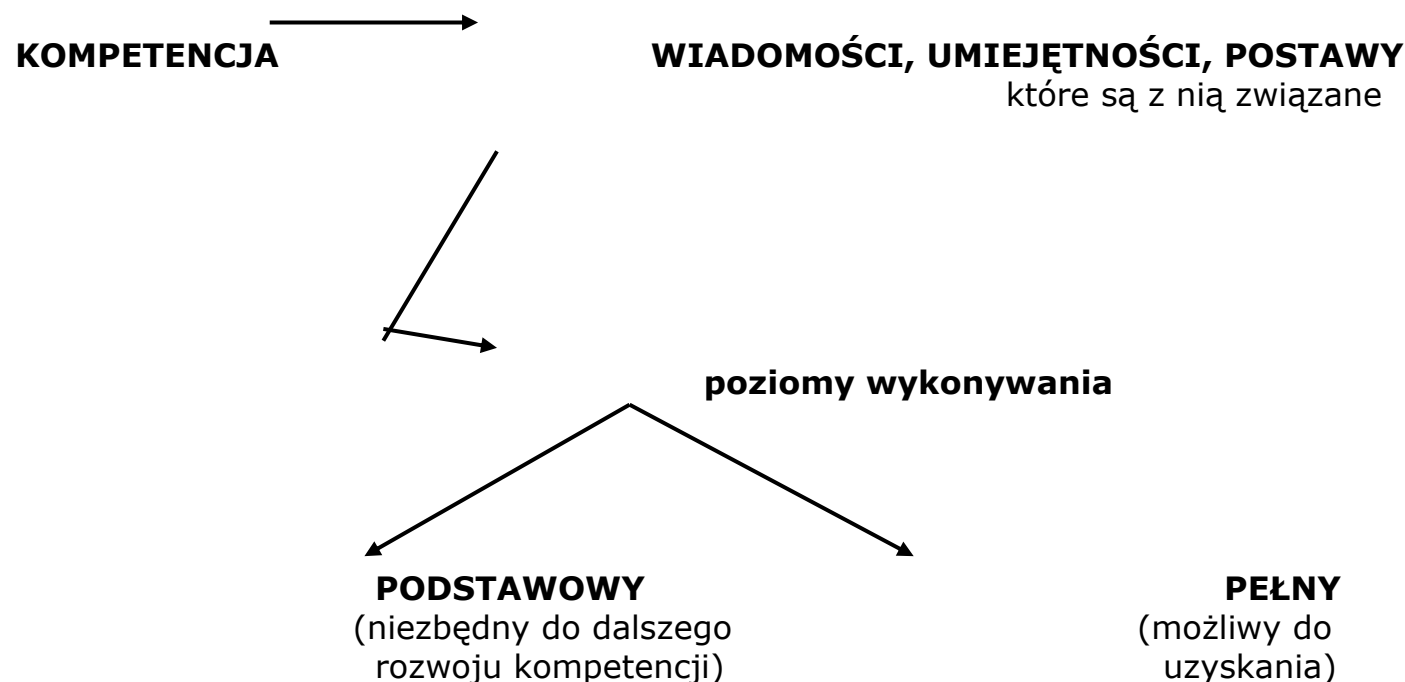
Obok czynnika motywacyjnego w pojęciu kompetencji można wyróżnić specyficzne właściwości intelektu które sprzyjają nauce języka :

- łatwość wychwytywania złożonych stosunków po to, by zarówno różnicować elementy, jak i dokonywać ich syntezy w jedną całość;
- umiejętność dokonywania restrukturyzacji, gdy pojawienie się nowych elementów w polu uwagi zmusza do rozszerzenia istniejących dotychczas struktur;
- łatwość ujmowania danego stanu rzeczy w określonych aspektach, nie absolutyzowanie jednego punktu widzenia (E. Geissler, 1990).

Związek kompetencji ze standardami ( nauka języka na poszczególnych etapach nauki) został podkreślony w materiałach do dyskusji zaproponowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej już w roku 1997. Podstawą do budowania standardów osiągnięć uczniów na poszczególnych etapach kształcenia są tu określone kompetencje. Dobrano je tak, aby można było wykazać ich ciągłość (kontynuację) oraz postęp na kolejnych etapach kształcenia. Tak rozumiane kompetencje można przedstawić graficznie.

Rysunek 1

Budowanie standardów osiągnięć uczniów na poszczególnych etapach kształcenia



W takim rozumieniu kompetencja jest zbiorem „kompetencji częściowych”, czyli ściśle określonych wiadomości, umiejętności i postaw z sukcesywnym rozszerzaniem ich zakresu.

Podobnie kompetencję rozumie T. Rittel (1993) i dzieli ją na przejściową, przybliżoną oraz docelową (leksyka, gramatyka, frazeologia, ortografia). T. Rittel (1993) jednak zamiast podziału kompetencji na „częstki” proponuje jedynie wyróżnić jej poziomy (przejściowy, przybliżony, docelowy) oraz moc (w zależności od rodzaju gramatyk i etapu rozwoju językowego). Zgodnie z definicją kompetencji (N. Chomsky, 1957) bowiem należy uczniowi dostarczać odpowiedniej wiedzy, której metaforycznym miernikiem są, tzw. „horyzonty”, czyli odkrywanie możliwych wyborów na różnych poziomach organizujących dyskurs edukacyjny.

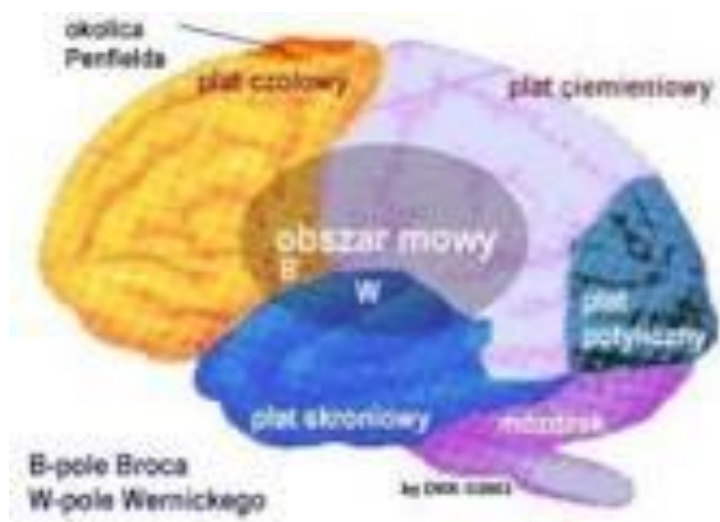
## 2. Przystawianie języka przez dziecko

### 2.1. Ośrodki mowy

Można z całą pewnością stwierdzić, iż w wyniku ewolucji człowieka płuca, zęby, usta i struny głosowe rozwinęły się tak aby człowiek mógł mówić. Wstępnie zaprogramowany został także mózg. „Lateralizacja- umieszczenie czynności językowych po jednej stronie mózgu jest zjawiskiem naturalnym zachodzącym pomiędzy drugim rokiem życia a okresem dojrzewania. Dokładniejsze ich rozmieszczenie w obrębie półkuli mózgowej jest dalej przedmiotem sporów i badań (J.Aitchison, 2011, s. 83-84). Ludzki mózg zawiera dwa ośrodki kontrolujące mowę. To ośrodek Wernickego (tylna część zakrętu skroniowego górnego), obejmujący mechanizmy rozumienia znaczenia poszczególnych słów) i ośrodek Broki (część wieczkowa i trójkątna zakrętu czołowego dolnego odpowiedzialna za generowanie ruchów umożliwiających wytworzenie mowy). Ponieważ obydwa znajdują się wokół bruzdy bocznej, zwanej bruzdą Sylwiusza, określa się je jako okołosylwialną okolicę mowy. Te dwa obszary są połączone wiązką neuronów zwaną pęczkiem łukowatym. Dużą rolę w wytworzeniu mowy odgrywa też kora ruchowa, zwłaszcza jej obszary odpowiedzialne za ruchy jamy ustnej.

## Rysunek 2

Ośrodki mowy w mózgu (<https://woofla.pl/o-mowie-slow-kilka/>)



Struktury odpowiedzialne za mowę i jej poszczególne elementy są rozłożone w mózgu człowieka niesymetrycznie. Już w XIX wieku zauważono, że uszkodzenia lewej półkuli, w obrębie ośrodków Broki i Wernickiego uniemożliwiają bądź znacznie utrudniają wytwarzanie i rozumienie mowy. Przez długi czas uważano lewą półkulę za dominującą w aspekcie produkowania mowy jak i innych funkcji intelektualnych. Późniejsze badania, dowiodły jednak, iż niezbędna jest współpraca obu półkul.

Tabela 4

Funkcje poszczególnych półkul w aspekcie produkowania i rozumienia mowy

| Lewa półkula                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Prawa półkula                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• kontrola mechanizmów umożliwiających wypowiedzanie słów (ośrodek Broki);</li> <li>• rozumienie znaczenia poszczególnych słów (ośrodek Wernickego);</li> <li>• przestrzeganie właściwej struktury mowy (np. struktur gramatycznych);</li> <li>• opracowywanie informacji w sposób analityczno-sekwencyjny – analiza kolejno poszczególnych jej elementów;</li> </ul>                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nadawanie i rozumienie treści emocjonalnej nadawanej mowie poprzez akcenty i intonację;</li> <li>• właściwa interpretacja treści słownych;</li> <li>• rozumienie metafor, humoru, kontekstu;</li> <li>• formułowanie przewidywań dalszej akcji;</li> <li>• wychwytywanie morału;</li> <li>• zdolność do rozumienia tekstów słyszanych i pisanych;</li> <li>• opracowywanie informacji w sposób holistyczny (całościowy);</li> </ul> |
| <p>Uszkodzenia struktur odpowiedzialnych za mowę w obrębie lewej półkuli skutkują zaburzeniami zwanymi afazjami:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• afazja ruchowa (afazja Broki) jest następstwem uszkodzenia obszaru Broki. Pacjent rozumie mowę, lecz ma trudności z wypowiedzaniem się. Używa pojedynczych słów, głównie rzeczowników. Jego wypowiedzi są krótkie, pozbawione prawidłowej struktury gramatycznej. Pacjenci najczęściej zdają sobie sprawę z defektów mowy;</li> </ul> | <p>Uszkodzenia prawej półkuli mózgu w okolicach kontrolujących mowę skutkują najczęściej trudnościami w rozumieniu złożonych wypowiedzi, np. dowcipów lub przysłów;</p> <p>Pacjenci mają problem ze wskazaniem morału w opowiadaniu czy zrozumieniem jego sensu;</p> <p>Trudności pojawiają się też w stosowaniu różnych znaczeń pojedynczego słowa;</p>                                                                                                                     |

- afazja czuciowa (Wernickego) to następstwo uszkodzenia obszaru Wernickego. Pacjenci mówią płynnie, ale ich wypowiedzi są częściowo lub całkiem pozbawione sensu. Zaburzona jest też zdolność rozumienia mowy, zarówno własnej, jak i innych osób. Pacjenci nie zdają sobie sprawy z występowania zaburzeń;
- afazja amnestyczna polega na występowaniu trudności z nazywaniem przedmiotów, mimo, że pacjent je rozpoznaje, np. zamiast „długopis” mówi „to czym się pisze”. Pacjent zauważa, jeśli podpowie mu się nieprawidłową nazwę przedmiotu, a nazwę prawidłową powtarza i potwierdza. Lokalizacja ogniska nie jest w tym przypadku całkowicie ustalona;
- afazja przewodzenia występuje na skutek przerwania pęczka łukowego łączącego ośrodek Wernickego i ośrodek Broki. Mowa jest płynna, jej rozumienie nie jest zaburzone, jednak występują trudności w powtarzaniu usłyszanych słów oraz w czytaniu na głos.

Uszkodzenia w tym obszarze mogą skutkować:

- aprozodią czuciową: pacjent nie jest w stanie zauważyć nacechowania emocjonalnego wypowiedzi innych osób;
- aprozodią ruchową: pacjent nie jest w stanie zakomunikować swoich emocji przez odpowiedni akcent czy intonację. Mowa osób z takim zaburzeniem jest zwykle monotonna.

Warto podkreślić, że proces produkcji mowy jest wspomagany przez cały mózg. Sama czynność mówienia wymaga użycia przynajmniej stu mięśni, natomiast przy normalnym tempie mowy (tj. czternaście dźwięków na sekundę) potrzeba około 140 000 zdarzeń neuromięśniowych na sekundę. To świetnie obrazuje złożoność procesu mowy.

Przyjęto za pewnik, że człowiek opanowuje w ciągu swojego życia co najmniej jeden język, język ojczysty, i jest to proces naturalny. W ciągu 5 pierwszych lat osiąga poziom pozwalający na komunikację w danym języku z otoczeniem. W dalszych latach doskonalą język nabywając kompetencję językową i komunikacyjną. Aktualnie wiemy, że dziecko jest zdolne do komunikowania się już po narodzinach. Tak zwana protokonwersacja pojawia się już w 42 minucie po urodzeniu. Zazwyczaj odbywa się między matką i dzieckiem.

## 2.2. Teorie uczenia się języka

Uczenie się języka przez dziecko pozostaje przedmiotem sporów. Zastanawiano się jak i dlaczego dziecko uczy się języka. W 1957 roku N.Chomsky opublikował recenzję teorii B.F. Skinera Verbal Behavior (1948). B.F. Skinner był psychologiem amerykańskim, który stworzył behawiorystyczną teorię uczenia się, wprowadzając do badań nad uczeniem się paradygmat warunkowania sprawczego, wyodrębniając kategorię tzw. zachowań sprawczych. Był także prekursorem badań nad zastosowaniem procedur warunkowania sprawczego w nauczaniu-uczeniu się tworząc podstawy nauczania programowanego oraz terapii behawioralnej w psychoterapii. N.Chomsky amerykański językoznawca, filozof, działacz polityczny zaś to twórca teorii lingwistyczno-natywistycznej. Porównanie obu teorii znajduje się w tabeli poniżej.

Tabela 5

Przyswajanie języka przez dziecko według B.F. Skinera i N.Chomskiego

| B.F. Skinner                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | N. Chomsky                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>➤ teoria zakłada, że każdy organizm może osiągnąć bodziec bezwarunkowy jedynie po wykonaniu określonej reakcji;</li><li>➤ opanowywanie języka wiązało z uczeniem instrumentalnym. Dziecko przypadkowo odkrywa pewne reakcje werbalne, a dorośli te reakcje wzmacniają</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>➤ koncepcja języka wskazuje na złożoność wewnętrznych reprezentacji zakodowanych w genomie i ich przekształcanie się po ujęciu odpowiednich danych w skomplikowany system obliczeniowy, którego nie da się sprowadzić do zbioru pojedynczych asocjacji. Zatem ludzie mają wrodzoną wiedzę o właściwościach języka;</li></ul> |

poprzez nagradzanie i powtarzanie, przez co sprawiają, że stają się one częścią stałych zachowań dziecka. Badacz wyróżnił trzy drogi powstawania reakcji werbalnej dziecka:

- reakcję echową;
- reakcję przypadkową;
- reakcję na pojedyncze bodźce;
- dziecko jest szkolone do udzielania odpowiedzi bez wcześniejszej stymulacji;
- nabywanie języka powinno przebiegać pod stałą i ścisłą kontrolą rodziców, gdyż to przede wszystkim oni są odpowiedzialni za rozwój językowy swych pociech. Ich główną powinnością jest zapewnienie dziecku kontaktu z językiem ojczystym już od jego pierwszych dni życia.
- paradygmat behawioralny, przyjmuje, że zachowanie zwierząt można zredukować do zbioru skojarzeń (asocjacji) między działaniem a następującą po nim nagrodą lub karą
- podejście behawioralne podkreśla czasowe związki między bodźcem a odpowiedzią u zwierzęcia, proponując ich opis w formie empirycznej analizy statystycznej, pozwalającej ująć przyszłe wydarzenia jako funkcję wydarzeń przeszłych

- język robi użytek z „przekształceń zależnych od struktury”, czyli układanie i wygłaszanie wypowiedzi nie jest jedynie sprawą tworzenia ciągów wyrazów. „Każde zdanie ma nieuchwytną dla ucha budowę wewnętrzną, która musi być rozumiana dla słuchacza” (J.Aitchison, 2011, s.23);
- siłą napędową w uczeniu się języka dziecięca zdolność do stawiania hipotez, uniwersalia językowe oraz mechanizm oceniania hipotez składają się na wrodzony Mechanizm Przyswajania Języka;
- kompetencja językowa jest „częścią wyposażenia genetycznego organizmu, tak jak układ wzrokowy, odpornościowy czy krwionośny, i powinna być traktowana tak, jak są traktowane bardziej oczywiste systemy biologiczne” (Y. Katz, 2013);
- zdaniem N. Chomskiego gramatyka generatywna języka to takie którego reguły pozwalają na generowanie, czyli tworzenie, produkowanie oraz odbieranie, czyli rozumienie lub opisywanie zdań tego języka ;
- kompetencja umożliwia użytkownikowi danego języka rozumienie i produkowanie ze skończonej liczby elementów językowych nieskończonej liczby zdań;
- kompetencja językowa ma charakter schematu w którym występują trzy składniki:
  - syntaktyczny, który dzieli się na subskładnik podstawowy odpowiadający wskazanym powyżej regułom struktur frazowych i subskładnik transformacyjny zawierający reguły transformacyjne;



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ semantyczny który jest interpretacją semantyczną danego zdania;</li> <li>▪ fonologiczny- interpretacyjny, czyli odpowiedni układ dźwięków;</li> </ul> <p>➤ gramatyka struktur frazowych pozwala na generowanie podstawowych zdań danego języka;</p> <p>➤ reguły transformacyjne pozwalają na dokonywanie przekształceń ( na przykład strony biernej i czynnej);</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>➤ „każda istota ludzka przyswajająca język ojczysty musi być do tego stymulowana. W momencie otrzymania odpowiedzi na bodziec, czyli wypowiedzenia danego słowa, następuje wzmocnienie. Jeśli odpowiedź jest zgodna z oczekiwaniami osoby stymulującej, mamy do czynienia ze wzmocnieniem pozytywnym. Jeśli zaś odpowiedź w ogóle nie pada bądź jest niepoprawna, wtedy możemy mówić o wzmocnieniu negatywnym. Należy dodać, że obydwa typy wzmocnienia odgrywają ważną rolę w procesie przyswajania języka ojczystego. Wzmocnienie pozytywne pozwala dziecku utrwalać poprawne wzorce językowe i tym samym przyczynia się do rozwoju mowy. Wzmocnienie negatywne zaś eliminuje niepoprawne wzorce językowe we wczesnej mowie, wpływając na jej właściwe kształtowanie” (K.Włodarska, 2023, s 11);</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ układ biologiczny można zrozumieć na trzech poziomach:</li> <li>▪ poziom obliczeniowy: opisuje dane wejściowe i wyjściowe systemu, określając tym samym zadania wykonywane przez ten system. W przypadku układu wzrokowego informacją wejściową może być obraz wyświetlany na siatkówce, a informacją wyjściową – identyfikacja przedmiotów zawartych w obrazie przez nasz mózg;</li> <li>▪ poziom algorytmiczny: opisuje procedurę przekształcania informacji wejściowych na wyjściowe, tzn. to, jak obraz z siatkówki jest przekształcany, aby wykonać zadanie opisane na poziomie obliczeniowym;</li> <li>▪ poziom implementacji: opisuje, w jaki sposób nasz biologiczny „sprzęt” składający się z komórek nerwowych realizuje procedurę opisaną przez poziom algorytmiczny;</li> <li>▪ język ma właściwości kreatywne które N. Chomsky określa jako „ tajemniczą zdolność”. Jeśli człowiek</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <p>jej nie posiada to prawdopodobnie jest upośledzony umysłowo;</p> <p>➤ autor określa „wiek krytyczny” w akwizycji języka ojczystego. Zgodnie z tą hipotezą, im wcześniej dziecko zacznie przyswajać język pierwszy, tym lepiej, bowiem mózg ludzki traci swą zdolność do nauczania się go między czwartym a dwunastym rokiem życia;</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p>➤ mimo iż myśl behawiorystyczną uważa się słusznie za przewyższoną na polu kognitywistyki i psychologii, pozostaje ona żywa w pokrewnych dziedzinach nauki;</p> <p>➤ z behawiorystycznych paradygmatów eksperymentalnych i wyjaśniania asocjacyjnego zwykle korzystają naukowcy badający neurobiologię zachowań u zwierząt laboratoryjnych, takich jak gryzonie;</p>                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>➤ ta sama osoba posiada na stałe różne repertuary zachowań werbalnych, ukształtowane (poprzez wzmocnienia i kary) przez różne społeczności werbalne. Innym językiem mówimy w domu, innym w pracy. To co uchodzi za odpowiednie w grupie bliskich znajomych, będzie zupełnie nieodpowiednie u przysłówiowej cioci na imieninach;</p> <p>➤ znaczenia, jakie przekazujemy, to całe kompleksy interakcji zachowań i środowisk, w których występują. Słowniki nie dostarczają nam znaczeń, dostarczają tylko słów;</p> <p>➤ „nie ma znaczeń, które byłyby takie same dla mówiącego (nadawcy) i słuchającego (odbiorcy).</p> | <p>➤ N. Chomsky nie okazywał entuzjazmu dla sztucznej inteligencji. Krytykował dziedzinę AI za przyjęcie podejścia przypominającego behawioryzm w nowoczesnej, obliczeniowo wyrafinowanej postaci. N. Chomsky argumentował, że częste użycie technik statystycznych w celu wykrycia regularności w morzu danych ma nikłe szanse dostarczenia wyjaśnień, które nauka pragnęłaby znaleźć;</p> <p>➤ zdaniem N. Chomskiego, „Nowa Sztuczna Inteligencja”, skupiona na korzystaniu ze statystycznych technik uczenia się w celu lepszej eksploracji i prognozowania danych, ma małe szanse sformułowania ogólnych zasad działania inteligentnych</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Znaczenia nie są niezależnymi całościami. Musimy podchodzić do słowników już uzbrojeni w znaczenia;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ jeśli istnieje jakieś znaczenie utworu literackiego, to tylko w odniesieniu do danego odbiorcy;</li> <li>➤ krytycy literaccy i lingwiści, analizując tekst pod kątem słów i zdań, biorą pod uwagę wyłącznie znaczenie, jakie ma on dla odbiorcy. Jeśli pomijają okoliczności, w jakich utwór został napisany (czyli zostało wyemitowane zachowanie werbalne), ich uwadze umyka jego znaczenie dla autora” (A.Oniszk, 2015, s 16).</li> </ul> | <p>stworzeń czy odkrycia zasad wykorzystywanych przez nich w poznaniu.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p><i>Wątpliwości wobec teorii</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ „w wyniku obserwacji wzajemnych oddziaływań pomiędzy dzieckiem a matką rodzice mają skłonność do chwaleń (...) gdyby jednak B.F. Skinner miał rację, można by oczekiwać, że dzieci wyrastałyby na osoby, prawdopodobne, lecz mówiące niegramatycznie” (J.Aitchison,2011,s.21);</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                        | <p><i>Wątpliwości wobec teorii</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ teza N.Chomskiego dowodzi, że dziecko rodzi się wyposażone w wiedzę, iż język zorganizowany jest na dwóch poziomach ( głębokim i powierzchownym) wydaje się niesłuszna(J.Aitchison,2011,s.187-188);</li> <li>➤ twierdzenie, że podczas przypominania sobie, rozumienia, bądź budowania zdań ludzie posługują się strukturą głęboką, wydaje się nieprawdopodobna. Hipotezy tej jednak nie obalono i nie wiadomo obecnie jak tego dokonać (J.Aitchison,2011,s.225);</li> </ul> |

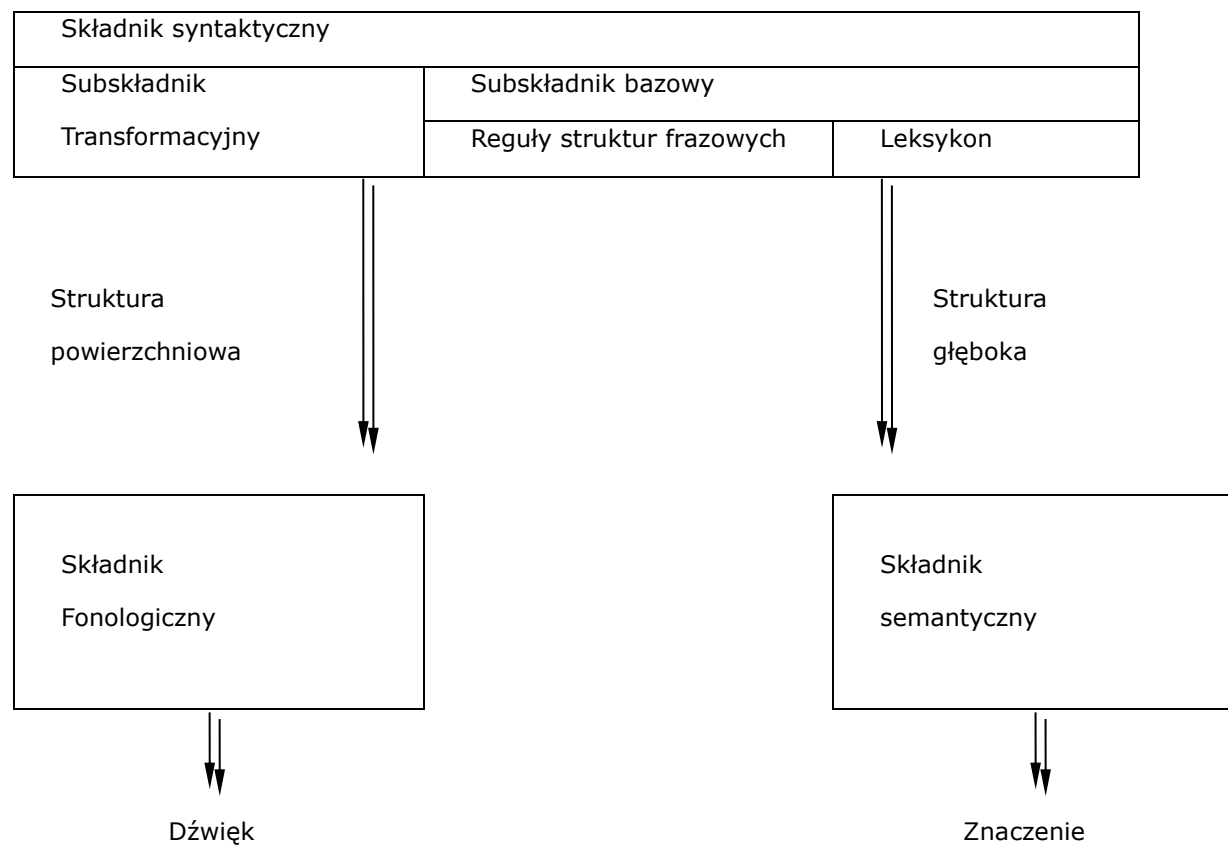
Ujmowanie procesu opanowywania języka z perspektywy odkrywania funkcji wypowiedzi i stosowania przez dzieci własnych wypowiedzi w różnych sytuacjach prowadzi do rozpatrzenia pojęcia kompetencji językowej i komunikacyjnej.

Termin „teoria kompetencji” został wprowadzony przez N. Chomsky’ego (1982) w celu odróżnienia stanowisk, które wyjaśniają to zjawisko w aspekcie zachowania, a nie jak uważa autor, w aspekcie umysłowym reprezentacji.

W ujęciu N. Chomsky'ego kompetencja ma charakter nieświadomy, czyli - jest to utajona wiedza, będąca podstawą rzeczywistego zachowania językowego, a mającego zarazem charakter świadomy. Teoria N. Chomsky'ego jest teorią kompetencji językowej, ponieważ reguły ujmowane w tej teorii jako nośniki działają w toku produkcji i percepcji mowy. Model kompetencji językowej w tym ujęciu można przedstawić graficznie (N. Chomsky, 1965)

### Rysunek 3

Model kompetencji językowej według N. Chomsky'ego (1965)



Celem języka w ujęciu N. Chomsky'ego jest łączenie dźwięku ze znaczeniem. Reguły fonologiczne składnika fonologicznego produkują ciągi dźwięków danego języka, tworząc zdanie, a reguły semantyczne składu semantycznego znaczenie zdania. Reguły syntaktyczne decydują w tym ujęciu o kreatywności języka rozumianej jako umiejętność generowania nieskończonej liczby zdań języka. Urządzenie generujące nieskończoną ilość ciągów zdaniowych opiera się na regule rekurencyjnej, tzn. nieograniczenie powtarzalnej, która została sklasyfikowana w regułach składnika syntaktycznego. Składnik syntaktyczny zawiera subskładnik transformacyjny, zaś subskładnik bazowy obejmuje reguły struktur frazowych oraz leksykon. Reguły struktur frazowych uszeregowane hierarchicznie spełniają funkcję rozbudowywania różnymi kategoriami gramatycznymi struktury zdania. Stosując struktury na miejsce jednych elementów podstawia się inne, aż do wprowadzenia elementów terminalnych czerpanych z leksykonu. Leksykon dostarcza pełnego zasobu informacji o wyrazach nadających się do wykorzystania w każdym składniku kompetencji językowej. Są to informacje leksykalne (różne znaczenia wyrazu), informacje syntaktyczne dotyczące syntaktycznych funkcji danego wyrazu, informacje semantyczne wskazujące na cechy semantyczne innych wyrazów, dające się połączyć z cechami danego wyrazu oraz informacje fonologiczne (akustyczno - artykulacyjne), związane z odbiorem i wymową. Wprowadzenie wyrazów kończy proces generowania struktury frazowej zdania.

Subskładnik bazowy (reguły struktur frazowych i leksykon) pozwala na generowanie zdań w ich strukturze głębokiej. Interpretacji znaczenia tej struktury dokonuje składnik semantyczny.

Reguły struktur frazowych nie są w stanie opisać różnych zależności jakie występują pomiędzy zdaniami. Stąd potrzeba istnienia reguł przekształcania jednej formy zdania na inną. Reguły te nazywa się regułami transformacyjnymi i zadaniem ich jest dokonywanie zastąpień, opuszczeń i przesunięć elementów w strukturze jednego zdania, po to by wyprowadzić z niej nowe zdanie. Reguły transformacyjne odpowiadają także za łączenie zdań prostych w zdania złożone. Po odpowiednich transformacjach zdanie przybiera swą postać fonologiczną. Subskładnik transformacyjny i składnik fonologiczny decydują o strukturze powierzchniowej zdania, natomiast subskładnik struktur frazowych i składnik semantyczny wyznaczają strukturę głęboką.

I. Kurcz (1992) podkreśla inspirujący charakter teorii N. Chomsky'ego wobec badań psycholingwistycznych. Jej zdaniem badania nad tak pojmowaną kompetencją językową poszły w trzech kierunkach: 1 - badano realność psychologiczną struktur frazowych; 2 - rozpatrywano psychologiczne podstawy reguł transformacyjnych. W wyniku tych badań zachowując pojęcia struktury głębokiej i powierzchniowej jako wyniku stosowania określonego typu reguł

- najnowsza wersja gramatyki generatywnej przesuwając działanie składników interpretacyjnych: semantycznego i fonologicznego na poziom struktury powierzchniowej, czyli po zastosowaniu reguł transformacyjnych; 3 - tu grupa badań dotyczyła roli struktury głębokiej zdania w procesie jego przetwarzania. Uznaje się w psychologii, że struktura głęboka istnieje w umyśle w formie sądów i stanowi o znaczeniu zdań. W pamięci bowiem zachowywane są właśnie znaczenia, a nie forma powierzchniowa, w jakiej zostało ono wyrażone. Zdaniem I. Kurcz (1992), ten ostatni nurt badań - spośród trzech inspirowanych teorią N. Chomsky'ego - pozostaje żywy do dnia dzisiejszego i rozważany jest w różnych modelach wiedzy językowej, jakie są aktualnie rozwijane. Dwa pierwsze nurty przeszły już do historii badań psycholingwistycznych.

Podsumowując dotychczasowe stwierdzenia, warto podkreślić, że N. Chomsky uważa, iż dzieci są wyposażone we wrodzony mechanizm stawiania hipotez umożliwiający im tworzenie coraz to bardziej złożonych teorii dotyczących zasad rządzących słyszonym wokół siebie językiem. Przy stawianiu hipotez dzieci kierują się wbudowaną wiedzą o uniwersaliach językowych definiowanych jako ogólny schemat języka, dzięki któremu dziecko wie w zarysie, jaki język być może. Wiedza ta dotyczy - informacji o elementach składających się na język - sposobu w jaki powiązane są części składowe gramatyki; istnienia ograniczeń co do tego, jak sformułowane mogą być reguły. N. Chomsky przypuszcza, że dzieci same wiedzą o istnieniu dwóch poziomów składni związanych transformacjami. Tak, więc mechanizm stawiania hipotez, uniwersalia językowe oraz - może mechanizm oceniania hipotez składają się na wrodzony Mechanizm Przyswajania Języka (MPJ), inaczej nazywany Systemem Przyswajania Języka (SPJ). Dzięki wrodzonemu Mechanizmowi Przyswajania Języka dziecko może z łatwością nauczyć się każdego języka, co bez takiego wyposażenia byłoby niemożliwe.

Rozpatrując zjawisko kompetencji językowej należy brać pod uwagę trzy systemy wyróżniane w psycholingwistyce jako semantyczny, syntaktyczny oraz fonologiczny. Warunek ten nie wydaje się konieczny, gdy przyjrzeć się bliżej teorii N. Chomsky'ego, w której produktywnym składnikiem jest tylko składnik syntaktyczny, a pozostałe pełnią rolę interpretacyjną. Natomiast inni semantycy generatywni rolę tę przypisywali składnikowi semantycznemu, a pozostałym dwóm rolę uzupełniającą. W psychologicznych modelach kompetencji językowej, wyróżnia się następujące składniki: fonologiczny, syntaktyczny i słownik umysłowy, a po uzupełnieniu tego modelu o kompetencję komunikacyjną otrzymuje się cały model wiedzy językowej. Natomiast cały schemat wiedzy językowej obejmuje jeszcze z

jednej strony analizator słuchowy, a z drugiej - analizator pragmatyczny mowy stanowiący kompetencję komunikacyjną. Wszystkie bloki wiedzy językowej i wiedzy o świecie, które nazywamy analizatorami, spełniają dwie równoległe funkcje - z jednej strony analizują dane wejściowe, rozpoznają je, identyfikują, czyli odpowiedzialne są za odbiór i interpretację informacji językowych i pozajęzykowych, z drugiej - analizują dane wejściowe, a ściślej generują je, planują i weryfikują, a więc odpowiedzialne są za wytwarzanie nowych informacji i wszelkich form zachowania się, w tym i wypowiedzi werbalnych. W modelu I. Kurcz (1987) składnikowi fonologicznemu odpowiada analizator dźwięków mowy. Analizator słuchowy staje się elementem wiedzy językowej, gdy na jego wyjściu jako rezultat analizy sensorycznej pojawiają się cechy percepcyjne, które są identyfikowane jako cech dystynktywne dźwięków mowy. W tym wypadku analiza przebiegać będzie kanałem językowym. Wobec analizatora dźwięków mowy można też zamiennie używać terminu analizator mówionych znaków językowych, ponieważ (I. Kurcz, 1987) równoważnym analizatorem, gdy chodzi o pismo, staje się analizator pisanych znaków językowych. Przy czym w modelu tym kompetencja języka pisanego jest odrębna wobec kompetencji języka mówionego, gdyż podstawą wyodrębnienia go jest inna forma sensoryczna (kanał sensoryczny danych).

Struktura analizatora dźwięków mowy została wyodrębniona z ogólnego schematu wiedzy językowej. „Wejścia do tego analizatora stanowią wyabstrahowane na poziomie analizatora słuchowego i prekategorialnie zidentyfikowane akustyczne cechy dźwięków mowy. Cechy te, wśród których ważną grupę stanowią cechy dystynktywne fonemów, są przetwarzane na różnych poziomach. Identyfikowane są więc jako fonemy, które na kolejnym poziomie tworzą sylaby i jeszcze na kolejnym morfemy, czyli jednostki wyjściowe analizatora dźwięków mowy. Struktura tego analizatora ma charakter struktury analizatora gnostycznego” (I. Kurcz, 1987, s. 199).

Słownik umysłowy w tym modelu jest rozumiany jako system wyrazów, którym dysponuje każdy człowiek. Wyraz w tym systemie opisywany jest w trojakim układzie relacji. Po pierwsze, chodzi tu o relacje ze składnikiem fonologicznym: dotyczą one zapisu fonetycznego danego wyrazu. Po drugie, w grę wchodzi relacje ze składnikiem syntaktycznym: dany wyraz jest określoną częścią mowy i może wchodzić w określone połączenia z innymi wyrazami. Te dwa typy relacji są relacjami w obrębie kompetencji językowej. Natomiast trzeci typ relacji nazywamy znaczeniowym lub odniesieniowym - dotyczy relacji wychodzących poza składniki kompetencji językowej i odwołujących się do innego systemu funkcjonującego w umyśle ludzkim, którym jest jego wiedza o świecie (I. Kurcz, 1992, s. 75). W skład słownika umysłowego wchodzi semy, wymiary leksykalne, wymiary gramatyczne, leksemy. Jednostką jest tu



leksem odpowiadający wyrazowi (złożonemu z morfemów) ze składnika fonologicznego (analizatora dźwięków mowy) kompetencji językowej. Leksem jest tym co ujawnia się w strukturze powierzchniowej słownika i jako wyraz stanie się składnikiem zdania czyli jednostki analizatora syntaktycznego w jego strukturze powierzchniowej. Składnik syntaktyczny mając na wyjściu strukturę powierzchniową zdania, zawiera też i wyjaśnia jego strukturę głęboką, podobnie jak słownik umysłowy, zawiera i interpretuje strukturę głęboką, leksemów (tworzą ją semy i ich powiązania semantemy). Organizacja leksemów rozkładanych na jednostki elementarne - semy dokonuje się w wyniku ich relacji do innych leksemów. Struktura głęboka leksemów, czyli struktura semiczna, przekształca się w strukturę powierzchniową - wyrazy danego języka - przechodząc przez dwa (co najmniej) poziomy organizacji tej struktury: poziom wymiarów leksykalnych i poziom wymiarów gramatycznych. Jest to organizacja znaczenia typu sens, tzn. wzajemnych relacji międzywyrazowych. Wymiary leksykalne odpowiadają za organizację morfemów leksykalnych, natomiast wymiary gramatyczne dotyczą tych cech semantycznych i syntaktycznych, które w danym języku zostały zgramatyzowane (I. Kurcz, 1987, s. 205 - 206).

Trzeci człon kompetencji językowej to analizator syntaktyczny. Zadaniem analizatora syntaktycznego jest produkowanie i interpretowanie zdań w języku, w którym wyraża się kompetencja językowa danego człowieka. Analizator syntaktyczny pozostaje w ścisłym związku z analizatorem dźwięków mowy, gdyż zapewnia realizację fonetyczną danego zdania oraz ze słownikiem umysłowym, który wypełnia te zdania odpowiednimi wyrazami.

Na najniższym piętrze struktury analizatora syntaktycznego znajduje się struktura logiczna, która odpowiada strukturze wyrażanego sądu i ma charakter predykatowo - argumentowy. Wyższy poziom w strukturze to struktura głęboka zdania, którą rządzą reguły struktur frazowych. Następny poziom będący rezultatem działania reguł transformacyjnych stanowi o strukturze powierzchniowej zdania. Poziom ten przechodzi następnie w poziom mający formę fonetycznej reprezentacji danego zdania (prostego lub złożonego) i jego bezpośrednich składników.

Następną teorią nabywania języka jest teoria intencjonalności. Stanowi według J.R. Searle'a (1998) podstawę filozofii języka. Autor uważa, że język charakteryzuje się intencjonalnością pochodną. „Słowa posiadają znaczenie tylko dlatego, że zostały w pewien sposób użyte, a to w pewien sposób zawiera między innymi odniesienie do mentalnej intencji z jaką mówiący wykonuje określony akt mowy. Stąd wyjaśnienie mentalnej intencjonalności nie może

odwoływać się do języka myśli, ponieważ taki język, jak każdy inny, aby posiadać intencjonalność musiałby być użyty przez kogoś z pewną intencją”( s.15) . Intencjonalność to własność wielu stanów i zdarzeń umysłowych, dzięki której są one skierowane na lub są o obiektach i sprawach w świecie(s.11). W każdym stanie intencjonalności możemy wyróżnić treść intencjonalną która jest odpowiednikiem zawartości propozycjonalnej aktów mowy, zawiera informację o obiektach, do których odnosimy się dzięki stanom intencjonalnym. Natomiast tryb psychologiczny, analogicznie do siły illokucyjnej aktów mowy, pozwala na rozmaite sposoby reprezentowania treści intencjonalnej. Tak więc czytaniu danego tekstu mogą towarzyszyć rozmaite tryby psychologiczne: przekonanie, że czyta się ten tekst, pragnienie przeczytania tego tekstu, niechęć czy nawet lęk przed jego przeczytaniem.

J.R. Searle (1998) posługując się najprostszymi sytuacjami użycia języka, wyodrębnia kilka rodzajów wykonywanych czynności:

- ✓ czynność wypowiadania słów (morfemów, zdań), które nazywa czynnością wypowiadania;
- ✓ odnoszenie się i orzekanie, czyli wykonywanie czynności zdaniowych
- ✓ wykonywanie czynności illokucyjnych, czyli stwierdzanie, zapytywanie, rozkazywanie itp.

Podsumowując, w teorii J.R.Searle’a (1998) za ważne uznać należy stwierdzenie że:

- ✓ podstawową jednostką komunikacyjną jest czynność mowy;
- ✓ o czynności mowy, możemy mówić wtedy, kiedy zachodzi wypowiedzenie, wykonanie czynności zdaniowych, czyli odniesienie do świata i opisanie go co do jakiejś cechy oraz wykonanie czynności illokucyjnej;
- ✓ pojęcie aktu perlokucyjnego zostaje zastąpione tzw. skutkiem illokucyjnym (gdy osoba mówiąca dzięki użyciu konwencjonalnych środków językowych jest rozumiana przez osobę słuchającą, czyli słuchający zna intencje osoby mówiącej, bowiem podstawowym skutkiem czynności illokucyjnej jest bycie zrozumianym;
- ✓ dla wszystkich czynności mowy możliwe jest sformułowanie ogólnych reguł poprawnego stosowania. Do reguł tych zaliczamy: regułę zawartości zdaniowej - na poziomie języka umożliwiającą formułowanie przekazu, reguły przygotowawcze - zapewniające warunki konieczne do przebiegu czynności ( warunki te są różne dla różnych czynności); regułę szczerości - dotyczy autentyczności deklarowanych intencji oraz regułę istotną która wskazuje na specyfikę danego rodzaju czynności;

- ✓ podział czynności illokucyjnych na pięć podstawowych kategorii: Reperesentatives (reprezentatywny), Direktives (dyrektywny), Commissives (komisyjny), Expressives (ekspresyjny), Declarations (deklaratywny).

Uznając kategorię intencjonalności połączoną z system przyswajania języka przez socjalizację stworzono teorię interakcyjnej intencjonalności. Dziecko nabywa mowę poprzez kontakty z innymi zgodnie z teorią interakcji społecznych. Potwierdza to, że dziecko już od urodzenia posiada wrodzoną zdolność do konstruowania schematów interpretowania zjawisk intersubiektywnych. „Dziecko konstruuje je, interpretując otrzymywane na zasadzie sprzężenia zwrotnego informacje od innych osób, jako elementy szczególnej klasy zdarzeń - klasy zdarzeń subiektywnych, tak różnych od innych zdarzeń”(J. Bruner, 1980, s.11). Interakcyjna intencjonalność charakteryzuje się<sup>8</sup> następującymi stwierdzeniami:

- powstało na podstawie teorii ontogenezy aktów mowy oraz koncepcji intersubiektywności pierwotnej i wtórnej;
- dziecko jest istotą społeczną od urodzenia bez względu na jego indywidualne zdolności
- niemowlęta bardzo wcześnie angażują się w interakcyjne wymiany zachowań o cechach protokonwersacji;
- dziecko jest istotą intencjonalną i innych postrzega także, jako osoby intencjonalne;
- nadawca ma intencję powiedzenia czegoś co zaprzęta jego umysł i w miarę swoich możliwości wyraża w wypowiedzi;
- dziecko do rozwoju mowy potrzebuje zróżnicowanych sytuacji i sukcesywnego nabywania znaczeń językowych;
- dziecko posługuje się znaczeniem jako kluczem do języka, a nie językiem jako kluczem znaczenia;
- zdolność naśladowania stanowi punkt wyjścia społecznego poznania, pozwala bowiem na dostrzeżenie przez dziecko podobieństw między nim a innymi ludźmi.

W teorii interakcyjnej intencjonalności można wyróżnić etapy nabywania języka przez dziecko. B.Bokus i G.W.Shugar (2007) wskazują na źródła tej teorii w koncepcji teorii aktów mowy (J.Bruner) i koncepcji intersubiektywności pierwotnej i wtórnej (C.Trevarthen, 2007).”C. Trevarthen (2007) przyjął, że zachowania dziecka ukierunkowane na osoby są wcześniejsze w rozwoju niż skierowanych na przedmioty. Bardzo wcześnie niemowlęta angażują się w

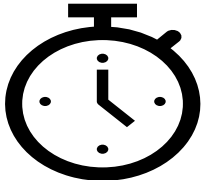
---

<sup>8</sup> na podstawie B. Bokus, G.W.Shugar (2004),Psychologia języka dziecka- stare i nowe pytania, nowe dane, nowe hipotezy, W:Psychologia języka dziecka, Pod red B.Bokus, G.W. Shugar

interakcyjne wymiany zachowań o charakterze protokonwersacji. Dzieci zaczynają naśladować mimikę dorosłego, poruszanie ustami, wysuwanie języka czy kiwanie głową” (B.Bokus i G.W.Shugar,2007, s.12).Opisana wyżej protokonwersacja pojawia się już w 42 minucie po urodzeniu. Tak rozumiana zdolność do naśladowania wiedzie dziecko do uczestniczenia w aktywnym społecznym poznawaniu. W procesie intencjonalnej intersubiektywności C. Trevarthen(2007) wyróżnił pierwotną i wtórną intersubiektywność.

Tabela 6

Rodzaje intencjonalnej intersubiektywności dziecka od urodzenia (C. Trevarthen, 2007)

|                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p>Rodzaj intersubiektywności</p>                                                                                |  <p>Wiek (początek procesu)</p> |  <p>Ważne</p>                                                                                                                                                        |
| <p><u>Pierwotna intersubiektywność.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ interakcyjne wymiany zachowań w układach dziecko-osoba (matka);</li> <li>✓ interakcje” oko w oko”;</li> </ul> | <p>Pierwszy miesiąc życia</p>                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niemowlę dysponuje zróżnicowanym jakościowo zestawem motywów interpersonalnych (przejawiających się w formach doświadczania innych ludzi i sposobach reagowania na ich zachowanie), które pozwalają</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ dostrajanie się do wzorców mówienia dorosłych;</li> <li>✓ dostosowywanie formy i znaczenia własnej ekspresji do aktywności osoby dorosłej (reagując na tę aktywność) w interakcji „twarzą w twarz”.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                       | <p>mu działać w taki sposób, aby osiągnąć wspólnotę nastroju interpersonalnego;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niemowlę jest wyposażone we wrodzoną zdolność do odróżniania siebie od świata.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p><u>Wtórna intersubiektywność:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ dziecko obok zachowań ukierunkowanych społecznie zaczyna kierować swoją uwagę na przedmioty;</li> <li>✓ gdy dziecko zbliża się do czwartego miesiąca życia pojawiają się oznaki rywalizacji między szybko rozwijającymi się motywami chwytania i poznawania przedmiotów, które są użyteczne, choć należą do świata bezosobowego, a dobrze już ugruntowaną wolą komunikowania się z innymi osobami;</li> <li>✓ dziecko ma coraz większą skłonność do przerywania kontaktu wzrokowego z matką i przechodzenia do eksploracji przedmiotów w otoczeniu za pomocą rąk i ust;</li> <li>✓ około siódmego-ósmego miesiąca życia u dzieci następują próby koordynowania zachowań ukierunkowanych</li> </ul> | Czwarty miesiąc życia | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niemowlę jest wyposażone we wrodzoną zdolność do odróżniania rzeczy od osób;</li> <li>• Dziecko ujawnia wobec matki bogatą i wrażliwą na jej reakcje ekspresyjność, umacniając w ten sposób swoją z nią relację, a równocześnie uczy się liczyć na serdeczną reakcję z jej strony;</li> <li>• protokonwersacja przypomina zabawę językową;</li> <li>• matka nadaje biologicznym aktom dziecka formę umysłową, dokonując ekstrapolacji racjonalności “jak gdyby” dziecko komunikowało się z nią racjonalnie;</li> <li>• ważna jest nieświadomie intencjonalna jakość wypowiedzi formułowanych przez matkę, wyrażana przez nią motywacja do traktowania dziecka z serdecznym zainteresowaniem wspierającym dziecko w komunikacji;</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>na osoby i zachowań skierowanych na przedmioty;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ około dziewiątego miesiąca życia pojawiają się nowe jakościowo układy interakcyjne dziecko-przedmiot-osoba;</li> <li>✓ wymiana zachowań ukierunkowanych społecznie między osobami stają się upośrednione przez przedmioty jest sednem wtórnej intersubiektywności pojawiającej się pierwotnie między dzieckiem a dorosłymi później zaś w kontaktach z rówieśnikami.</li> </ul> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dziecko posiada podmiotowość rozumianą jako stan bycia podmiotem motywowanym do celowego działania w kontakcie ze światem zewnętrznym;</li> <li>• dziecko dysponuje całym zasobem form ekspresji mimicznej, ruchy ust, przemieszczenie dłoni, zmiany pozycji ciała- które bierzemy za oznaki ludzkich uczuć radości, ciekawości, konsternacji, irytacji, smutku, strachu, wysiłku by coś „powiedzieć” lub „pokazać”- dostarczają argumentów za istnieniem wyspecjalizowanych zestawów motywów zwrócenia na siebie uwagi innych osób;</li> <li>• protojęzyk ( od ósmego miesiąca życia) niesie ze sobą akty guasimowy przyjmujące następujące funkcje aktów znaczenia: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ „chcę (żebyś mi to dał)- funkcja instrumentalna</li> <li>✓ zrób co mówię- funkcja regulacyjna</li> <li>✓ Ja i ty ( jesteśmy w interakcji)- funkcja interakcyjna</li> <li>✓ To ja (a ty mnie widzisz)- funkcja osobista.</li> </ul> </li> </ul> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Zdaniem C. Trevarthena (2007) „skomplikowane mechanizmy rozumienia interpersonalnego rozwijają się z wyprzedzeniem, znacznie wcześniej niż cała maszyna poznawcza, która będzie syntetyzować „idee” w celu spostrzegania obiektów fizycznych, rozpoznawania ich i posługiwania się nimi. Odkrycie to prowadzi do gruntownej rewizji opracowanej przez J. Piageta teorii rozwoju myślenia. Co najważniejsze, umieszcza ono funkcję społeczną na samym początku ludzkiego rozwoju umysłowego, jeszcze przed pojawieniem się jakiegokolwiek rozpoznawalnego języka”(s.111).

Tabela 7

Hipotezy dotyczące podmiotowości i intersubiektywności według C. Trevarthena (2007, ss.112-113)

|                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Motywy poznawania świata fizycznego<br/>PODMIOTOWOŚĆ<sup>9</sup></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ poszukiwać jednoznacznych informacji zmysłowych pozwalających na wykrywanie zdarzeń w ujednoliconym polu zawierającym wszystkie modalności zmysłowe;</li> <li>✓ umożliwiać uzyskiwanie chwytania spostrzeganych małych przedmiotów, wyróżnionych z racji ich niezależnego ruchu lub przez wydzielenie ich, z powodu dużej wyrazistości (saliency) percepcyjnej, jako odrębnych od tła. Następnie rozwijać umiejętności poznawania przedmiotów i posługiwania się nimi przez eksplorację ich „udostępnień” percepcyjnych;</li> <li>✓ poszerzać świadomość przez uczenie się skupiania uwagi na nowych zdarzeniach i miejscach, rejestrowanie przypadków ich ponownego występowania i kojarzenie ich z formami określonego działania eksploracyjnego i wykonawczego oraz z subiektywnymi korzyściami ( nagrodami);</li> <li>✓ utrzymywać harmonijny dobrostan podczas urzeczywistniania powyższych celów.</li> </ul> |
| <p>Motywy komunikowania się z osobami<br/>INTERSUBIEKTYWNOŚĆ</p>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ współgrać z ruchami matki związanymi z trzymaniem, karmieniem i higieną oraz przywoływać matkę poprzez ekspresję niepokoju, głodu, bólu w sytuacji zagrożenia. Uczyć się jej tożsamości<sup>9</sup> by rozpoznawać ją wśród innych osób);</li> <li>✓ poszukiwać bliskości i konfrontacji “twarzą w twarz” z osobami, obserwować wzorce ekspresji, słuchać ich i je odczuwać, szczególnie koncentrować się na dłoniach i twarzy. Słuchać głosu;</li> <li>✓ reagować ekspresją przyjemności, następnie manifestacją specyficzną ludzkiej ekspresji w postaci gestykulacji i wokalizacji, co jest od początku koordynowane z równoczesnym</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                  |

<sup>9</sup> W książce przyjęto, iż podmiotowość i intersubiektywność są składnikami mikrokompetencji językowej

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>lub nierównoczesnym zainteresowaniem otoczeniem nieosobowym i przedmiotami, które mogą być komentowane lub włączone do współdziałania. Pewne formy ekspresji mają wyraźnie charakter preadaptacji do późniejszego nabywania wykształconych form komunikowania się, w tym prawdziwego języka. Najbardziej istotne są tu ruchy przedwerbalne warg i języka, wokalizacje (głuzenie) związane z protomową oraz gesty dłoni;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ okazywać emocje związane z poznawczymi i praktycznymi dokonaniem podmiotu, takimi jak "głęboki poważny zamiar" czy „przyjemność sprawstwa, tak aby inni poznali stan i ukierunkowanie jego umysłu;</li> <li>✓ zaangażować się we wzajemną, naprzemienną komunikację, mającą na celu dopełnienie stanu psychologicznego wyrażonego przez partnera. Może to obejmować zarówno synchronizację motywów czy stanów podniecenia, jak i naprzemienność zwracania się do partnera i opowiadania. Każdy z partnerów musi się przystosować do działań drugiego;</li> <li>✓ wyrażać jasne oznaki zakłopotania lub niepokoju, jeżeli zachowania partnera stają się niezrozumiałe lub zagrażające;</li> <li>✓ unikać zbędnych, ignorujących stan podmiotu i niepożądanych prób komunikacji ze strony innych, dzięki czemu możliwe jest zachowanie przez podmiot pewnej dozy kontroli osobistej nad stanem własnej ekspresji wobec innych.</li> </ul> |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## 2.3. Lingwistyka edukacyjna

„Lingwistyka edukacyjna jest to językoznawstwo ogólne zinterpretowane dla potrzeb lingwoedukacyjnych (...) tworzy zbiór uporządkowanych teoretycznie i metodologicznie terminów (parametrów), które są lub powinny być wykorzystywane w opisie nabywania i kształcenia języka. W opisie tym składnik: lingwistyczny i edukacyjny zazębiają się” (T.Rittel, 1994,s.7)<sup>10</sup>. Dla pedagogiki językowej, lingwistyka edukacyjna jest teorią ogólną i wyznacza cele badawcze. Pedagogika językowa zaś rozumiana jest jako ta która wyznacza pedagogiczne cele badawcze.

<sup>10</sup> Kluczową rolę w swych rozważaniach T.Rittel (1993,1994) przyznaje teorii kompetencji językowej N. Chomskiego



Tabela 8

Stopnie kompetencji w teorii T.Rittel (1993,1994) w kontekście pedagogicznym

| Stopnie kompetencji                                                                        | Teoria i jej składniki                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Stopień pierwszy: nabywanie i kształcenie języka                                           | <p>Teoria zintegrowanej kompetencji językowej</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gramatyczny:</li> <li>○ Komunikacyjny</li> <li>○ Kulturowy</li> <li>○ Dydaktyczny</li> </ul> <p>W wykonaniu językowym integracja ta występuje jako jednolita kompetencja językowa jednostkowa lub grupowa</p> |
| Stopień wyższy: doskonalenie umiejętności językowych i zrozumieniu istoty nabywania języka | <p>Teoria mocy rozwijającej się kompetencji</p> <p>Przyswajanie kolejnych gramatyk generatywnych (N.Chomsky), a w nich kolejnych reguł twórczości językowej, czyli nabywanie reguł i umiejętność ich przekształcania</p>                                                                                 |
| Stopień trzeci: przerwany proces nabywania kompetencji                                     | <p>Teoria zaburzonej kompetencji:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ opóźnione dochodzenie do sprawności językowej</li> <li>○ przerwanie procesu nabywania języka</li> <li>○ odbudowa utraconej zdolności</li> </ul>                                                                           |

W sensie ujmowania lingwistyki edukacyjnej jako procesu (powyższa tabela) „bada ona 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-glottodydaktyczny) i rekonstrukcję kompetencji (model edukacyjny- logopedyczny)”(T. Rittel, 1994, s.9).

J. Bechert, D. Cimet, W. Thummel, K. H. Wagner (1970) pod pojęciem kompetencji językowej ujmują:

- zdolność do rozumienia dowolnej ilości zdań;
- zdolność do rozstrzygania o identyczności dwu wyrażeń;
- zdolność do orzekania, czy dane wyrażenie należy do właściwego języka;
- zdolność do wyrokowania o formalnych podobieństwach;
- zdolność do stwierdzania równości znaczeń dwu różnych wyrażeń;
- zdolność do stwierdzenia wieloznaczności jednego wyrażenia;
- zdolność do rozstrzygania o stopniu dewiacyjności wyrażeń (podaję za J. Banach, 1984, s. 43).

T. Rzepa (1988) dzieli zaś rozważania na temat zakresu kompetencji językowej na dwie grupy. Grupa pierwsza obejmuje podejście fenomenologiczne i stawia pytanie o definicję kompetencji językowej. Rozumienie tego terminu w tym ujęciu jest dalekie od jednoznaczności. Najczęściej kompetencję językową łączy się ze znajomością języka i reguł gramatycznych lub też umiejętnością posługiwania się językiem. Podkreśla się też jej nieuświadomiony charakter. Ponadto uznaje się też, że kompetencja nie może być traktowana jako realny byt i powinna być traktowana jako coś abstrakcyjnego. Wreszcie kompetentny językowo jest ten kto zinternalizował reguły danego języka. Drugie podejście funkcjonalne pyta o funkcję jaką pełni kompetencja językowa. W tej grupie teorii kompetencji przypisuje się możliwość tworzenia nieograniczonej ilości zdań wiążąc ten proces z kreatywnością języka. D. H. Hymes (1980) kreatywnością języka nazywa zdolność konstruowania za pomocą skończonego zbioru środków nieskończonej ilości zdań. Cechami kreatywności językowej są: niezależność od kontroli przez bodźce; nieograniczone możliwości tworzenia zdań do nowych sytuacji; odpowiedniość - zakłada też wiedzę o sytuacjach i zależnościach łączących je ze zdaniem, wiedzę będącą rodzajem kompetencji.

W podejściu funkcjonalnym kompetencja powinna dostarczyć najlepszy z możliwych opis praktyki językowej (gramatyka). Kompetencja językowa rozumiana jest tu także jako intuicyjna wiedza użytkownika, pełniąc zarazem funkcję odróżniania wypowiedzi gramatycznych od niegramatycznych.

Tak więc umieszczając kompetencję, rozumianą jako wiedzę i umiejętności, w sferze językowej można stwierdzić, iż obejmuje ona zbiór reguł zdolnych do generowania wszystkich możliwych zdań języka, łącznie z opisami strukturalnymi pokrywającymi się z odczuciami rodzimych użytkowników mowy na temat stosunków gramatycznych. Reguły gramatyczne ulegają internalizacji w umyśle mówiącego i dzięki temu stanowią podstawę rozumienia przezeń stosunków lingwistycznych.

W efekcie otrzymujemy schemat kompetencji językowej ujętej w formie graficznej a utożsamiany zarazem z analizatorem syntaktycznym. Analizator syntaktyczny reguluje i odpowiada za formalne aspekty konstruowania i interpretacji zdań. Ich treść zależy od treści sądów reprezentowanych w systemie naszej wiedzy o świecie. Tak więc I. Kurcz (1987) utożsamia kompetencję językową z analizatorem syntaktycznym (schemat).

#### Rysunek 4

Analizator syntaktyczny (I. Kurcz, 1987, s. 247)

|                                                      |
|------------------------------------------------------|
| Zdania (proste i złożone)                            |
| Składniki zdań (frazy)                               |
| Struktura powierzchniowa<br>(reguły transformacyjne) |
| Struktura głęboka<br>(reguły struktur frazowych)     |
| Struktura logiczna<br>(rachunek predykatów)          |

Funkcją analizatora syntaktycznego jest produkowanie i interpretacja zdań w języku, w którym wyraża się kompetencja językowa danego człowieka. Analizator syntaktyczny odpowiada za właściwe formy konstruowania i interpretacji zdań. Na najgłębszym poziomie tej struktury umieszczona została struktura logiczna, która przyjmuje strukturę wyrażanego sądu (system wiedzy o świecie) i posiada charakter predykatowo - argumentowy. Drugi poziom to struktura głęboka zdania (czyli struktura powierzchniowa w umyśle) obejmująca formalne składniki zdania czyli frazy: nominalne, werbalne, przymiotnikowe i przyimkowe. Trzeci poziom to struktura powierzchniowa zdania.

Struktury powierzchniowe można obserwować i opisywać w ich własnych terminach, ale nie można ich w ten sposób wyjaśnić, gdyż proste a nawet intuicyjnie zadowalające uogólnienia na temat struktur powierzchniowych można formułować tylko w terminach struktur głębokich. Tak więc struktura powierzchniowa zdania, będąca rezultatem działania reguł transformacyjnych, znacznie uproszczonych w nowych wersjach gramatyki generatywno - transformacyjnej stanowi dalszy poziom reprezentacji zdania zarówno prostego jak i złożonego oraz jego składników.

Analizator syntaktyczny w podanym wyżej schemacie (I. Kurcz, 1987) odpowiada w pewnym sensie składnikowi syntaktycznemu według standardowej wersji teorii N. Chomsky'ego (1965). Teoria ta w dalszym ciągu stanowi główne źródło odniesienia w analizie kompetencji językowej, a przede wszystkim zaś jej składnika syntaktycznego, który według tej teorii pełni funkcję generatywną,

Nabywanie kompetencji językowej jest warunkiem koniecznym, lecz niewystarczającym, do konstytuowania się kompetencji komunikacyjnej. J. Pelc (1971) uważa, iż nie wystarczy znać sposób użycia wyrażenia, aby można się było nim poprawnie posługiwać, należy także wiedzieć, w jaki sposób je używać. Do podobnego wniosku dochodzi P. Farb (2014) twierdząc, iż „pomiędzy gramatyką mego języka i jego ekspresją w mowie żywej mieści się filtr systemu społecznego, w którym żyję”. Do zwolenników tego poglądu należy także J. Habermas (1979) twierdząc, że podstawy kompetencji językowej są nabywane w drodze schematyzmu wrodzonego człowieka, natomiast pozostałe elementy kompetencji komunikacyjnej związane są nierozdzielnie z procesami interakcji społecznej. Tak więc na kompetencję komunikacyjną składa się zarówno kompetencja językowa jak i kompetencja pragmatyczna.

M. Hupet (2006) twierdzi, iż kompetencja komunikacyjna obejmuje:

- ogólną organizację wypowiedzi do zmiennych sytuacyjnych;
- organizację dialogu i różnorodnych procedur interakcyjnych, które dialog zakłada ze szczególnym uwzględnieniem:
  - a) relacji istniejącej między rozmówcami;
  - b) całości procedur werbalnych i niewerbalnych, które się do tych relacji odnoszą (podaję za S. Frydrychowicz, 2020).

Aby opisać kompetencję komunikacyjną językoznawca musi idealizować dane językowe, tak aby uwzględniać kontekst. Obecnie żywo dyskutuje się nad problemem przeprowadzania analizy w ten sposób, aby nie narażać na spłycenie roli gramatyki w jasnym przedstawianiu wyjściowych regularności syntaktycznych. Na przykład R. Campbell i

R. Wales (2007) uważają, iż kompetencja komunikacyjna to zdolność produkowania i rozumienia wypowiedzi, które są nie tyle gramatyczne, ile - co ważniejsze - odpowiednie do kontekstu, w którym występują (por. V. Lee, P. D. Gupta, 1995).

W ślad za tym stwierdzeniem R. Campbell i R. Wales (2007) M. A. K. Halliday (2020) przedstawia systematyczny opis alternatyw dostępnych użytkownikom języka w tworzeniu tekstów. Nie podaje jednak warunków określających kiedy wybór jednej alternatywy jest odpowiedni, a wybór innej nie; i pod tym względem, choć gramatyka jego jest oparta na pojęciach funkcjonalnych nie można jej uznać za wyczerpujący opis kompetencji komunikacyjnej.

Przedstawiając różne stanowiska trudno pominąć twórcę pojęcia kompetencji komunikacyjnej D. Hymesa (1972, 1973), który analogicznie do ustalonej przez N. Chomsky'ego kompetencji językowej, ustalił idealną wiedzę użytkowników danego języka, dotyczącą reguł posługiwania się nim w zależności od sytuacji i roli społecznej. W celu ścisłego przedstawienia swojej propozycji D. Hymes uporządkował ciąg warunków (komponentów czynności mownych człowieka), których pierwsze litery tworzą hasło SPEAKING (mówienie): otoczenie, miejsce; uczestnicy; cele; sekwencja działania; klucz; narzędzia, normy gatunki<sup>11</sup>. D. Hymes (1973) uznał także, że na całość kompetencji komunikacyjnej jako pojęcia i jako procesu składają się reguły konstytutywne i regulatywne. Podstawowym składnikiem działania językowego staje się więc reguła, rozumiana jako właściwy wybór zachowania się komunikacyjnego. Znaczenie znaku jest więc pojmowane jako reguła jego użycia. Z kolei opis języka staje się opisem systemu reguł użycia znaków, a opanowanie języka polega na przyswojeniu sobie tego systemu za pomocą codziennej praktyki językowej. Według J. R. Searle (1969, 1970, 1975) reguły regulatywne (regulative rules) porządkują takie formy zachowania się językowego, które istniały wcześniej w sferze pozajęzykowej (np. formy grzeczności) oraz pozwalają na modyfikację i swobodny wybór środków przez mówiących, na odejście od konwencji i w ten sposób realizują kreatywny charakter języka. Reguły regulatywne są zatem uwarunkowane z zewnątrz przez ogólniejsze reguły społecznego zachowania się. Reguły konstytutywne zaś określają granice możliwego zachowania się językowego (np. X należy rozumieć jak Y) tak więc użytkownik może wyrazić obietnicę, przypuszczenie itd., to co tkwi w konwencji języka. Można uznać, iż reguły te odzwierciedlają konwencję wewnątrzjęzykową, bez której język nie byłby językiem. Reguły konstytuowania na mocy przyjętej konwencji językowej pozwalają na interpretację wypowiedzi w sferze

---

<sup>11</sup> Pełne wytłumaczenie podanego przez D. Hymesa hasła podaje J. Banach (1984).

językowej i nie mogą w żaden sposób być modyfikowane przez mówiących, jeśli chcą oni być wzajemnie rozumiani; reguły te stanowią zasady, które określają grę - utrzymanie się w konwencji.

Równie szeroką definicję kompetencji komunikacyjnej podaje I. Kurcz (1987). W jej ujęciu kompetencja komunikacyjna to analizator pragmatyczny mowy. Podobnie jak przy kompetencji językowej autorka i tę kompetencję ujęła w tabelę.

Rysunek 5

Analizator pragmatyczny mowy (I. Kurcz, 1987, s. 264)

|                   |
|-------------------|
| Wyrazy i zdania   |
| Wypowiedzi        |
| Akty mowy         |
| Typy dyskursu     |
| Warianty Językowe |
| Style osobiste    |

Wyrazy i zdania traktuje autorka jako abstrakcyjne jednostki systemu językowego, a więc kompetencji językowej, które są realizowane w konkretnych aktach użycia języka czyli jako wyrażenia i wypowiedzi. W efekcie wyjściem z kompetencji językowej, składającej się z analizatora dźwięków mowy, słownika umysłowego i analizatora syntaktycznego są zdania, których treść stanowią sądy. Zdania te w analizatorze pragmatycznym mowy przyjmują formę wypowiedzi czyli konkretnych aktów użycia języka. Wypowiedź jest tu zarazem aktualizacją zdania, ale także aktu mowy.

Akt mowy nosi cechę intencji osobistej osoby mówiącej, jej motywację, skierowany jest do konkretnego adresata i posiada cel w jakim została ona podjęta.

Wypowiedzi są częścią jakiejś całości, którą to określono mianem dyskursu. Autorka rozumie go jako użycie języka w określonej sytuacji społecznej. Termin dyskurs jest coraz szerzej stosowany w literaturze i oznacza strumień

zjawisk językowych pisanych lub mówionych, pochodzących z jednego lub więcej źródeł i zachodzących w kontekście sytuacyjnym (G. Wales Shugar, 1983). Jest to pojęcie bardzo zbliżone do tego co M. A. K. Halliday (1970) określa jako komponent tekstowy języka, a inni autorzy używają tych terminów zamiennie (R. T. Bell, 1976, G. Wells, 1974). Językoznawcy wychodzą z założenia, że istnieje taki poziom organizacji komunikatywnej, który pojawia się między poziomem organizacji pozajęzykowej i ten właśnie poziom nazywamy dyskursem (H. Coulthard, 1977, s. 6 - 7). Mimo, iż wielu naukowców zajmuje się dyskursem nie ma jednoznacznych wniosków co do zależności w poziomach i ich struktury. Większość jednak zakłada występowanie dwu cech zachodzących w dyskursie relacji: zgodność między składnikami zdania (poprzez użycie środków językowych) i spójność w obrębie wypowiedzi (powiązanych poprzez leżące u ich podstaw znaczenia) (G. Wales Shugar, 1983). Dyskurs więc tworzy zorganizowaną całość, ma wewnętrzną strukturę oraz wyraźnie zaznaczony początek i koniec. Zależnie od ilości osób w nim uczestniczących może być monolog, dialog, konwersacja, ale także autokomunikacja w sytuacji, gdy odbiorcą jest sam nadawca. Mamy wiele rodzajów dyskursów - instruowanie, agitacja przedwyborcza, plotkowanie, prowadzenie wykładu. Każdy z nich ma inną strukturę wewnętrzną, może być też mówiony lub pisany.

Kolejny czwarty poziom w klasyfikacji I. Kurcz to poziom kodu językowego czy wariantu mówienia. Do nich zaliczamy społecznie lub kulturowo uwarunkowane różne odmiany i warianty użycia języka. Pod uwagę należy brać także możliwości wyboru kodu językowego - ograniczonego lub rozbudowanego (B. Bernstein, 1980). Do warunków określających wybór wariantu mówienia będzie należała także przynależność zawodowa uczestników procesu komunikacji oraz pełnione przez nich role społeczne, przynależność klasowa, a także sytuacja społeczna, w której następuje komunikacja.

Piąty poziom analizatora pragmatycznego to styl osobisty jednostki. Składają się na niego preferencje osobiste, zainteresowania, postawy, cele i ideały życiowe. Poziom ten jest niezwykle ważny w psychologii, ponieważ jest źródłem niepowtarzalnej realizacji językowej i komunikacyjnej jednostki, odzwierciedla jej niepowtarzalną tożsamość.

Jeśli jednak chcemy wyraźnie zaakcentować zachowanie językowe jednostki w sytuacji społecznej, musimy odwołać się do pojęcia kompetencji interaktywnej jako kategorii porządkującej. Otrzymamy wtedy hierarchiczny układ trzech kompetencji uporządkowanych według stopnia ogólności zjawisk, do których się odnoszą:

- a) kompetencję socjolingwistyczną (D. Decamp, 1971, I. Kurcz, 1983) - ograniczoną do umiejętności doboru wariantów zdań akceptowalnych ze względu na wymogi sytuacji społecznej;
- b) kompetencję komunikatywną (D. Hymes, 1973, C. Stohl, 1983) - obejmującą ponadto skodyfikowane wzory, komunikowanie za pomocą innych kanałów niż werbalne;
- c) kompetencję interakcyjną - zawierającą, obok dwu poprzednich także sferę kulturowo regulowanych reakcji na zachowania niekomunikatywne, lecz niosące informacje (A. Scheflen, 1972).

W myśl poglądów przytoczonych wyżej można stwierdzić z całą pewnością, iż kontekstu społecznego nie można oddzielić od uczestników aktu językowego. Tak więc kompetencję komunikacyjną rozumiem jako idealną znajomość wszystkich reguł używania języka w zależności od sytuacji i roli społecznej. Najlepiej jednak odpowiada mi szczegółowo rozbudowana definicja kompetencji komunikacyjnej podana przez C. Stohl (1983). Uważa ona, iż na kompetencje komunikacyjną składają się następujące kompetencje:

- kompetencje funkcjonalne - między innymi obejmują kontrolowania za pomocą języka zachowań własnych i innych osób. Spełniają one następujące funkcje:
  - ✓ funkcję kontrolującą (M. A. K. Halliday, 1973) - zdolność ta przejawia się w umiejętności używania języka. W zależności od sytuacji i rodzaju słuchacza. Przykładem może być polecenie skierowane do innego dziecka w zabawie „zrób-ty”, lub też uwaga do samego siebie podczas konstruowania „nie tu, nie to”;
  - ✓ funkcja informacyjna - zdolność do przekazywania informacji - co przejawia się w wyrażeniu „chcę ci powiedzieć, że...”. Osoba potrafi dostosować informację do rodzaju słuchacza i kontekstu, potrafi dokładnie wyjaśnić problem, podać instrukcję używania czegoś (np. zabawki) lub podać przepis na zachowanie się w pewnej sytuacji (np. przy otrzymaniu czegoś od kogoś przechodzeniu przez ulicę, itp.);
  - ✓ funkcja heurystyczna - rozumiana jako zdolność do jasnego, zrozumiałego zadawania pytań. Chodzi o stawianie w każdej sytuacji pytań istotnych oraz o właściwe używanie zaimków pytajnych: kto?, gdzie?, kiedy?, jak?;
  - ✓ funkcja ekspresywna - zdolność do wyrażania pozytywnych i negatywnych emocji za pomocą języka. Osoba potrafi dzielić się z kimś przeżyciami, wyrażać oceny, manifestować przeżycia empatii.
- kompetencje interakcyjne - to umiejętne stosowanie reguł zachowania się w rozmowie z innymi oraz używania odpowiednich form językowych. Przejawia się to przykładowo w oczekiwaniu na odpowiedzi rozmówcy, słuchaniu,



nieprzerywaniu, przyjmowaniu odpowiedniej pozycji ciała podczas rozmowy, a także w argumentowaniu, inicjowaniu i kończeniu rozmowy.

- kompetencje socjolingwistyczne - przejawiają się w uczestniczeniu w zwyczajach grupy, używaniu tytułów i honorów (proszę pani, panie doktorze) oraz stosowaniu form grzecznościowych (proszę, dzień dobry, itp.).

Rekapitulując: komunikowanie interpersonalne jak podaje R. Cathcart, G. Gumpert (1983) może dokonać się całym sensorium w jego naturalnym układzie; jest spontaniczne i ulotne, utrzymuje pełne sprzężenie zwrotne między partnerami, następuje stała wymienność ról pomiędzy mówiącym i słuchającym kanały komunikacyjne zachowują nieograniczoną pojemność, kody są dostosowane warunków partnerów; przynosi nowe informacje, a sposób jej prowadzenia jest dostosowany do biegłości naturalnej rozmówców. Traktowanie uczestników procesu komunikacyjnego niezależnie o indywidualnych zdolności językowych doprowadzić może do paradoksu jednostronności i schematyczności rozpatrywanego procesu. F. Grucza (1992) uważa, że skutecznie komunikować się mogą tylko odpowiednio wyposażone obiekty (możliwość komunikowania się jest funkcją ich wyposażenia komunikacyjnego). Szczególnym rodzajem wrodzonego wyposażenia komunikacyjnego jest zdolność do rozbudowywania wrodzonej wrażliwości sygnałowej. Zdolność ta może dotyczyć zarówno tworzenia i nadawania, jak też odbierania i poznawania sygnałów. Jednak procesy, które przebiegają w „głębi” komunikujących się ludzi zaczęły być przedmiotem badań całkiem niedawno. Intensyfikujące jak i hamujące czynniki bycia kompetentnym komunikacyjnie nie zastały jeszcze dokładnie opracowane (por. G. Walford, 1995).

M. Jarymowicz (1993) opisuje złożony obszar nieintencjonalnych uwarunkowań ograniczających gotowość porozumiewania się, którą definiuje jako - gotowość otwarcia się podzielenia niedostępnymi innym informacjami oraz - wyrażenia ich w formie jasnej, godnej relacji partnerskich i miłej dla ucha określonego odbiorcy. Decydują one o treści i formach komunikacji (1993, s. 39). Zdaniem W. Tłokińskiego (1991), komunikacji między ludźmi towarzyszą różne odczucia osób komunikujących się. Funkcjonowanie w życiu społecznym, uczestnictwo w różnych interakcjach komunikacyjnych stworzyło ludziom warunki do wyuczenia się reagowania lękiem. W tym procesie udział mają zarówno bezradność jak i negatywne nastawienia. Obydwie formy: wyuczona bezradność jak i negatywne oczekiwania prowadzą do osobliwego zachowania, towarzyszącego ludzkiej komunikacji. Jest nim lęk, zwany lękiem komunikacyjnym (1991, s. 21). W badaniach lęku komunikacyjnego wyróżnia się cztery jego typy:

- cechopodobny - względnie stała orientacja osobowościowa w kierunku danego sposobu komunikowania się, w poprzek szerokości zmiennej kontekstów;

- oparty o kontekst - względnie stała orientacja osobowościowa w kierunku komunikowania się przy danym typie kontekstu (rodzaje kontekstu: publiczny, spotkanie w wielkiej grupie, mała grupa, diada);
- oparty o odbiorcę - względnie stała orientacja w kierunku komunikowania się z daną osobą lub grupą ludzi, względnie typem osoby lub grupy osób (rodzaje odbiorcy, obcy, znajomy, przyjaciel);
- sytuacyjny - przejściowa orientacja w kierunku komunikacji z daną osobą lub grupą ludzi (J. C. McCroskey, 1984, cytuję za W. Tłokińskim, 1991).

Poziom lęku, zdaniem W. Tłokińskiego (1991), występujący u osoby w związku z dowolną formą komunikacji z inną osobą wiąże się albo z typem osobowości, albo z sytuacyjnymi warunkami danej relacji komunikacyjnej (1991, s. 22). A więc jest to lęk przed oceną społeczną i tak też klasyfikuje go W. Tłokiński, wskazując zarazem, iż dalsze badania nad przyczynami lęku komunikacyjnego obejmować będą te czynniki komunikacyjne, które zazwyczaj poddawane są ocenie społecznej. Szczególnie ważne staje się to w momencie uwzględniania złożoności sytuacyjno - kontekstowych aktów komunikacyjnych. Zachowania komunikacyjne, zdaniem W. Tłokińskiego (1996), „które są odpowiednie w jednym kontekście, nie muszą być odpowiednie w innym, co nie może być obojętne dla oceny kompetencji komunikujących się osób” (s. 33). Autor przytacza stanowisko B. H. Spitzberga (1983), który postuluje odróżniać umiejętności od motywacji, wiedzy i kompetencji. Bowiem umiejętność jest „wykonawczą składową zachowania, (...) zaś relacje między tymi czterema pojęciami, można przedstawić przy pomocy następującego równania:

kompetencja = F (Motywacja x Wiedza x Umiejętność)” (W. Tłokiński, 1996, s. 34).

Kontekstowe aspekty kompetencji komunikacyjnej mogą dotyczyć między innymi komunikowania się w małych grupach oraz komunikacji publicznej. St. A. Beebe, J. K. Barge (1994) opracowali listę kompetencji komunikacyjnych w małych grupach, które obejmują dwa obszary.

Pierwszy tworzą kompetencje związane z zadaniem:

- „kompetencja pierwsza: definiuje i analizuje problemy i zagadnienia, które pomagają orientować się grupie w zadaniu;
- kompetencja druga: uczestniczy w ustalaniu celu grupowego i właściwych identyfikujących kryteriów dla pomiaru jakości grupowego wyniku;

- kompetencja trzecia: identyfikuje rozwiązania lub alternatywy właściwego postępowania z problemami lub decyzjami związanymi z grupowymi poglądami;
- kompetencja czwarta: ocenia rozwiązania lub alternatywy identyfikowane przez członków grupy;
- kompetencja piąta: pomaga grupie pozostać przy zadaniu, zagadnieniu lub planie działań, co podlega grupowej dyskusji.

Drugi obszar stanowią kompetencje relacyjne:

- kompetencja szósta: zauważa postępowania niezgodne i konfliktowe;
- kompetencja siódma: umożliwia właściwe wspierające wypowiedzi w stosunku do innych członków grupy;
- kompetencja ósma: pomaga w realizacji interakcji i właściwych zaproszeń innych osób do uczestnictwa” (s. 28).

Wymienione wyżej kompetencje komunikacyjne zdaniem W. Tłokińskiego (1996) podlegają dwójakiej ocenie - satysfakcjonującej i niesatysfakcjonującej. Obie oceny dotyczą konsekwencji ujawnienia bądź nieujawnienia kompetencji przy realizacji potrzeb i celów grupy.

Kompetencje dotyczące komunikacji publicznej zaś podzielone zostały na te, które dotyczą przygotowania (1-4) i wygłaszania mowy (5-8):

- „kompetencja pierwsza: wybieranie i zawężanie tematów właściwych zarówno dla publiczności jak i warunków okazjonalnych;
- kompetencja druga: komunikowanie tez lub specyficznych zamiarów w sposób właściwy dla publiczności lub warunków okazjonalnych;
- kompetencja trzecia: dostarczanie wspierającego materiału właściwego dla publiczności lub warunków okazjonalnych;
- kompetencja czwarta: stosowanie organizacyjnych wzorów (reguł) właściwych tematom, publiczności, okazjonalności i celom;
- kompetencja piąta: stosowanie języka właściwego publiczności lub warunkom okazjonalnym;
- kompetencja szósta: stosowanie zmiennych głosowych w tempie, wysokości i natężeniu zgodnie z podwyższaniem i utrzymywaniem się zainteresowania właściwego dla publiczności lub warunków okazjonalnych;

- kompetencja siódma: stosowanie wymowy, gramatyki i artykulacji właściwej dla publiczności i warunków okazjonalnych;
  - kompetencja ósma: stosowanie zachowań fizycznych, które wspierają środki werbalne” (S. P. Morreale, 1994)
- W. Tłokiński (1996) uważa, że „przedstawione cechy kompetencji przemawiania publicznego bazują na czterech obszarach komunikacji: kognitywnym (wiedza), behawioralnym (umiejętności i wykonanie), afektywnym (uczucia i motywacje) oraz etycznym (wartościowanie). W ten sposób kompetencja komunikacyjna operacjonalizowała by cztery procesy: wiedzieć, robić, czuć i oceniać. Przyszłość badań nad kompetencją komunikacyjną upatruje się w rodzaju technologii edukacyjnych, szczególnie zaś programów komputerowych współpracujących z kształcącym się mówcą” (s. 37).

Podobnie jak w psycholingwistyce kompetencja komunikacyjna funkcjonuje w lingwistyce edukacyjnej. Oznacza ona „umiejętności językowe ujawniające korzystanie z kompetencji językowej - gramatycznej (wiedzy o języku) i pragmatycznej (społecznej wiedzy o języku). Kompetencja komunikacyjna tak jak kompetencja językowa ma swą moc i ograniczenia. Jej moc można łączyć z typem wiedzy (poza znajomością reguł fonetycznych, gramatycznych i semantycznych), jaką muszą posiadać uczestnicy „wydarzenia językowego”, żeby wytwarzać i rozumieć wypowiedzi stosowane kontekstowo. Wiedza ta jest związana z wiekiem, płcią, klasą, kastą, krajem rodzinnym, pokoleniem, okolicą, wykształceniem, kulturowym założeniem poznawczym i dwujęzycznością” (J. Lyons, 1989, s. 189).

Lingwistyka edukacyjna w sensie aplikacyjnym obejmuje praktyczne sposoby diagnozowania poziomów języka. Skupia się nad problemem jego wyuczalności i problemów z tym związanych, ale także nad uszkodzeniami mowy różnego rodzaju. T.Rittel ( 1994) wskazuje na poniższe aspekty jako te które wyznaczają pełen obraz lingwistyki edukacyjnej.

Tabela 9

Ujęcie analityczne aspektów lingwistyki edukacyjnej (T. Rittel, 1994, ss. 9-10)

| Aspekt             | Znaczenie- obszar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| lingwistyczny      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wymaga ujęcia komplementarnego;</li> <li>▪ dotyczy składnika lingwistycznego (kompetencja) i edukacyjnego(wykonanie);</li> <li>▪ połączenie stanowi wiedzę ukrytą</li> </ul>                                                                                                                                     |
| interdyscyplinarny | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wymaga ujęcia kompleksowego;</li> <li>▪ dotyczy połączonego składnika lingwoedukacyjnego, który jest systemem dwuelementowym;</li> <li>▪ te dwa elementy to lingwistyki heteronomiczne i nauki kompleksowe które wnoszą do lingwistyki edukacyjnej wiedzę jawną, ustaloną jako twierdzenia tych nauk;</li> </ul> |
| procesualny        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ujęcie transakcyjne;</li> <li>▪ dotyczy nabywania języka w wyniku kształcenia języka;</li> <li>▪ składnik lingwistyczny znajduje się wewnątrz systemu lingwistyki edukacyjnej;</li> <li>▪ składnik edukacyjny znajduje się na zewnątrz jako działanie wymuszone na kompetencji (zdolności nabywane);</li> </ul>  |
| teoretyczny        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ujęcie idealizacyjne</li> <li>▪ integracja metaumiejętności na wzór kompetencji językowej N.Chomskiego i rozszerzenia jej na komunikację, kulturę i dydaktykę;</li> <li>▪ element lingwistyczny ( kompetencja gramatyczno- leksykalna, kompetencja komunikacyjna,</li> </ul>                                     |

|                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                | kompetencja kulturowa) uruchamiana jest poprzez element edukacyjny czyli kompetencję lingwodydaktyczną;                                                                                                                                                                                                                                                |
| metodologiczny | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ujęcie komunikacyjne;</li> <li>▪ odpowiada sprawnościom;</li> <li>▪ dotyczy komunikowania i nabywania doświadczenia językowego;</li> <li>▪ w edukacji dotyczy intensyfikacji doświadczeń semantycznych ucznia;</li> </ul>                                                                                     |
| aplikacyjny    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ujęcie korekcyjne;</li> <li>▪ wymaga uwzględnienia zdolności wrodzonych lub właściwości nabytych przez jednostkę posługującą się językiem;</li> <li>▪ czynnik lingwistyczny jest tu rozumiany jako możliwość rozporządzania językiem, co wymaga dostosowania edukacji do stanu faktycznego języka;</li> </ul> |

Struktura opisana w powyższej tabeli wskazuje, że na kompetencję ogólną składają się: wiedza ukryta, wiedza jawna, zdolności wrodzone, zdolności nabyte, indywidualne umiejętności i sprawności. Wymienione składniki tworzą zatem:

Tabela 10

Kompetencja a elementy składowe i ważne z punktu widzenia danej kompetencji i siły sprawczej w rozwoju języka

| Kompetencja (T.Rittel, 1994, ss. 20-83)                                                                            | Elementy składowe i ważne z punktu widzenia danej kompetencji i siły sprawczej w rozwoju języka (T.Rittel, 1994, ss. 20-83)                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| kompetencję gramatyczno-leksykalną (umiejętności), jest formotwórcza, gdyż jest językiem dla siebie i wykładnikiem | <ul style="list-style-type: none"> <li>• immanentność traktowana jako cecha rozwojowa człowieka. Cecha biologiczna traktowana jako czynnik deterministyczny który można ograniczać rozwój języka (kod ograniczony) i wtedy pojęcie rozwoju jako przekroczenie poziomu podstawowego staje się nie uzasadnione;</li> </ul> |

|                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| języka dla pozostałych kompetencji                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• wiedza niezbędna do konstruowania poprawnych gramatycznie i równocześnie zrozumiałych wypowiedzi językowych, składających się na płaszczyznę wykonania i realizacji językowej. Wymóg komunikatywności wypowiedzi może być traktowany jako ograniczenie skali rozwoju do poziomu uzyskania satysfakcjonującego kontaktu komunikacyjnego w ramach określonej normy społecznej;</li> <li>• reguły opisu: odpowiadają profesjonalnemu opisowi danego języka (gramatyce) i prowadzą do nazywania tej zdolności gramatyczno-leksykalną, która obejmuje zbiór słownika danego języka i reguł łączenia elementów zbioru pierwszego czyli gramatyki. Wskazuje także na względność pojęcia rozwoju, ponieważ jest zależne od opowiadania się za jakimś wyróżnikiem czy pojęciem normy i błędu (w wypowiedzi może tkwić błąd, ale porozumienie następuje, ponieważ zadziała tu reguła dopuszczalności a nie poprawności);</li> <li>• moc kompetencji: teoria słabsza obejmująca poprawność gramatyczną i bogactwo języka i teoria mocniejsza w której kompetencję gramatyczno-leksykalną rozumiemy jako zdolność do samoceny własnego języka( orzekanie, stwierdzanie, rozstrzyganie)</li> </ul> |
| kompetencję komunikacyjną (sprawności), ma charakter działaniowy, interpersonalny i pragmatyczny; | <ul style="list-style-type: none"> <li>• kryterium interakcyjne: ma charakter dominujący, a komunikacja jako umiejętność, jest przedmiotem wyuczalności związanej z kompetencją gramatyczno-leksykalną (język), kulturową (komunikaty kulturowe) i lingwodydaktyczną (kształcenie). Rozwój jest efektem o charakterze transakcyjnym, dokonującym się na zasadzie ekwiwalencji lub jej braku (silniejszy dominuje nad słabszym), w którym powodzenia komunikacyjnego jest nie tylko zrozumienie tekstu, lecz przede wszystkim jego akceptowalność przez drugą osobę;</li> <li>• kryterium intencjonalne: oznacza formowanie identycznych dla obu uczestników aktu komunikacji (nauczyciela i ucznia) reguł rozumienia i reguł konstruowania zdań. Tu kompetencja komunikacyjna jest tożsama z adekwatnością do intencji mówcy i odpowiedniego do sytuacji i wiedzy o słuchaczu;</li> <li>• kryterium wiedzy o regułach: tu kompetencja komunikacyjna (zwana także socjolingwistyczną lub komunikacyjną) oznacza idealną wiedzę użytkowników danego języka, obejmującą reguły posługiwania się językiem w zależności od</li> </ul>                                                                                               |

|                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                        | <p>sytuacji społecznej. Tu także mówimy o porozumiewaniu się z wykorzystaniem środków paralingwistycznych ( np. gest modlitewny- złożenie rąk). Kryterium to ma znaczenie unifikujące;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kryterium dydaktyczne: tu kompetencja komunikacyjna dotyczy wypowiedzi językowych, zrozumiałych i kontekstowo stosowanych i odpowiada specyfice dyskursu ujmowanego w relacji język-mówienie. W kontekście tak określonego kryterium proponuje się nauczycielowi trzy zasady dotyczące nauczania komunikacyjnego: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ zasadę wybiórczego stosowania poszczególnych teorii w zależności od celu komunikacyjnego: teoria transformacyjna (może być stosowana przy brakach w gramatyce języka), teoria pragmatyczna (braki w kompetencji kulturowej), teoria ideologiczna ( trudności z odbiorem tekstu literackiego), teoria funkcjonalna ( przy małej aktywności językowej ucznia;</li> <li>✓ zasada kolejności wprowadzania poszczególnych teorii w zależności od chronologii względnej nabywania kompetencji lingwistycznej w ogóle : <ol style="list-style-type: none"> <li>1): teorii transformacyjnej, ponieważ zakłada kompetencję językową która jest prymarna,</li> <li>2):teorii pragmatycznej która zakłada kompetencję komunikacyjną, sekundarną,</li> <li>3):teorii ideologicznej, ponieważ zakłada kompetencję kulturową, akumulacyjną,</li> <li>4):teorii funkcjonalnej która uruchamia dialog( prekompetencja);</li> </ol> </li> <li>✓ zasada kompleksowości w związku z nabywaniem języka i nabywaniem kompetencji przybliżonej i docelowej.</li> </ul> </li> </ul> |
| kompetencję kulturową (wiedza ukryta i odtwarzana), odwołuje się do doświadczenia językowego, ma charakter kumulacyjny | <p>Definiowana według pięciu kryteriów:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kryterium lingwistyczne: oznacza interpretację językowych zachowań kulturowych;</li> <li>• kryterium edukacyjne: nacechowanie dialogu odpowiednimi wartościami i ich akceptację lub jej brak. Pozwala ukazać określoną wizję świata gdzie konotacja przeważa nad dekonotacją. Ważne są następujące wzorce:</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |



|                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>i przekazywalny, jest od-<br/>twarzaniem kultury;</p>                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ językowe: etniczne i obce</li> <li>✓ terminy i frazeologia</li> <li>✓ niejęzykowe ( parajęzykowe) prozodia, mimika, gest</li> <li>✓ kulturowe ogólne (metafory antyczne, chrześcijańskie itd.)</li> <li>✓ kulturowe ludowe ( wierzenia, zwyczaje, słownictwo)</li> <li>✓ kulturowe przypięte ( parafrazy, przekłady, cytaty)</li> <li>✓ indywidualne ( zmiany znaczeń, stylizacje, kreacje);</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kryterium pragmatyczne: tu kompetencja kulturowa (zwana jest także kompetencją interaktywną) oznacza sprawność ponadjęzykową, którą buduje nie tylko wiedza ogólna, lecz także nawyki i doświadczenie;</li> <li>• kryterium konwencji: oznacza odpowiednią treść komunikacyjną, która ma charakter konwencji reguł kulturowych, przypisaną również czynnościom, ich wytworom i zjawiskom. Z tego punktu widzenia fragmentami tej ostatniej jest kompetencja językowa, semiotyczna i komunikacyjna;</li> <li>• kryterium uwarunkowań socjokulturowych które mogą przynosić skojarzenia: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ potoczne</li> <li>✓ mityczne</li> <li>✓ baśniowe</li> <li>✓ religijne</li> <li>✓ przenośne i in.</li> </ul> </li> </ul> |
| <p>Kompetencję lingwodydaktyczną ( wiedza jawna czyli kompetencja rzeczowa typu: wiedzieć że i wiedzieć jak), jest diagnostyczna i prognozująca rozwój języka oraz pozwala uświadomić sobie pojęcie normy i błędu;</p> | <p>Z punktu widzenia potrzeb rozwoju języka rolę tej kompetencji można wyznaczyć według następujących kryteriów:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kryterium funkcji ( charakter dydaktyczny): wyznaczanie poziomu opanowania języka. W tej diagnozie chodzi o nie tylko o wyznaczenie poziomu ale także o stosowanie działań stymulacyjnych, edukacyjnych czy korekcyjnych;</li> <li>• kryterium aktywizacji (charakter pragmatyczny) oznacza umiejętność włączania ucznia w dialogowy proces poznawczy poprzez uwzględnienie gramatyki słuchacza;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• kryterium samowiedzy (charakter metajęzykowy) czyli uświadomienie sobie normy i błędu. Indywidualna wrażliwość gramatyczna, zdolność do indukcyjnego uczenia się i pamięć asocjacyjna;</li> <li>• kryterium wykonawcy (charakter kognitywny) czyli kompetencja nauczyciela i ucznia. Określenie warunków dyskursu edukacyjnego (prostsze rodzaje uczenia się, bardziej złożone rodzaje uczenia się).</li> </ul> <p>Przy opisie kompetencji lingwodydaktycznej nauczyciela należy wyodrębnić trzy opisy języka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opis jakiego dostarcza gramatyka transformacyjna, pragmatyczna i kulturowa;</li> <li>• opis aktualnego wykonania (przede wszystkim język mówiony, wtórnie pisany);</li> <li>• opis potencjalnego wykonania czyli konfrontowanie wykonania z kompetencją docelową - planowaną oraz ze sferą najbliższego rozwoju języka ucznia.</li> </ul> |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

W ujęciu lingwistyki edukacyjnej rozwinięty język posiada następujące właściwości:

- motywację: jako wykształcony motyw kompetencji, który służy ujawnieniu językowej tożsamości mówiącego, przekształcając uczenie, jako wymuszanie zewnętrzne, w uczenie się, jako wewnętrzne sterowanie procesem akwizycji języka przez style osobiste jednostki;
- kodowanie<sub>1</sub>: jako zdolność kodowania językowego (fonetycznego, semantycznego i syntaktycznego), a więc korzystania z sił dyskretnych języka, jego mocy różnicującej i upodabniającej, która służy przyswajaniu języka i tworzeniu zdań w tym języku;
- kodowanie<sub>2</sub>: jako zdolność kodowania myśli przy pomocy możliwie pełnego zbioru kategorii form (system), która modyfikuje formę tych myśli (tekst), służąc celom pragmatycznym, które z kolei podlegają regułom mówienia;
- wrażliwość: jako zdolność oceny gramatycznej i semantycznej zasad jawnych tkwiących w *langue* i *parole*, która służy rozróżnianiu akceptowalności gramatycznej i semantycznej, akceptowalności semantycznej bez akceptowalności gramatycznej, akceptowalności gramatycznej, ale nie semantycznej oraz nieakceptowalności ani gramatycznej, ani semantycznej;

- asocjacyjność: jako zdolność kojarzenia bodźców zewnątrzjęzykowych (kultura) i wewnątrzjęzykowych (stykanie się w strukturze tekstu elementów systemu), która wzmacnia procesy konotacji ujawniane np. poprzez definicję kognitywną;
- selektywność<sub>1</sub>: jako umiejętność selektywnej koncentracji odpowiadającej znaczeniu łac. *intelligo*, niem. *ich verstehe* (*ich lese aus* 'czyta'z...)i łac. *cogito*, niem. *ich denke* (*ich fasse zusammen* 'zbiera razem'), która służy procesom intelektualnym i organizacji słownika umysłowego;
- selektywność<sub>2</sub>: jako umiejętność selektywnej konwergencji, która oznacza zbieżność służącą procesom metaforyzacji, opartym na łączeniu różnych pól semantycznych, a w ich obrębie znaczeń peryferycznych w metafory jednoczącego znaczenia;
- konceptualizację<sub>1</sub>:jako zdolność do używania reguł, które nie zmieniają języka (twórczość 1<sup>0</sup> wykorzystywana głównie w okresie nabywania języka);
- konceptualizację<sub>2</sub>: jako zdolność do używania reguł, które zmieniają zbiory reguł gramatycznych w języku (twórczość 2<sup>0</sup> wykorzystywana głównie w okresie kształcenia języka). Idzie tu także o twórczość 3<sup>0</sup>, która wymaga dopiero opracowania języka wyższego poziomu. Jest ona wykorzystywana głównie w okresie rozwoju języka dla konceptualizacji nowości, tj. tworzenia zdań „niosących” ważne lub nowe znaczenia w nauce, polityce, etyce, filozofii, poezji itp.;
- konceptualizację<sub>3</sub>: (rekonceptualizację): jako zdolność przekształcania lub zmiany wcześniejszych ujęć na poziomie konceptualizacji<sub>1</sub> i konceptualizacji<sub>2</sub>, służącą przesuwaniu horyzontów wiedzy w wyniku dostrzegania spornych elementów czy twierdzeń danej teorii” (T. Rittel, 1994, s.80-81).

W efekcie powstała hipoteza wzajemnego uporządkowania wyznaczników rozwiniętego języka do których zalicza się:

- warunkiem wstępnym jest uruchomienie motywacji;
- motywacja powoduje kodowanie języka<sub>1</sub> i kodowanie myślenia<sub>2</sub>;
- kodowanie jednego i drugiego rodzaju odnosimy do wspólnego punktu, oddzielającego umownie stan rozwiniętego języka od dwóch poprzednich z okresu nabywania i kształcenia;
- na ten sam umowny punkt wrażliwość, asocjacyjność i twórczość 1<sup>0</sup>, których efektem jest konceptualizacja<sub>1</sub>;
- na ten sam umowny punkt działają zasady twórczości 2<sup>0</sup> i 3<sup>0</sup>, których efektem jest konceptualizacja<sub>2</sub>;
- różnorodność czynników powoduje rekonceptualizację (konceptualizację<sub>3</sub>).

Podsumowując powyższe rozważania otrzymujemy w miarę wszechstronny obraz modeli nabywania mowy przez dziecko. W toku socjalizacji pierwotnej i wtórnej.

Podsumowując, T.Rittel (1994) uważa że trzy pierwsze kompetencje są jednakowo ważne z punktu widzenia lingwistyki edukacyjnej, zaś czwarta kompetencja zapewnia równowagę tego obszaru badań.

## 2.4. Dialog i dyskurs pedagogiczny

W nurcie ujmowania kompetencji komunikacyjnej jako umiejętności prowadzenia dialogu pozostaje socjolingwistyka. Tu kompetencja komunikacyjna definiowana jest jako „wiedza o tym, w stosunku do kogo, jak, o czym możemy mówić, a co jest wykluczone z punktu widzenia wymogów społecznych” (A. Piotrowski, 1998, s. 96). Zamiennie używane jest pojęcie kompetencja socjolingwistyczna, która oznacza „umiejętność kontroli zasad doboru wariantów zdań właściwych ze względu na doświadczenie społeczne partnerów aktu komunikowania”(A. Piotrowski, 1980, s. 96).

Współcześnie synonimem porozumienia uczyniono pojęcie dialogu. R. Kozłowski (1990) definiuje dialog jako „czasowo ciągły łańcuch wypowiedzi (replik) co najmniej dwóch podmiotów mówiących (piszących), pozostających z sobą w bezpośrednim i wymiennym kontekście nadawczo odbiorczym” (s. 70).

Tabela 11

Rodzaje dialogu i kryteria ich wyodrębniania (R. Kozłowski, 1990, ss. 45-58)

| kryterium                                   | Rodzaj dialogu                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| płaszczyzna stosunków<br>międzypodmiotowych | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dwuosobowe, wieloosobowe</li> <li>• z podmiotami równorzędnymi</li> <li>• z podmiotami nierównorzędnymi pod względem autorytetu, sprawności intelektualnej i językowej</li> </ul> |
| sytuacja dialogiczna                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dialogi prywatne, publiczne</li> <li>• dialogi spontaniczne, regulowane konwencjami</li> </ul>                                                                                    |
| rozmiary dialogu                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dłuższe, krótsze</li> </ul>                                                                                                                                                       |
| tematyka dialogu                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• jednotematyczne i wielotematyczne</li> </ul>                                                                                                                                      |

Dialog jako ciąg replik pozwala przypuszczać, że obie strony dojdą do consensusu. Bowiem celem autentycznego dialogu jest wszechstronne zrozumienie istoty diskutowanego pojęcia, twierdzenia lub poglądu. Pojmowanie dialogu w płaszczyźnie człowiek - człowiek sprzyja skuteczności tego procesu. Ponieważ wynikiem łańcucha wypowiedzi będą prawie zawsze korzyści praktyczne, gdzie nawet brak porozumienia prowadzić może do realizacji celów poznawczych i osobistych. W zgodzie pozostaniemy więc z M. Heideggerem (1980), który człowieka nazywa istotą dialogową, zdarzeniem językowym, które w komunikacji może poświadczyć albo ukryć swe przeniesienie do bytu i do prawdy. Za R. Kozłowskim (1990) wymienić można pięć funkcji dialogu:

- 1 - uczestnicy dialogu powinni mówić tym samym językiem, dbając o jego precyzję znaczeniową i wzajemną przekładalność;

- 2 - wnikliwie analizować założenia poglądów innych oraz własnych. Prowadzi to do lepszego poznania uczestników dialogu i sprzyja weryfikacji własnych poglądów;
- 3 - jako rezultat zderzenia się przeciwstawnych poglądów dialog międzyludzki może przekształcić się w wewnętrzny monolog;
- 4 - znajdowanie u partnerów dialogu ewentualnych analogii do własnego stanowiska i cech je uzupełniających, jak również wskazywanie miejsc spornych, które być może uda się z czasem pokonać;
- 5 - każdy z uczestników powinien starać się możliwie jak najpełniej przedstawić swój pogląd dążąc do prawdy.

M. Bachtin (1986, 1997) uważa, że realny dialog jest najprostszą, klasyczną formą obcowania językowego. Zakłada jednak, że w dialogu obok płaszczyzny człowiek - człowiek występuje też płaszczyzna człowiek - utwór - człowiek. Podobnie jak replika dialogu, utwór jest obliczony na odpowiedź innego człowieka (innych ludzi) na jego współodpowiadające rozumienie.

Komunikacyjnie złożone wyspecjalizowane utwory różnych gatunków naukowych i artystycznych niezależnie od wszelkich różnic w stosunku do replik dialogu, są takimi właśnie jednostkami językowego porozumienia się: cechuje je wynikające ze zmiany podmiotów mowy wyraźne odgraniczenie, przy czym granice między nimi, zachowując swą zewnętrzną wyrazistość, przybierają tu szczególny charakter wewnętrzny. Jest on rezultatem przejawiania się w stylu i światopoglądzie, we wszystkich intencjach utworu, indywidualności mówiącego podmiotu, w tym wypadku autora, a także bohatera, który został intencjonalnie skonstruowany. Owa konstrukcja mówi nam „wszystko” lub „prawie wszystko” o stworzonych postaciach i tworzącym je autorze. Właśnie to piętno indywidualności, odcisnięte na utworze, decyduje o jego wewnętrznych granicach, dzięki którym wyróżnia się on spośród utworów związanych z nim w procesie obcowania językowego w danej dziedzinie kultury: spośród utworów poprzedzających, do których odwołuje się autor, innych utworów tego samego nurtu oraz utworów powstałych w nurtach konkurencyjnych, z którymi ściera się twórca.

Powiadomienie czytelnika o intencjach autora odbywa się więc kilkoma drogami: poprzez konstrukcję osoby bohatera, losów postaci, dobór gatunku literackiego, dążenie do udowodnienia swoich racji, argumentacji itd. Nawiązanie kontaktu autora z czytelnikiem jest jednym z fundamentów teorii M. Bachtina (1970, 1979, 1983). Uznaje on za niezbędny element dialogu współodpowiadanie czyli replikę czytelnika. Wprowadza pojęcie zwieńczenia rozumiejąc

je jako wewnętrzny aspekt zmiany mówiących podmiotów. Zmiana ta zachodzi na skutek tego, że mówiący powiedział już (lub napisał), wszystko co w danym momencie czy w określonych warunkach chciał powiedzieć. Podstawowym kryterium istnienia zwieńczenia jest możliwość udzielenia odpowiedzi czyli zajęcia wobec wypowiedzi postawy współodpowiadającej. Zwieńczona, zatem „pełnia wypowiedzi, która warunkuje możliwość odpowiedzi (lub współodpowiadającego rozumienia), jest wyznaczona przez ściśle ze sobą powiązane w obrębie jej organicznej całości elementy (czynniki): - wyczerpanie przedmiotowe i znaczeniowe; - zamiar językowy lub językową wolę mówiącego; - typowe kompetencyjno - gatunkowe formy zwieńczenia” (M. Bachtin, 1986, s. 371).

Ujmowanie dialogu z punktu widzenia jego roli edukacyjnej proponuje J. Rutkowiak (1992). Dialog edukacyjny to stwarzanie możliwości zastosowania odmiennego punktu widzenia, poszerzania bądź, lepiej, przebudowywania siebie, możliwego dzięki inności innych. Uczestnicy dialogu mają równe prawa i określić je można za R. Kozłowskim (1990) jako podmioty równorzędne prowadzące dialog jedno lub wielotematyczny. Sytuacja dialogowa oscyluje między sytuacją prywatną poprzez publiczną, spontaniczną aż do sytuacji regulowanej konwencjami. Zarówno dialog jedno jak i wielotematyczny musi spełniać warunek bycia konsensualnym opartym na zasadzie zgodności, gdzie różnopodmiotowe repliki pozostają do siebie w relacjach uzupełniania i uzgadniania, oznajmień, pytań i odpowiedzi, propozycji czy postulatów prowadzących do pełnego zrozumienia i wzajemnej akceptacji. Silnie zaznaczona jest funkcja poznawcza, która jakby determinuje prowadzenie dialogu edukacyjnego. Wprawdzie podział podmiotów na nauczających i uczących się wskazuje na relacje nierównorzędności to jednak traktuje się go jako relację dewiacyjną, mogącą zaburzać wzajemne zrozumienie. J. Rutkowiak (1992), dzieli dialog edukacyjny na dialog informacyjny, dialog jako wymianę negocjacyjną, dialog jako warunek możliwości rozumienia. Podstawowym warunkiem właściwego dialogu w tym ujęciu jest zaistnienie odmiennego punktu widzenia, który może być swobodnie wyartykułowany, licząc na uważne wysłuchanie i partnerskie przedyskutowanie. „Jako warunek możliwości rozumienia nie polega dialog na wspólnym odsłanianiu jakiegoś „świata stanów obiektywnych”, które próbuje się ustalać w toku „dyskusji właściwych”, jest natomiast nieustającym ludzkim wysiłkiem przełamywania powierzchownej warstwy, tego co już wydało się dostępne. (...) W takim pojmowaniu dialogu nawiązuje się do myślowej tendencji całościowego relacyjnego podejścia do doświadczenia człowieka - świata i dyskutuje z przeciwstawieniem świadomości - bytowi, ludzi - przyrodzie, subiektywnego - obiektywnemu, podmiotu - przedmiotowi” (J. Rutkowiak, 1992, s. 42).

Wobec tak zdefiniowanego spotkania we właściwej relacji nakładania się na siebie definicji pozostaje dyskurs. E. Biłos (1996) dyskursem określa wyznaczony „pytajnością celowy ciąg przekształceń kontekstu narracyjnego działania lub / i faktów w kontekst wyjaśniający je, na możliwie najwyższym pod względem ogólności poziomie adekwatności poznawczej” (s. 227). E. Biłos przyznaje, że podana przez niego definicja jest zbieżna z określeniem L. Zawadowskiego (1996) uznającego, że dyskurs to „ciąg zdań lub ciąg elementów tekstowych, warunkowanych przez czynniki bezpośrednio lub pośrednio zależne od komunikowanej treści pozatekstowej” (s. 146). Podobnie definiuje dyskurs J. Lalewicz (1992) pisząc, iż jest on „uogólniającym (całościowym) uchwyceniem działania i faktów (tj. świata) w przeciwieństwie do narracyjności, która jest formą przedstawienia, tego co jednostkowe, partykularne na poziomie myślenia potocznego” (s. 180). Dyskurs to rozmowa o specyficznym charakterze, mająca określoną strukturę, kompozycję, która rozwija się i narasta w określonym czasie. Podstawową cechą dyskursu jest jego interakcyjny charakter. Zatem dyskurs definiowany jako zdarzenie interakcyjne „pośredniczy w projektowaniu świata przez podmiot mówiący lub podmioty w interakcji, do których dyskurs odsyła na zasadzie samoreferencji (J. Labocha, 1996, s. 10).

Dyskurs w ujęciu lingwistycznym jest kategorią tekstową. Za P. Ricoeurem (1989) można go nazwać zdarzeniem tworzącym tekst. E. Beneveniste (1980) dyskursem nazywa te wszystkie aspekty tekstu, które odsyłają do sytuacji komunikacyjnej, która go wytworzyła oraz do zdarzenia, które stoi u jego podstaw. Lingwistyka dyskursu ujmuje tekst w kontekście społecznym, psychologicznym, antropologicznym i kulturowym, mając zarazem na względzie jego strukturę kognitywną oraz aspekty społeczne i interakcyjne (por. G. Walford, 1995). „Lingwistyka dyskursu jest zatem metodą opisu i interpretacji tekstu z punktu widzenia zarówno procesu produkcji, jak również odbioru (recepcji). Zarówno nadawca, jak i odbiorca są traktowani w kategoriach społecznych agensów, wpisanych w tekst, a zatem możliwych do odtworzenia w procesie interpretacji nawet wówczas, gdy tekst zaciera ślady ich istnienia. Oczywiście każdy tekst stwarza możliwość kilku interpretacji, czyli w danym tekście różni interpretatorzy mogą odtworzyć różne dyskursy” (J. Labocha, 1996, s. 10).

Dyskurs w ujęciu teorii kultury jest określany jako „sposób, w jaki dana formacja kulturowa zabiera głos w świecie znakowym (M. Fleischer, 1994, s. 44). (...) Dyskurs w sensie nadanym mu przez teorię kultury jest manifestacją tego, co typowe, powtarzalne i kolektywne, czyli tego, co pozwala na odróżnienie go od dyskursu innej subkultury lub kultury narodowej” (s. 42). Zdaniem J. Labochy (1996) analiza nacechowania dyskursywnego tekstu w ujęciu kulturowym to „zawieranie się w nim pewnych właściwości i cech, które czynią z niego tekst typowej dla danej



subkultury lub kultury narodowej”(s. 11). Zdaniem E. Benveniste (1980) język jest w stanie pełnić wobec społeczeństwa podwójne funkcje - subiektywne i referencjalne wynikające z rozróżniania ja i nie - ja. „System ja oparty na zaimkach ja - ty, jest strukturą wypowiedzi osobistej, międzyludzkiej. System nie - ja, realizowany przez zaimek on, służy operacji wypowiadania się o świecie. Dzięki podwójnemu systemowi relacyjnemu języka, możliwe jest włączenie mówiącego w jego wypowiedź, mówiącego traktowanego nie tylko indywidualnie, lecz również jako przedstawiciela grupy społecznej czy kulturowej” (s. 36 - 37).

G. W. Shugar (1995, 1995a) zauważa, że tworzenie dyskursu należy przede wszystkim widzieć jako planowanie i wykonywanie różnych czynności występujących w ramach społeczno - kulturowego regulowania interakcji komunikacyjnej. Skoro zatem jest to proces jako ciąg planowanych czynności, musi pojawić się strategia planowania. „Strategie dotyczące wyboru i wykonania własnego wkładu do dyskursu opierają się przede wszystkim na analizie mentalnej zachodzącej sytuacji. Strategie te stosowane w systemie wymiany wypowiedzi są społecznie ustrukturuowanymi sposobami osiągania spójności dyskursu” (G. W. Shugar, 1995, s.18). Do podstawowych pojęć tak rozumianego dyskursu autorka zalicza:

A. sytuację aktywności (źródło znaczenia), którą charakteryzuje następująco:

- dziecko funkcjonuje jako sprawca własnego działania, a jednocześnie jest ono podmiotem mówiącym;
- reprezentuje kontekst sytuacyjny, w którym znajdują się mówcy i w który są zaangażowani;
- powstaje tekst jako źródło dyrektyw dla sprawców działania.

B. Sytuację odniesienia (realizacja), która jest:

- sytuacją semantycznie skonstruowaną i wyrażoną w języku;
- mentalnie wytworzoną przez nadawcę i mentalnie odtworzoną przez odbiorcę (jest to wytwór procesu interpersonalnego);
- proces dyskursywny konstytuuje się w tworzeniu sytuacji odniesienia w danym kontekście.

Zależności między wskazanymi wyżej sytuacjami można opisać następująco:

- sytuacja odniesienia może pokrywać się z sytuacją aktywności, która jest dlań sytuacją źródłową, niosącą pewien potencjał znaczeniowy wykorzystywany przez dziecko w konstruowaniu wypowiedzi;

- skoro sytuacja odniesienia jest mentalnie wytworzona przez nadawcę i mentalnie odtwarzana przez odbiorcę - jest to wytwór procesu interpersonalnego;
- z perspektywy dziecka, które zawsze znajduje się w jakiejś sytuacji aktywności dopasowywanie „słowo - świat” nie jest problemem pasywnym, może pociągać za sobą tzw. konsekwencje „illokucyjne”, wymagające wprowadzenia zmian czy to w sytuacji aktywności, czy w sytuacji odniesienia;
- sytuacja aktywności współfunkcjonuje z sytuacją doniesienia. Stan aktywności determinuje nie tylko pojawienie się wypowiedzi, ale i ich funkcje;
- sytuacja aktywności dostarcza ram dla mówienia i stanowi źródło tematów (G. W. Shugar, 1993, 1995).

G. W. Shugar z tak definiowanego dyskursu wyprowadza pojęcie kompetencji dyskursywnej, którą rozumie jako aktywne, skuteczne i twórcze uczestnictwo dziecka w procesach dyskursywnych.

Jako warunki tak rozumianej kompetencji uznaje:

- aby inni uczestnicy dyskursu przyjmowali wkład dziecka do dyskursu;
- aby dziecko posiadało już pewien potencjał znaczeniowy, gotowy do realizacji w formie dyskursu.

Procesy zaangażowane w konstruowanie dyskursu rządzą określonym wyborem aktów dyskursywnych, determinując typ dyskursu (działaniowy lub tematyczny) oraz sposób jego realizacji. Dyskurs działaniowy - działanie w świecie można scharakteryzować jako:

- nie jest on z natury rzeczą aktywnością werbalną, jednak wśród różnych form tej aktywności pojawia się także mowa;
- sytuacja odniesienia pokrywa się z sytuacją aktywności;
- występują formy werbalne jak i niewerbalne;
- obejmuje ogromną, niejednorodną kategorię zachowań celowych, począwszy od praktycznych, codziennych czynności do zadań wymagających już pewnego wysiłku fizycznego i intelektualnego, wykonywanych indywidualnie albo we współpracy z innymi osobami;
- główne narzędzie w konstruowaniu interakcji społecznych przez dzieci.

Dyskurs tematyczny - mówienie w świecie - rozumiany jako:

- proces, który angażuje jeden typ kompetencji dyskursywnych związanych z kontekstem działania na przedmiotach;
- może, ale nie musi mieć swojego źródła w sytuacji aktywności podmiotu;
- jest aktywnością czysto językową (uwaga podmiotu koncentruje się na temacie mówienia);
- temat może się zmieniać, może przechodzić w inny, dzięki ideacyjnemu składnikowi języka;
- dziecko zaczyna konstruować teksty na dany temat. Takie konstrukcje mogą być wytworem jednego dziecka (monolog) albo powstają w wyniku wymiany dziecko - partner (dialog);
- dzięki ideacyjnemu składnikowi języka, który umożliwia konstruowanie sądów, dzieci stosunkowo wcześnie zaczynają się odwoływać do sytuacji „przemieszczonych” w czasie i przestrzeni, zaczynają wyobrażać sobie sytuacje odniesieniowe (G. W. Shugar, 1995, 1995a).

Kompetencja dyskursywna jest procesem dynamicznym, ponieważ:

- dziecko ma możliwości przyswajania sobie środków językowych i nabywania umiejętności dyskursywnych w celu regulowania stosunków ze światem zewnętrznym i z samym sobą;
- dziecko organizuje swój dyskurs z własnego punktu widzenia i wszelkie dokonywane przez nie wybory środków językowych kierowane są przez jego własne kryteria ważności i aktualne potrzeby w momencie mówienia;
- dziecko jest szczególnego rodzaju słuchaczem, który wykorzystuje własną wypowiedź do celów intraindywidualnych, podczas gdy inni słuchacze wykorzystują wypowiedzi dziecka do celów interindywidualnych;
- dziecko wsłuchując się we własną wypowiedź - proces intraindywidualny - przetwarza ją mentalnie, ustalając między innymi odpowiedniość słowa do desygnatu zgodnie z własną intencją jako mówcy;
- dynamizowaniu rozwoju kompetencji dyskursywnej sprzyja aktywne uczestniczenie dziecka w różnych sytuacjach mówienia, także jako aktywnego twórcy wielu rodzajów dyskursu (konwersacja, opowiadanie, zabawa tematyczna, argumentowanie, instruowanie) (G. W. Shugar, 1995, 1995a).

W nurcie dynamicznego ujmowania nabywania kompetencji komunikacyjnej pozostaje dyskurs edukacyjny. I. Rittel (1996) ujmuje go jako „rodzaj wyspecjalizowanej praktyki komunikacyjnej” (s. 100),...”którą należy widzieć jako wypadkową miejsca i środków. W roli tego pierwszego występują wszystkie szczeble kształcenia, natomiast w roli drugiego - werbalne i niewerbalne środki komunikacji” (S. J. Rittel, 1996, s. 31). Zatem dyskurs edukacyjny /

pedagogiczny to „strumień zjawisk językowych (mówionych i pisanych) pochodzących od nauczyciela i poszczególnych uczniów, które zachodzą w kontekście lekcji szkolnej i realizacji jej dydaktycznych założeń” (G. W. Shugar, 1983, s. 273 - 274).

Dyskurs edukacyjny / pedagogiczny można poddać modelowaniu. Proces ten polegać będzie na:

- „zredukowaniu ilości uczestników dyskursu edukacyjnego do dwóch aktorów (nauczyciel i uczeń);
- zredukowanie ich udziału w komunikacji do czynności wykonywanych przez nauczyciela i ucznia;
- określenie ich wzajemnego stosunku w dyskursie jako układu nauczania - uczenia się, w którym akt nadawania informacji przez jednego jest jednocześnie aktem jej odbioru przez tego drugiego” (S. J. Rittel, 1996, s. 31).

Stosowanie procedury modelowania dyskursu wymaga wprowadzenia strategii działania nauczyciela oraz zasad ich odbioru przez ucznia. S. J. Rittel (1996) proponuje odwołanie się do strategii nauczania W. Okonia (1976). Zaś przy interpretacji zasad reakcji ucznia zaleca wykorzystanie opisu według Ch. Chockett (1961). Zaproponowane przez S. J. Rittel (1996) modele dyskursu oparte na wyżej omówionych kryteriach są zbudowane na identycznej podstawie metodologicznej zapewniającej ich porównywalność i wymierność. Przy wykorzystaniu tych modeli można „dokonywać testowania dyskursu (reguły poprawności), badać kompetencję dyskursywną nauczyciela i ucznia (stosowanie reguł dyskursu) oraz określać zasady zmian dyskursu (reguły przekształceń)” (s. 39).

Podsumowując, do cech charakterystycznych dyskursu edukacyjnego można zaliczyć:

- „przebiega on z udziałem partnerów nierównorzędnych / niesymetrycznych. Wzajemne relacje praw i obowiązków wynikają z dopełniających się wzajemnie ról społecznych - roli nauczyciela i ucznia;
- odbywa się w sytuacji wielopodmiotowej z zanurzonymi w niej mikro sytuacjami dwupodmiotowymi;
- opiera się na ścisłym współdziałaniu między nauczycielem i uczniami, czyli na tworzeniu i realizowaniu wspólnej linii działania w ramach sformalizowanych interakcji przebiegających w trakcie danej jednostki lekcyjnej;
- ukierunkowany jest na przyrost wiedzy i umiejętności poznawczych uczniów, którzy początkowo startując w rolach tzw. „uniwersalnych nowicjuszy” i „mało skutecznych sprawców” (a little agent), stopniowo wychodzą z tych ról i stają się mniej lub bardziej pełnoprawnymi i sprawnymi uczestnikami własnej kultury;
- z chwilą opanowania przez dzieci umiejętności mowy pisanej ulega ona wzbogaceniu o dodatkowy kanał wymiany informacji, co posiada kapitalne znaczenie dla dalszego ich rozwoju poznawczego” (M. Zajac, 1996, s. 77);

- oba ciągi myślowe nauczyciela i ucznia zmierzają do pewnego punktu wspólnego, który określa się jako porozumienie (J. Mikułowski - Pomorski, 1988).

Sądzę, że doskonałym podsumowaniem rozważań nad podejściem do zjawiska kompetencji komunikacyjnej, jej definicji i składników będzie poniższa tabela.

Tabela 12

Paradygmatyka i syntagmatyka kompetencji (T. Rittel, 1994, s. 53 - 55)<sup>12</sup>

| Nazwa kompetencji | Składniki           |                                                                                                                                         |                               |                       |
|-------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
|                   | zdolności           | wiedza                                                                                                                                  | umiejętności                  | sprawności            |
| ogólna            | cechy osobowościowe | społeczna, kulturalna, wiedza nieświadoma o tym, czy coś jest, czy nie jest konstrukcją danego języka;<br><br>wiedza utajona - intuicja | przekonania jednostek, reguły | efektywność społeczna |

<sup>12</sup> W tabeli pominięto źródła zatem należy zajrzeć do oryginalnego tekstu

|                     |                                                                                                                 |                                                                     |                                                                                  |                                                      |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
|                     | zdolność rozróżniania                                                                                           |                                                                     | wiedza nie modyfikowana przez doświadczenia samopotwierdzające się               | wiedza niekoniecznie poprawna                        |
| społeczna           | percepcyjne                                                                                                     | język                                                               | Inteligencja                                                                     | ćwiczenia motoryczne                                 |
| językowa            |                                                                                                                 | intuicyjna wiedza użytkownika języka - jednostkowa                  | Wykonanie realne, zachowanie językowe                                            | wykonanie                                            |
| psycholinguistyczna | zdolność posługiwania się językiem<br><br>osobista inwencja człowieka                                           | nieuświadomiony charakter                                           | łączenie określonych dźwięków z ich znaczeniem, kreacja słowna osobista inwencja | przyswajanie i tworzenie reguł przypisywania znaczeń |
| komunikacyjna       | wykonalność czy i w jakim stopniu coś jest możliwe przy istnieniu zewnętrznych warunków realizacji (dostępność) | potencjał systemowy: czy coś jeszcze, czy już nie jest uświadomione | umiejętności, występowanie: czy i w jakim stopniu coś jest realizowane           | stosowność, empiryczna odpowiedniość (zręczność)     |
| lingwistyczna       | uwarunkowane biologicznie                                                                                       | wiedza językowa uwarunkowana                                        | selekcja                                                                         |                                                      |

|                                  |                            |                                       |                                                |                                                                   |
|----------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
|                                  |                            | społecznie ≠ kompetencja językowa     | rozwój wiedzy o języku uwarunkowany społecznie | otwarcie schematyzmu wrodzonego                                   |
| kulturowa                        | właściwość                 | uświadomienie                         | mistrzostwo                                    | umiejętność                                                       |
| znakowa                          | talent                     | znajomość reguł                       | posługiwanie się mową                          | interpretowanie                                                   |
| pragmatyczna                     | właściwość kulturowa       | nie uświadomiona abstrakcyjna wiedza  | orientacja w strukturach pragmatycznych        | analiza wielopoziomowa, pisanie, posługiwanie się mową, sprawność |
| socjolingwistyczna               | cecha umysłu               | uświadomienie                         | znajomość orientacja                           | sprawność                                                         |
| funkcjonalna                     | wrodzone                   | nie uświadomione                      | rozeznawanie się                               | posługiwanie się mową, nabyte doświadczenie                       |
| rozwijająca się                  | nabyta cecha rozwojowa     | uświadomienie w normie intelektualnej | pojmowanie zgodne z nabywaniem języka          | doświadczenie                                                     |
| zintegrowana                     | właściwość                 | uświadomienie w normie dydaktycznej   | pogłębiania                                    | interpretacja, znajomość                                          |
| przejściowa przybliżona docelowa | zdolność kodowania funkcji | etapy dorastania językowego           | rozwojowa struktura języka                     | nabyte doświadczenie językowe                                     |

|                                       |                             |                    |                                      |                                   |
|---------------------------------------|-----------------------------|--------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| lingwody-<br>daktyczna                | zdolność nabywania          | wiedza „wiedziana” | uruchomianie                         | współdziałanie                    |
| podstawowa                            | cecha umysłu                | proces             | interpretowanie                      | znajomość                         |
| rozszerzona                           | właściwość                  | zwiększanie mocy   | wzrost umiejętności                  | świadomość czego                  |
| niekompe-<br>tencja funk-<br>cjonalna | względna moc ję-<br>zyka    |                    |                                      |                                   |
| subkompe-<br>tencja                   | zdolności subjęzy-<br>kowe  |                    |                                      | właściwości subjęzy-<br>kowe      |
| nadkompe-<br>tencja                   | zdolności pozajęzy-<br>kowe |                    | ponadjęzykowe wła-<br>ściwości ludzi | sprawności formacyjne<br>językowe |

Z racji dalszych rozważań na podkreślenie zasługuje stwierdzenie, iż kompetencja komunikacyjna obejmuje idealną znajomość wszystkich reguł używania języka w zależności od sytuacji i pełnionej roli społecznej z zaznaczeniem indywidualnych predyspozycji podmiotu w tym zakresie. I w tym miejscu, jako podsumowanie) wracamy do struktury kompetencji, która przez T.Rittel (1993) została zróżnicowana według poziomów opanowania języka. Są to:

1. subkompetencja, która oznacza brak wykładników formalnych i substancjalnych — stan przedgramatyczny;
2. poziom przejściowy, który oznacza tworzenie gramatyk przejściowych, naturalnych — stan między językiem dziecka i ucznia;
3. poziom przybliżony, który oznacza tworzenie gramatyki podstawowej, opanowanie prymarnych właściwości systemowych i centrum pola semantycznego wyrazów — język uczniów klas początkowych;
4. poziom docelowy, który oznacza pełne opanowanie systemu — język uczniów klas starszych;



5. nadkompetencja, która oznacza operacje na systemie, twórczość językową sensu stricto na wszystkich poziomach kształcenia języka.

## 2.5. Uniwersalna ścieżka nabywania mowy przez dziecko od urodzenia do 10-ego roku życia

Już w latach 90-tych poprzedniego odkryto tak zwany efekt magnesu percepcyjnego. „Od urodzenia niemowlęta dostrzegają różnice między wszystkimi jednostkami fonetycznymi występujące w językach naturalnych, o tyle później zdolności zostają ograniczone do różnicowania dźwięków charakterystycznych dla języka ojczystego(...). Generalnie między szóstym a dwunastym miesiącem życia niemowlęta dostrzegają swoje systemy percepcyjne do właściwości języka otoczenia” ( B. Bokus, G.w. Shugar, 2007, ss.19-20). P.Kuhl (2007) wskazuje także na fakt, że małe dzieci „we wszystkich kulturach charakteryzują się uniwersalną ścieżką rozwoju mowy, która obejmuje pięć odrębnych faz:

- ✓ głużenie ( od 1 do 4 miesiąca życia) kiedy pojawiają się dźwięki przypominające samogłoski;
- ✓ gaworzenie samonaśladowcze ( od 5 do 10 miesiąca życia) tu pojawiają się ciągi sylab zbudowanych ze spółgłoski i samogłoski takie jak babababa czy mamamama;
- ✓ pierwsze słowa ( od 10 do 15 miesiąca życia), gdy dzieci używają stałej formy fonetycznej, odnoszącej się do określonego obiektu;
- ✓ zdania zbudowane z dwóch wyrazów( od 18 do 24 miesiąca życia) gdzie dzieci potrafią łączyć dwa wyrazy w jakiś znaczący sposób;

- ✓ sekwencje werbalne o określonym znaczeniu (około 15 miesiąca życia) gdy poprzez ciągi gaworzeniowe i łączenie z nimi wyrazów realizują dłuższe wypowiedzi z wyraźną intonacją” (s.39).

Tabela 13

Rozwój mowy dziecka w wieku 0-6 miesięcy

| <b><i>Słuchanie</i></b>                                                                                                                                                             | <b><i>Słownictwo</i></b>                                                                                                                                                                          | <b><i>Zdania</i></b>                                                                                                               | <b><i>Gramatyka słowna</i></b>                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ W drugim miesiącu uspokaja się na dźwięk głosu matki lub ojca</li> <li>✓ Budzi się przy głośnych dźwiękach</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Głuzenie: ( 2-3 miesiąc) czyli wytwarzanie dźwięków które swym dźwiękiem przypominają samogłoski i spółgłoski lub zbitki: gli,tli,gla,bli,ebw</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Brak konkretnych momentów przełomowych</li> </ul>                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Wytwarzanie dźwięków które swym dźwiękiem przypominają samogłoski i spółgłoski lub zbitki: gli,tli,gla,bli,ebw</li> </ul> |
| <b><i>Ramy językowe: orientacja w rzeczywistości</i></b>                                                                                                                            | <b><i>Eksploracja języka</i></b>                                                                                                                                                                  | <b><i>Możliwe implikacje w przypadku nieosiągnięcia momentu przełomowego</i></b>                                                   |                                                                                                                                                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Płacz jako intencjonalna aktywność, komunikacja głodu, bólu, zimna;</li> <li>✓ Płacz jako swoiste ćwiczenie narządu oddechowego</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Okres melodii</li> </ul>                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Głuzenie pojawia się niezależnie od tego czy dziecko słyszy czy też nie</i></li> </ul> |                                                                                                                                                                    |

|                                                                                                                        |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| ✓ Niemowlę nie rozumie mowy i porozumiewa się za pomocą krzyku (uczucia nieprzyjemne) lub uśmiechu (uczucia przyjemne) |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

Tabela 14

Rozwój mowy dziecka w wieku 6-12 miesięcy

| <b><i>Słuchanie</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                             | <b><i>Słownictwo</i></b>                                                                                                                                                                                       | <b><i>Zdania</i></b>                                                                       | <b><i>Gramatyka słowna</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Intencjonalnie uczestniczy w dźwiękach i głosach</li> <li>✓ Pojawia się echolalia</li> <li>✓ Rozpoznaje mimikę twarzy i ton głosu</li> <li>✓ zwraca się w kierunku dźwięku (głosu, grzechotki)</li> <li>✓ Reaguje na swoje imię</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gaworzenie (np. ma-ma, ta-da)</li> <li>✓ Gaworzenie samonaśladowcze (powtarzanie własnych realizacji dźwiękowych)</li> <li>✓ Na zmianę wokalizuje z innymi</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Brak konkretnych momentów przełomowych</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Z czasem, gaworzenie przypomina mowę, gdyż dziecko podobnie intonuje i zachowuje tempo mowy</li> <li>✓ Można wyróżnić ciągi sylab złożone z różnych samogłosek i spółgłosek (jejejedaaaaa). Zatem blisko już do pierwszych wyrazów niosących znaczenie : mama, tata, am (jeść), pi (pić)</li> <li>✓ Rozumie i posługuje się około 10 słowami</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Rozumie proste polecenia (brawo, brawo)</li> </ul>                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Rozpoznaje nazwy kilku przedmiotów</li> <li>✓ Zaczyna powtarzać ze zrozumieniem : mama, tata, baba, da, pa i wskazuje osoby, czynności i przedmioty</li> </ul>                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
| <b>Ramy językowe: orientacja w rzeczywistości</b>                                                                                                                                                                          | <b>Eksploracja języka</b>                                                                                                                                                                                                                        | <b>Możliwe implikacje w przypadku nieosiągnięcia momentów przełomowych</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Powtarzać ze zrozumieniem: mama, tata, baba, da, pa</li> <li>✓ Około 9 miesiąca dziecko uczy się wskazywać palcem. Moment ten często nazywa się „rewolucją 9 miesiąca”</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Okres melodii</li> <li>✓ Bawiąc się dźwiękami produkuje niemal wszystkie samogłoski i dużo spółgłosek (b,p,m,n,t,d,ł)</li> <li>✓ Może wpływać na napięcie mięśni twarzy, ponieważ gaworzenie</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gdy nie pojawia się gaworzenie samonaśladowcze (powtarzanie własnych realizacji dźwiękowych) może świadczyć p zaburzeniach mowy lub uszkodzeniu słuchu</li> <li>✓ Może mieć trudności z nawiązywaniem kontaktów z rodzicami i wspólną uwagą</li> <li>✓ Rozwój mowy w okresie melodii występuje równocześnie z rozwojem fizycznym (siadanie, raczkowanie, pozycja pionowa i stawanie na nogi, a także chodzenie)</li> <li>✓ Gaworzenie może wpływać na napięcie mięśni twarzy, ponieważ pomaga wzmocnić jej mięśnie</li> <li>✓ U dzieci ze spektrum autyzmu gest wskazywania palcem nie pojawia się lub trzeba nad nim mocno pracować</li> </ul> |  |

|  |                                          |  |
|--|------------------------------------------|--|
|  | <p>pomaga<br/>wzmocnić mię-<br/>śnie</p> |  |
|--|------------------------------------------|--|

Tabela 15

Rozwój mowy dziecka w wieku 1-2 lata

| <b><i>Słuchanie</i></b>                                                                                                                                                                                                                                | <b><i>Słownictwo</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b><i>Zdania</i></b>                                                              | <b><i>Gramatyka słowna</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reaguje na znajome prośby (np. chodź tutaj) i własnym imieniem</li> <li>✓ Rozumie gesty (np. machanie na pożegnanie)</li> <li>✓ Wykształcają się wzorce słuchowe wyrazów i zwiększa się zasób słów</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gaworzenie (np. ma-ma, ta-da)</li> <li>✓ Upraszcza budowę budowę słów wymawiając pierwszą sylabę lub końcówkę słowa(miś-mi, daj- da, jeszcze- eszcze, zobacz- ać)</li> <li>✓ Używa własnych tworów językowych dla określenia rzeczy i sytuacji</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Wypowiedzi dwuwyrzowe- zdanie</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Używa prawie wszystkich samogłosek, z wyjątkiem nosowych(a,ę)</li> <li>✓ Wymawia niektóre spółgłoski (p, b, m, t, d, n, k, ś, ź, ć ,dź, ch)</li> <li>✓ zmiękczenie spółgłosek na początku wyrazu(sama- śama)</li> <li>✓ Pojawiają się onmatopeje (mu, hau- hau, miau)</li> <li>✓ Zamiast całych wyrazów artykułuje tylko ich konkretne części - zazwyczaj sylabę akcentowaną w danym słowie</li> <li>✓ Mówi w trzeciej osobie</li> <li>✓ Miesza formy gramatyczne i części mowy</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Na zmianę wokalizuje z innymi</li> <li>✓ Rozpoznaje nazwy kilku przedmiotów i czynności z najbliższego otoczenia</li> </ul>                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utożsamianie wyrazu z konkretnym przedmiotem ( miś to konkretny miś którego posiada dziecko)</li> <li>✓ Odnoszenie całego słowa do całej kategorii rzeczy (miau-miau to wszystkie napotkane koty)</li> <li>✓ Zna i posługuje się około 200-300 słowami, rozumie od 500-1000 słów</li> </ul> |
| <b>Ramy językowe: orientacja w rzeczywistości</b>                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>Eksploracja języka</b>                                                                                                                                                                                                                                | <b>Możliwe implikacje w przypadku nieosiągnięcia momentu przełomowego</b>                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Doskonala się zdolności dzielenia uwagi z dorosłymi</li> <li>✓ Przyspieszony rozwój fizyczny (chodzenie) idzie w parze z rozwojem spostrzegawczości i pamięcią. Dziecko intensywnie poznaje otaczający świat nazywając zjawiska i przedmioty które są</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Okres wyrazu</li> <li>✓ Potrafi zrozumieć jedno kluczowe słowo w zdaniu (np. Gdzie jest twój <b>nos</b> ?)</li> <li>✓ Nazywa to czego potrzebuje</li> <li>✓ Mówi często do siebie lub swoich zabawek</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Może mieć trudności z nawiązywaniem kontaktów z rodzicami i wspólną uwagą</li> <li>✓ Może mieć trudności z kopiowaniem i uczeniem się od innych z powodu słabego zrozumienia i uwagi</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|                                   |  |  |
|-----------------------------------|--|--|
| dla niego ważne i go zaciekawiają |  |  |
|-----------------------------------|--|--|

Tabela 16

Rozwój mowy dziecka w wieku 2-3 lata

| <b>Słuchanie</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Słownictwo</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Zdania</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Gramatyka słowna</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Postępuje zgodnie z 2-częściowymi instrukcjami (np. Idź do swojego pokoju i weź swoje buty)</li> <li>✓ Wskazuje na główne części ciała, ubrania, zabawki i jedzenie, gdy jest o to poproszony</li> <li>✓ Poprawia swoją wymowę co świadczy o postępującej umiejętności słuchowego różnicowania prawidłowej i nieprawidłowej wymowy</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trudne głoski zastępuje głoskami łatwiejszymi</li> <li>✓ Nazywa ruch (np. idź, biegnij)</li> <li>✓ Rozróżnia barwy i ich nazwy</li> <li>✓ Potrafi rozpoznać błędnie wypowiedziane słowa, a także je poprawiać</li> <li>✓ Do 2 lat słownictwo to 250-300 słów</li> <li>✓ Do 3 lat używa 1000 słów</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Porozumiewa się prostymi zdaniami</li> <li>✓ Minimum 2-3 słowa w zdaniu (np. Tato idź do pracy)</li> <li>✓ Pierwsze zdania są twierdzące, potem pojawiają się zdania pytające i rozkazujące</li> <li>✓ Nadal mówi do siebie w długich monologach</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Wymawia wszystkie samogłoski i spółgłoski</li> <li>✓ Rozmowy na temat bieżących wydarzeń</li> <li>✓ <b>Liczba mnoga</b> – na przykład 1 pies, 2 psy</li> <li>✓ <b>Wyrażnie artykułuje „a”</b></li> <li>✓ Pojawiają się czasowniki</li> <li>✓ <b>Określa czas teraźniejszy</b> np. Chłopiec <b>skacze</b></li> <li>✓ Używa <b>zaimków - „ty, ja, ja, moje”</b></li> </ul> |

|                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                    | ✓ Powoli zanika „dziecinność wypowiedzi”                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | ✓ <b>Określa czas przeszły</b> np. „wspiałem się”<br>✓ <b>Używa zaimków dzierżawczych</b> na przykład „Samochód tatusia”<br>✓ Używa rzeczowników, czasowników które przyjmują postać bezokoliczników<br>✓ Niepoprawnie używa przypadków<br>✓ Powoli przyswaja zasady gramatyki |
| <b>Ramy językowe: orientacja w rzeczywistości</b>                                                                                                                  | <b>Eksploracja języka</b>                                                                                                                                                                                                  | <b>Możliwe implikacje w przypadku nieosiągnięcia momentu przełomowego</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| ✓ <b>Potrafi adekwatnie używać określenia „ja”</b><br>✓ <b>Określenie pozycji:</b> włączona; wyłączony; w; na zewnątrz; w górę; na dół; pod; za; otwarty; zamknięć | ✓ Okres zdania<br>✓ Rozumie i zadaje pytania: <b>co?</b> i <b>gdzie?</b><br><b>Zdania pytające i rozkazujące</b><br>✓ <b>Zna proste wierszyki</b><br>✓ <b>Zna swoje nazwisko i imię</b><br>✓ <b>Mowa sprawia wyrażenie</b> | ✓ Może mieć trudności w kontaktach towarzyskich z rówieśnikami i wspólną uwagą<br>✓ Może mieć trudności z kopiowaniem i uczeniem się od innych z powodu słabego zrozumienia i uwagi<br>✓ Może mieć trudności z podążaniem za instrukcjami<br>✓ Może mieć trudności ze zrozumieniem przez rówieśników<br>✓ Może mieć trudności ze zrozumieniem nieznanych mu osób |                                                                                                                                                                                                                                                                                |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Określenie rozmiaru:</b><br/>duży; mały/mały;<br/>długi/e</li> <li>✓ <b>Określenie ilości:</b> 1; 2</li> <li>✓ <b>Inne określenia</b><br/>: stop; idź / zaczynaj; głośny;<br/>cichy; głośno, cicho,<br/>ciężki; miękki;<br/>szybki;<br/>gorący; zimny<br/>przeziębienie</li> <li>✓ Mowa staje się zrozumiała zarówno dla najbliższych i dla otoczenia</li> <li>✓ Rozwija się słuch fonematyczny</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>zmiękczonej i pieszczotliwej</b><br/><b>Pojawiają się zdania złożone</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Może mieć trudności z wyrażaniem życzeń, potrzeb, myśli i pomysłów</li> <li>✓ Tylko 3% dzieci trzyletnich wymawia poprawnie wszystkie dźwięki</li> </ul> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabela 17

Rozwój mowy dziecka w wieku 3-4 lata

|                  |                   |               |                         |
|------------------|-------------------|---------------|-------------------------|
| <b>Słuchanie</b> | <b>Słownictwo</b> | <b>Zdania</b> | <b>Gramatyka słowna</b> |
|------------------|-------------------|---------------|-------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                            |                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Wykonuje 3-częściowe instrukcje (np. wskaż kota, psa i małpę)</li> <li>✓ Rozumie dłuższe, bardziej złożone zdania</li> <li>✓ Swobodnie komunikuje się z bliskimi</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Przez 4 lata używa od 1500 - 2800 słów</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Minimum 3-4 słowa</li> <li>✓ Mówi ci, co robią</li> <li>✓ Informuje o funkcji lub zastosowaniu przedmiotu</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Odmienia czasowniki, ale jeszcze bardzo intuicyjnie</li> <li>✓ Zaczyna mówić o wydarzeniach z przeszłości</li> <li>✓ <b>Zaimki</b><br/><b>'on/ona'</b> – np.<br/>„ <b>On</b> biegnie” lub<br/>„ <b>Ona</b> pije”.</li> <li>✓ <b>Łącznik</b> „i” – np.<br/>„Chcę banana <b>i</b> jabłko”</li> <li>✓ <b>3. osoba liczby pojedynczej</b> – np. „O chce <b>piłkę</b> ”;</li> <li>✓ „Zjada <b>bułkę</b> ”; „Ona czytała <b>książki</b> ”</li> <li>✓ <b>Używa negacji</b> np.<br/>„nie jest, nie ma, nie ma, nie powinien”</li> <li>✓ <b>Opisuje proste emocje</b><br/>„On <b>jest</b> szczęśliwy, zły, smutny ”</li> <li>✓ <b>Imiesłów bierny</b> „Jest ze-psuty, zakryty”</li> </ul> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| <b><i>Ramy językowe: orientacja w rzeczywistości</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b><i>Eksploracja języka</i></b>                                                                                                                         | <b><i>Możliwe implikacje w przypadku nieosiągnięcia momentu przełomowego</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>od 3 do wczesnych 4 lat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>określenie pozycji:</b> dolna; za; pierwszy; Blisko</li> <li>✓ <b>Określenie rozmiaru:</b> krótki (długość) – wscho- dzący; niski (wysokość)</li> <li>✓ <b>Określenie ilości:</b> 3; każdy; żaden</li> <li>✓ <b>Inne określe- nia:</b> twarde; wolny; lekki (waga);</li> <li>✓ <b>Określenie</b> wielu kolorów</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Rozu- mie, <b>kto</b> za- daje pytania</li> <li>✓ Zadaje py- tania: <b>co, dlaczego, kiedy i jak</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Może mieć trudności w kontaktach z ró- wieśnikami</li> <li>✓ Może mieć trudności z naśladowaniem i uczeniem się od innych z powodu słabego zrozumienia i uwagi</li> <li>✓ Może mieć trudności z wykonywaniem poleceń w domu i przedszkolu</li> <li>✓ Może mieć trudności ze zrozumieniem przez rówieśników</li> <li>✓ Może mieć trudności ze zrozumieniem przez nieznane mu osoby</li> <li>✓ Może mieć trudności z wyrażaniem ży- czeń, potrzeb, myśli i pomysłów</li> <li>✓ Może mieć trudności z adekwatną odpo- wiedzią na pytania</li> <li>✓ Trudności ze znalezieniem odpowied- niego słowa co skutkuje zaburzoną wy- powiedzią</li> <li>✓ Błędy językowe które mogą utrzymać się do 5 roku życia to: tworzenie wyrazów,( zadzwonić, telefonować- zatelefonić); opuszczanie sylaby początkowej lub koń- cowej(zupa pomidorowa- zupa amido- lowa); przestawianie głosek w wyrazie (brama – mabra); głoska r może być wy- mawiana jako j l lub ł; zamiast f wyma- wianie Ch i odwrotnie</li> </ul> |

Tabela 18

Rozwój mowy dziecka w wieku 4-5 lat

| <b>Słuchanie</b>                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Słownictwo</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Zdania</b>                                                                                                                                                                 | <b>Gramatyka słowna</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Podąża za rozmowami innych osób i je rozumie</li> <li>✓ Hiperpoprawność związana z opanowywaniem nowych trudnych głosek poprzez zastępowaniem głosek s, z, c, dz, przez sz, ż, czy, dż ( sztół, cukierek)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ogólnie rozumie słowa o kolorze i kształcie (np. czerwony, kwadrat)</li> <li>✓ Potrafi sortować przedmioty na proste kategorie (np. zwierzęta, jedzenie)</li> <li>✓ Mowa jest zrozumiała dla otoczenia</li> <li>✓ Posługuje się około 3500 słowami</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Buduje wypowiedzi złożone z minimum 4-5 zdań</li> <li>✓ Potrafi opowiedzieć bajkę, wyrecytować wiersz, zaśpiewać piosenkę</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Rozmawia o przeszłych i przyszłych wydarzeniach</li> <li>✓ <b>Stosuje zaimki „jego, jej, ich”</b> – np. „To jest <b>jego/jej/ich</b> ”</li> <li>✓ <b>Użycie liczby mnogiej</b> „Małpa je banana” „Małpy jedzą banany”</li> <li>✓ <b>Stosuje czas przeszły „być”</b> – np. „<b>biegłam</b> ” i „oni <b>biegli</b> ”</li> <li>✓ <b>Stosuje łączniki w kontekście podawania przyczyny wydarzeń lub zachowań</b> np. „Chłopiec</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p>plakał, <b>bo</b> się prze-<br/>wrócił i zranił się w<br/>kolano”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Stosuje przysłów-<br/>wek</b> np. szybko,<br/>wolno, <b>cicho</b></li> <li>✓ <b>Zanikają neologi-<br/>zmy i błędy orto-<br/>graficzne</b></li> </ul> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ramy językowe: orientacja w rzeczywistości</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Eksploracja języka</b>                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Możliwe implikacje w przypadku nieosiągnięcia momentu przełomowego</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <p><b>4 lata</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Określa pozycję:</b> środ-<br/>kowa; na około; z dala<br/>od; pomiędzy; po-<br/>przez; obok/obok; ostatni</li> <li>• <b>Określa rozmiar:</b> krótki<br/>(długość); krótki (wyso-<br/>kość); objętość</li> <li>• <b>Określa ilość:</b> bar-<br/>dzo mało, bardzo duży</li> <li>• Lawinowo wrasta liczba py-<br/>tań o otaczająca rzeczywi-<br/>stość (co to? jakie to jest?,<br/>po co? dlaczego?)</li> </ul> <p><b>5 lat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Określa pozycję:</b> z<br/>przodu; w linii; naroż-<br/>nik; środek</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Rozumie pytania: jak?,<br/>dlaczego?, po co?</li> <li>✓ Pyta o znaczenie słów</li> <li>✓ Wymawia prawidłowo<br/>głoskę r</li> <li>✓ Pojawiają się przymiot-<br/>niki i przysłówki o ade-<br/>kwatnym do stanu zabar-<br/>wieniu emocjonalnym</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Może mieć trudności w kon-<br/>taktach towarzyskich</li> <li>✓ Może mieć trudności z na-<br/>śladowaniem i uczeniem się<br/>od innych z powodu słabego<br/>zrozumienia i uwagi</li> <li>✓ Może mieć trudności z wy-<br/>konywaniem poleceń w<br/>domu, przedszkolu</li> <li>✓ Może mieć trudności ze zro-<br/>zumieniem przez rówieśni-<br/>ków</li> <li>✓ Może mieć trudności ze zro-<br/>zumieniem przez nieznane<br/>mu osoby</li> <li>✓ Może mieć trudności z wyra-<br/>żaniem życzeń, potrzeb,<br/>myśli i pomysłów</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|                                                                                                                                                                                   |  |                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Określa rozmiar:</b> cienki, gruby, szczupły</li> <li>✓ <b>Określa ilość:</b> liczy do 10, pojawiające się określenie para</li> </ul> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Może mieć trudności z odpowiednią odpowiedzią na pytania</li> <li>✓ Trudności ze znalezieniem odpowiedniego słowa co skutkuje zaburzoną wypowiedzią</li> <li>✓ Występowanie seplenienia fizjologicznego</li> </ul> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabela 19

Rozwój mowy dziecka w wieku 5-6 lat

| <b><i>Słuchanie</i></b>                                                                                                                                                                                            | <b><i>Słownictwo</i></b>                                                                                                                                                                          | <b><i>Zdania</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                             | <b><i>Gramatyka słowna</i></b>                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Podąża za znaczeniem rozmów innych osób</li> <li>✓ Wykonuje wieloetapowe instrukcje</li> <li>✓ Wzrasta rozumienie słownictwa ogólnego i bardziej specyficznego</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Wzrasta rozumienie słownictwa ogólnego i bardziej specyficznego (wpływ rodziców i otoczenia)</li> <li>✓ Posługuje się około 2500-4500 słowami</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Używa bardziej złożonych zdań</li> <li>✓ W zabawie posługuje się językiem wyobraźni – lubi udawać i odgrywać historie</li> <li>✓ Informuje o kilku atrybutach obiektu</li> <li>✓ Swobodnie operuje elementami słownikowymi i</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Świadomie używa czasu przyszłego, przeszłego i teraźniejszego</b></li> <li>✓ <b>Tworzy wypowiedzi uwzględniające kolejność zdarzeń i zależności przyczynowo-skutkowe</b></li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                 | gramatycznymi<br>systemu języka                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Wypowiedzi są poprawne gramatycznie i logicznie</b></li> <li>✓ <b>Buduje zdania składające się z 5-6 słów</b></li> </ul> |
| <b><i>Ramy językowe: orientacja w rzeczywistości</i></b>                                                                                                                                                                           | <b><i>Eksploracja języka</i></b>                                                                                                                                                                                | <b><i>Możliwe implikacje w przypadku nieosiągnięcia momentu przełomowego</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Określa czas:</b> wczoraj, jutro, rano, po południu, później</li> <li>✓ Prawidłowo realizuje szeregi szumiące (sz,ż,cz,dż)</li> <li>✓ Poprawnie nazywa relacje przestrzenne</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Wykorzystuje pytania: <b>jak, gdzie i kiedy?</b></li> <li>✓ <b>Rozumie i potrafi wyjaśnić znaczenie słów, opisać cechy przedmiotów i wie do czego służą</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Może mieć trudności w kontaktach towarzyskich</li> <li>✓ Może mieć słabą uwagę i koncentrację</li> <li>✓ Może mieć trudności z wykonywaniem poleceń w domu, szkole</li> <li>✓ Może mieć trudności z ponownym opowiadaniem wydarzeń</li> <li>✓ Może mieć trudności z przestrzeganiem rutyny</li> <li>✓ Może mieć trudności ze zrozumieniem przez nieznaną mu osoby</li> <li>✓ Może mieć trudności z wyrażaniem myśli i pomysłów ustnie</li> <li>✓ Może mieć trudności z odpowiednią odpowiedzią na pytania</li> </ul> |                                                                                                                                                                      |

|  |  |                                                                                                                                                                       |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trudności ze znalezieniem odpowiedniego słowa, co skutkuje zaburzoną wypowiedzią</li> <li>✓ Nie wymawia głósłki r</li> </ul> |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabela 20

Rozwój mowy dziecka w wieku 6-7 lat

| <b><i>Sluchanie</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                              | <b><i>Słownictwo</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b><i>Zdania</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b><i>Gramatyka słowna</i></b>                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dokonuje analizy i syntezy słuchowej wyrazów o prostej budowie fonetycznej</li> <li>✓ Wyodrębnia głoski na początku , końcu i w środku wybranych wyrazów</li> <li>✓ Poprawnie wybrzmiewa głoski w izolacji jak i mowie swobodnej</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Potrafi klasyfikować przedmioty według bardziej szczegółowych cech (np. formy, koloru, zastosowania lub składu – z czego jest wykonany)</li> <li>✓ Pojawiają się proste związki frazeologiczne i porównania</li> <li>✓ Potrafi samodzielnie</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Składa krótkie sprawozdania ustne</li> <li>✓ Używa języka na wyższym poziomie, aby żartować, drażnić się, angażować się w sarkazm, argumentować swój punkt widzenia, wyjaśniać złożone sytuacje, szczegółowo rozmawiać o filmach lub</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Posługuje się przymkami</li> <li>✓ Gramatyka staje się dojrzała. Intuicyjnie wyczuwa podstawowe części mowy i poprawnie je stosuje</li> </ul> |



|                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Różnicuje głoskiopozycyjne</li> <li>✓ Dzieli się pomysłami</li> <li>✓ Wykonuje wieloetapowe instrukcje</li> </ul>                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>wymyślać słowa które rozpoczynają się na daną głoskę</li> <li>✓ Wyklaskuje liczbę sylab w wyrazie</li> <li>✓ W wieku 6 lat posługuje się około 6000 słów</li> </ul>                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>wydarzeniach z przeszłości</li> <li>✓ Rozwija umiejętności w zakresie języka pisanego</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |
| <b>Ramy językowe: orientacja w rzeczywistości</b>                                                                                                                                                                                                          | <b>Eksploracja języka</b>                                                                                                                                                                                                                           | <b>Możliwe implikacje w przypadku nieosiągnięcia momentu przełomowego</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ stosuje określenie pozycji: lewa, prawa</li> <li>✓ stosuje i rozróżnia: to samo; różne;</li> <li>✓ Nazywa pory roku i pory dnia</li> <li>✓ Potrafi zrozumieć różnicę między rzeczywistością a fantazją</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Potrafi przewidywać, uzasadniać decyzje, dostarczać rozwiązania i udzielać wyjaśnień</li> <li>✓ Potrafi porównywać wskazując podobieństwa i różnice</li> <li>✓ Klasyfikuje przedmioty( wielość,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Może mieć trudności w kontaktach towarzyskich</li> <li>✓ Może mieć słabą uwagę i koncentrację</li> <li>✓ Może mieć trudności z wykonywaniem poleceń w domu, szkole</li> <li>✓ Może mieć trudności z ponownym opowiadaniem wydarzeń</li> <li>✓ Może mieć trudności ze zrozumieniem przez nieznaną osoby</li> <li>✓ Może mieć trudności z wyrażaniem myśli i pomysłów ustnie i pisemnie</li> <li>✓ Może mieć trudności z odpowiednią odpowiedzią na pytania</li> <li>✓ Trudności ze znalezieniem odpowiedniego słowa, co skutkuje zaburzoną wypowiedzią</li> </ul> |  |

|  |                                                      |  |
|--|------------------------------------------------------|--|
|  | kształt, kolor, ciężar, funkcja użytkowania) w grupy |  |
|--|------------------------------------------------------|--|

Tabela 21

Rozwój mowy dziecka w wieku 7-8 lat

| <b><i>Słuchanie</i></b>                                                             | <b><i>Słownictwo</i></b>              | <b><i>Zdania</i></b>                                                                                                                                                                                                | <b><i>Gramatyka słowna</i></b>                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| ✓ Potrafi słuchać przez dłuższy czas (np. uczestniczyć w wykładzie gościa w szkole) | ✓ Posługuje się około 7000-10000 słów | ✓ Potrafi wyrazić swoją opinię<br>✓ Potrafi opowiedzieć zarówno wyimaginowane, jak i prawdziwe wydarzenia<br>✓ W formie pisemnej potrafi zbudować krótki opis, opowiadanie, list, sprawozdanie, notatkę kronikarską | ✓ Stosuje poprawną gramatykę w wypowiedziach ustnych i pisemnych |
| <b><i>Ramy językowe: orientacja w rzeczywistości</i></b>                            | <b><i>Eksploracja języka</i></b>      | <b><i>Możliwe implikacje w przypadku nieosiągnięcia momentu przełomowego</i></b>                                                                                                                                    |                                                                  |

|                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Rozwiązuje problemy werbalne</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Zadaje pytania w celu wyjaśnienia informacji</li> <li>✓ Ustnie odtwarza ciąg wydarzeń lub wygląd przedmiotu</li> <li>✓ Czyta głośno zachowując tempo i prawidłową intonację</li> <li>✓ Czyta cicho ze zrozumieniem krótkie teksty</li> <li>✓ Poprawnie pisze z pamięci i ze słuchu</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Może mieć trudności w kontaktach towarzyskich</li> <li>✓ Może mieć słabą uwagę i koncentrację</li> <li>✓ Może mieć trudności z wykonywaniem poleceń w domu, szkole</li> <li>✓ Może mieć trudności z ponownym opowiadaniem wydarzeń</li> <li>✓ Może mieć trudności z rozwiązywaniem problemów</li> <li>✓ Może mieć trudności z wyrażaniem myśli i pomysłów ustnie i pisemnie</li> <li>✓ Może mieć trudności z odpowiednią odpowiedzią na pytania</li> <li>✓ Trudności ze znalezieniem odpowiedniego słowa, co skutkuje zaburzoną wypowiedzią</li> <li>✓ Może mieć trudności z płynnością czytania i zrozumieniem</li> </ul> |
|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabela 22

Rozwój mowy dziecka w wieku 9-10

|                         |                          |                      |                                |
|-------------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------------|
| <b><i>Słuchanie</i></b> | <b><i>Słownictwo</i></b> | <b><i>Zdania</i></b> | <b><i>Gramatyka słowna</i></b> |
|-------------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Uważnie słucha wypowiedzi i korzysta z przekazywanych informacji</li> <li>✓ Czyta głośno i półgłosem, i rozumie teksty przeznaczone dla dzieci na I etapie edukacyjnym i wyciąga z nich wnioski</li> <li>✓ Posługuje się ze zrozumieniem określeniami: wyraz, głoska, litera, sylaba, zdanie</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Odtwarza z pamięci teksty dla dzieci, np. wiersze, piosenki, fragmenty prozy</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Rozumie sens kodowania oraz dekodowania informacji</li> <li>✓ Odczytuje uproszczone rysunki, piktogramy, znaki informacyjne i napisy</li> <li>✓ Zna wszystkie litery alfabetu, czyta i rozumie proste, krótkie teksty</li> <li>✓ Píše proste, krótkie zdania: przepisuje, píše z pamięci; dba o estetykę i poprawność graficzną pisma (przestrzega zasad kaligrafii)</li> <li>✓ Posługuje się ze zrozumieniem określeniami: wyraz, głoska, litera, sylaba, zdanie</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Buduje w formie ustnej i pisemnej: kilkuzdaniową wypowiedź, krótkie opowiadanie i opis, list prywatny, życzenia, zaproszenie</li> <li>✓ Dobiera właściwe formy komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych,</li> <li>✓ Uczestniczy w rozmowach: zadaje pytania, udziela odpowiedzi i prezentuje własne zdanie; poszerza zakres słownictwa i struktur składniowych</li> <li>✓ Dbą o kulturę wypowiedziania się; poprawnie artykułuje głoski, akcentuje wyrazy, stosuje pauzy i właściwą intonację w zdaniu oznajmującym, pytającym i rozkazującym; stosuje formuły grzecznościowe</li> <li>✓ Dostrzega różnicę pomiędzy literą i głoską; dzieli wyrazy na sylaby; oddziela wyrazy w zdaniu, zdania w tekście</li> <li>✓ Píše czytelnie i estetycznie (przestrzega zasad kaligrafii), dba o poprawność gramatyczną, ortograficzną oraz interpunkcyjną</li> </ul> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                             |
|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Wyszukuje w tekście potrzebne informacje i w miarę możliwości korzysta ze słowników i encyklopedii przeznaczonych dla dzieci na I etapie edukacyjnym</li> <li>✓ Zna formy użytkowe: życzenia, zaproszenie, zawiadomienie, list, notatka do kroniki i potrafi z nich korzystać</li> <li>✓ Interesuje się książką i czytaniem; słucha w skupieniu czytanych utworów (np. baśni, opowiadań, wierszy), w miarę swoich możliwości czyta lektury wskazane</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Przepisuje teksty, pisze z pamięci i ze słuchu; w miarę swoich możliwości samodzielnie realizuje pisemne zadania domowe</li> </ul> |
|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                  | przez nauczyciela<br>✓ Korzysta z pakietów edukacyjnych (np. zeszytów ćwiczeń i innych pomocy dydaktycznych) pod kierunkiem nauczyciela                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |
| <b>Ramy językowe: orientacja w rzeczywistości</b>                                                                                                                                                                        | <b>Eksploracja języka</b>                                                                                                                                                                                        | <b>Możliwe implikacje w przypadku nieosiągnięcia momentu przełomowego</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| ✓ Przejawia wrażliwość estetyczną<br>✓ Rozszerza zasób słownictwa poprzez kontakt z dziełami literackimi<br>✓ W tekście literackim zaznacza wybrane fragmenty, określa czas i miejsce akcji, wskazuje głównych bohaterów | ✓ Korzysta z pakietów edukacyjnych (np. zeszytów ćwiczeń i innych pomocy dydaktycznych) pod kierunkiem nauczyciela<br>✓ Obdarza uwagę dzieci i dorosłych, słucha ich wypowiedzi i chce zrozumieć, co przekazują; | ✓ Może mieć trudności w kontaktach towarzyskich<br>✓ Może mieć słabą uwagę i koncentrację<br>✓ Może mieć trudności z wykonywaniem poleceń w domu, szkole<br>✓ Może mieć trudności z ponownym opowiadaniem wydarzeń<br>✓ Może mieć trudności z rozwiązywaniem problemów<br>✓ Może mieć trudności z wyrażaniem myśli i pomysłów ustnie i pisemnie<br>✓ Może mieć trudności z odpowiednią odpowiedzią na pytania<br>✓ Trudności ze znalezieniem odpowiedniego słowa, co skutkuje zaburzoną wypowiedzią<br>✓ Może mieć trudności z płynnością czytania i zrozumieniem |  |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Czyta teksty i recytuje wiersze, z uwzględnieniem interpunkcji i intonacji</li> <li>✓ Ma potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką dla dzieci</li> <li>✓ Czyta wybrane przez siebie i wskazane przez nauczyciela książki. Wypowiada się na ich temat</li> <li>✓ Pod kierunkiem nauczyciela korzysta z podręczników i zeszytów ćwiczeń oraz innych środków dydaktycznych</li> </ul> | <p>komunikuje w jasny sposób swoje spostrzeżenia, potrzeby, odczucia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ W kulturalny sposób zwraca się do rozmówcy, mówi na temat, zadaje pytania i odpowiada na pytania innych osób, dostosowuje ton głosu do sytuacji, np. nie mówi zbyt głośno</li> <li>✓ Uczestniczy w rozmowie na tematy związane z życiem rodzinnym i szkolnym, także inspirowane literaturą</li> </ul> | <p>W efekcie brak możliwości uczestniczenia w dalszym etapie edukacji czyli na II szczeblu kształcenia( klasy IV-VIII)</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## 2.6. Norma – błąd w kompetencji lingwodydaktycznej

Akceptując fakt istnienia opozycji norma – błąd w kompetencji lingwodydaktycznej łatwo wskazać błędy językowe i je korygować. Wśród błędów można wyróżnić ich dwa rodzaje: wynikające z braku wiedzy i pośpiechu. T. Rittel (1994) przeprowadziła badania w szkołach podstawowych i przedstawiła je w następującym porządku:

Tabela 23

Struktura błędów uczniowskich (T.Rittel, 1994,s.239)<sup>13</sup>

| Dział nauki o języku | Charakterystyka błędów                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| wymowa               | <ul style="list-style-type: none"><li>• przejęzyczenia w wyniku elizji (opuszczenie wygłosowej samogłoski lub końcowej sylaby wyrazu przed samogłoską nagłosową następnego wyrazu);</li><li>• przejęzyczenia w wyniku epentezy (pojawienie się głoski wewnątrz wyrazu, wywołane czynnikami fonetycznymi);</li><li>• przejęzyczenia w wyniku antycypacji (niezgodna z porządkiem czasowym lub logicznym kolejność pojawiania się jakichś elementów w wypowiedzi);</li><li>• błędy ortoepiczne (ortoepia to reguły poprawnego używania form językowych oraz dział językoznawstwa obejmujący zagadnienia poprawności i kultury języka);</li><li>• wymowa literowa;</li><li>• błędy w akcentowaniu (charakterystyczny dla polszczyzny jest akcent paroksytoniczny, czyli ten położony na przedostatnią sylabę od końca, np. <i>bu-duar</i>, <i>przedostatnia</i>, <i>wynalazek</i>. Ponadto występują także:</li></ul> |

<sup>13</sup> Dodatkowe objaśnienia M.Szczepańska



|                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ akcent inicjalny – położony na pierwszą sylabę, np. <u>o</u>pera (a nie <u>o</u>pera!), <u>sztu</u>ćce,</li> <li>✓ akcent położony na czwartą sylabę od końca – występuje w pierwszej i drugiej osobie liczby mnogiej trybu przypuszczającego, np. przyje<u>cha</u>-libyśmy, porozmawia<u>li</u>byście;</li> <li>✓ akcent oksytoniczny – położony na ostatnią sylabę wyrazu, skrótowca i zestroju akcentowego, np. etu<u>i</u> (a nie etu<u>i</u>!), PK<u>P</u> (pe-ka-pe), arcy-<u>mistrz</u>;</li> <li>✓ akcent proparoksytoniczny – akcent położony na trzeciej sylabie od końca, np. bazy<u>li</u>ka, <u>dziewięć</u>set, <u>spali</u>śmy</li> </ul>                                                                                                                                               |
| słownictwo            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• błędy leksykalne: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ neologizmy dziecięce tworzone ze względu na mały zasób słownictwa;</li> <li>✓ błędy, których źródłem jest nie utrwalona znajomość normy brzmieniowej lub literowej;</li> <li>✓ błędy powstałe na skutek niedokładnej znajomości i zakresu treści lub barwy uczuciowej wyrazu;</li> </ul> </li> <li>• błędy frazeologiczne: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ niedokładna znajomość zestawionych wyrazów;</li> <li>✓ kontaminacja (wyraz lub połączenie wyrazowe powstałe przez skrzyżowanie wyrazów lub połączeń wyrazowych, ale także mechanizm powstawania takich form);</li> <li>✓ łączenie wyrazów z różnych warstw chronologicznych;</li> </ul> </li> <li>• błędy w rejestrze: zwroty gwarowe, żargonowe i potoczne;</li> </ul> |
| składnia i stylistyka | <ul style="list-style-type: none"> <li>• wypowiedzi wykolejone z elementami wtrąconymi;</li> <li>• pauzy leksykalne wyrażone słowami mającymi samodzielne znaczenie językowe, typu: <i>prawda, wiesz, rozumiesz, proszę ciebie</i>;</li> <li>• przerwania fonetyczne: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ wyrażone pojedynczym dźwiękiem, samogłoską lub spółgłoską (retardacje);</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ wyrażone przedłużeniem ostatnich dźwięków - zatrzymanie startu (powtórzenie pierwszej głoski lub sylaby następnego wyrazu);</li> <li>✓ niewłaściwy start - powtarzanie wyrazu lub grupy wyrazów;</li> <li>• wypowiedzenie niedokończone, przerwane nieświadomie, z powodu zmiany ogólnego planu wypowiedzi, interwencji innego rozmówcy bądź z powodów pozajęzykowych;</li> <li>• błędy gramatyczne</li> </ul> |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Struktura błędów jest jednym z wielu symptomów poprawnej kompetencji gramatyczno-leksykalnej.” Tak dla kompetencji przejściowej charakterystyczne są błędy artykulacyjne, związane z niewyrobionym słuchem fonematycznym lub zaburzeniami mowy dla poziomu przybliżonego-błędy związane z długością słów, dla poziomu docelowego-błędy leksykalne (...) Słowa o niskiej frekwencji sprawiają uczniom największej trudności, a frekwencja podręcznikowa wyrazów ma wpływ na prawidłowość ich używania zwłaszcza w klasach młodszych, z kompetencją przejściową i przybliżoną (T.Rittel, 1994, 240-241).

W edukacji relacja nauczyciel uczeń jest bardzo bliska co powoduje że uczeń często naśladuje nauczyciela. Proces ten uwiarygadnia się gdy przyjdzie do oceny. Nauczyciel ocenia uczniów według własnej wiedzy i umiejętności, które w ocenie nauczyciela zawsze są najlepsze. Powstaje błędne koło, bowiem, gdy nauczyciel popełnia błędy rzeczowe i językowe to jego uczeń także. Lingwistyka edukacyjna zajmuje się także błędami popełnianymi przez nauczyciela. Wyeliminowanie ich jest o tyle ważne, że dziecko intuicyjnie je powiela i nieświadomie utrwała. T.Rittel (1994) nazywa je błędami diagnostycznymi. Wśród błędów znajdują się te, które nauczyciel popełnia z powodu wad wymowy które posiada. Niestety od 20 lat zrezygnowano z rozmowy kwalifikacyjnej dla przyszłych studentów pedagogiki, co spowodowało, iż do zawodu trafia coraz więcej nauczycieli źle mówiących z przewagą posiadaczy językowego kodu ograniczonego nad kodem rozwiniętym.

Tabela 24

Pola odchyień od normy językowej wśród nauczycieli języka (T.Rittel, 1994, s.241)

| Struktura gramatyczna błędów | Klasyfikacja funkcjonalna błędów językowych |                                  |                        |
|------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------|------------------------|
|                              | błędy rzeczywiste                           | błędy potencjalne                | quasi-błędy            |
| wymowa                       | elizja, kontaminacja                        | wyrazy obce                      | przejęzyczenia         |
| słownictwo                   | semantyczne                                 | frazeologia                      | homonimy               |
| składnia                     | anakoluty                                   | przerwanie mowy                  | elipsa                 |
| stylistyka                   | Brak akomodacji                             | regionalizmy, tendencje językowe | neologizmy, stylizacja |

Kompetencję lingwodydaktyczną nauczyciela można scharakteryzować jako zdolność opisywania, objaśniania i eksperymentowania w obrębie czynnego wykonania językowego ucznia. Kompetencja rzeczowa nauczyciela powinna więc obejmować:

- nabywanie i rozwijanie wiedzy gramatycznej;
- stosowanie, umiejętność komunikowania treści we współdziałaniu z uczniem;
- kulturowa znajomość tekstów literackich ich wybór, łączenie i integrację z wiedzą i umiejętnościami uczniów.

Tabela 25

Schemat lingwodydaktycznych umiejętności nauczyciela w kształtowaniu języka (T.Rittel, 1993, ss.166-169)<sup>14</sup>

| Umiejętności                                           | Przykładowe wyjaśnienia lingwistyczne                                                                                                                                                                                    | Rodzaje form, typów, odmian zadań |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| referowanie                                            | wyodrębnianie struktury tekstu i planu treści — cechy formalne i treściowe                                                                                                                                               | zadania otwarte                   |
| krytyka                                                | dyskurs, analiza i ocena wszystkich wypowiedzi (korpus tekstów), kryteria poprawności zadania zamknięte 3. wyjaśnianie i formułowanie problemu rozróżnienie: zadania, pytania, problemu w ramach semantyki pragmatycznej | zadania zamknięte                 |
| wyjaśnianie i formułowanie problemu                    | zadania, pytania, problemu w ramach semantyki pragmatycznej                                                                                                                                                              | problemy                          |
| komparatystyka                                         | obiektywizowanie miary własności głosek, wyrazów i zdań oraz struktury pytań i odpowiedzi                                                                                                                                | techniki                          |
| weryfikacja, falsyfikacja twierdzeń, praw, hipotez     | wyodrębnianie głosek i sylab oraz przenoszenie tej czynności na inne media, np. klaskanie, muzykę, zabawę w sylaby (elementy ludyczne)                                                                                   | techniki                          |
| projektowanie rozwiązania problemu                     | projektowanie własnych rozwiązań, polegające m.in. na zmienności odpowiedzi w zależności od sposobu spostrzegania pytania                                                                                                | zadania otwarte                   |
| samoocena i autokorekta stanowiska, rekonceptualizacja | klasyfikacja korygowana z wzorcem komunikacyjnym, pragmatycznym, heurystycznym lub rozwojowym, np. kategorii pytania                                                                                                     | zadania zamknięte                 |

<sup>14</sup> Tabelę uproszczono, warto więc zajrzeć do oryginalnego tekstu T.Rittel, 1993

|                                                       |                                                                                                                                                                                                                       |                   |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| posługiwanie się zadaniem i własnym układem odniesień | zróżnicowanie oceny głosek zmiękczonej r', t\ d' w języku z kompetencją przejściową (dziecko przedszkolne) i docelową (uczeń klas starszych)                                                                          | problemy          |
| stosowanie teorii do rozwiązywania zadań              | rozróżnianie rozwoju języka od języka w rozwoju jednostki                                                                                                                                                             | problemy          |
| analiza przekrojowa zjawisk i procesów                | zaliczanie głosek, wypowiedzi, pytań i odpowiedzi itp. występujących w kompetencji przejściowej (dziecko przedszkolne), przybliżonej (uczeń klas początkowych) i docelowej (uczeń klas starszych) do wspólnego zbioru | zadania otwarte   |
| ustalenie związków między zjawiskami                  | nauczanie pierwszego języka i rozwijanie jego sprawności, np. poprzez pytania w dialogu                                                                                                                               | techniki          |
| prowadzenie dialogu                                   | integracja przedmiotów językoznawczych i niejęzykoznawczych w nauczaniu gramatyki języka polskiego                                                                                                                    | techniki          |
| porządkowanie pojęć                                   | wyodrębnianie wyrazów określanych i określających w grupie i w zdaniu, części mowy prymarnych i sekundarnych, zbiorów rozmytych                                                                                       | problemy          |
| stosowanie kryteriów aksjologicznych                  | stosowanie kryteriów aksjologicznych wartościowanie poprzez zdrobnienia i zgrubienia, stylistykę ekspresji, funkcje mowy                                                                                              | techniki          |
| identyfikacja zjawisk                                 | stosowanie wzorca opisu fonetycznego głosek języka polskiego, wzorca opisu morfologicznego lub składniowego wyrazu                                                                                                    | techniki          |
| wybór w warunkach niepewności                         | uzasadnienie wyboru klasyfikacji wyrazów na części mowy, tj. morfologicznej, semantycznej lub składniowej                                                                                                             | zadania zamknięte |
| interpretacja                                         | interpretacja pojęć język: mowa, pytanie i odpowiedź oraz ocena kształcenia rozwoju mowy                                                                                                                              | zadania otwarte   |

|                                                   |                                                                                                                                                                 |                   |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| rozwiązywanie zadań                               | implikacje językowe, literackie i dydaktyczne wskazanych tekstów                                                                                                | zadania otwarte   |
| decyzje i ich uzasadnianie przy pełnej informacji | definiowanie zaimka i przysłówka w szkolnych podręcznikach gramatyki i w opracowaniach naukowych (metodyka nauczania podstaw języka)                            |                   |
| określanie granic zbioru pojęć                    | wyznaczanie granic paradygmatu, np. w ramach części mowy                                                                                                        | zadania zamknięte |
| tworzenie wzorca                                  | tworzenie wzorca poprzez właściwe przyporządkowanie danej wspólnej cechy formalno-znaczeniowej do funkcji                                                       | zadania otwarte   |
| ustalenie cech relewantnych                       | ustalenie cech dystynktywnych głoski, związku składniowego (w grupie i w zdaniu), tekstu: barwnego, humorystycznego, dźwiękopodobnego, opisowego, dydaktycznego | zasady            |
| syntetyzowanie sądów                              | definiowanie znaczeń, wprowadzanie terminów gramatycznych i reguł                                                                                               | zasady            |
| ustalenie warunk koniecznego i wystarczającego    | ustalenie stosunku tożsamości i przynależności dźwięków mowy do głosek lub fonemów                                                                              | zasady            |
| ustalenie izomorfizmu w zjawiskach                | ustalenie współzależności: zdań i równoważników, języka werbalnego i niewerbalnego, wyrazów dźwiękonaturalnych i dźwiękokonwencjonalnych                        | zasady            |
| formułowanie pytań badawczych                     | interpretacja „myślnikowej” (psycho-, socjo-, pedo-, neurolingwistycznej) kategorii gramatycznej czy też słownikowych środków stylistycznych                    | problemy          |
| wyznaczanie punktu krytycznego                    | odróżnianie błędów wymowy od wad wymowy                                                                                                                         | problemy          |

|                       |                                                                                                                                                 |          |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| określanie wypadkowej | określanie rozwoju języka ucznia w zależności od czynników biologicznych, środowiskowych, neurologicznych                                       | techniki |
| wykrywanie błędów     | wykrywanie błędów ukrytych, wynikających z niespójności między pytaniem i odpowiedzią                                                           | techniki |
| oceny i refleksje     | stosowanie różnych metod kształcenia języka i pokazywanie koncepcji teoretycznych różnych szkół naukowych oraz ocenianie ich wartości użytkowej | problemy |

T. Rittel (1993) podkreśla, iż w myśl tego ujęcia umiejętności lingwodydaktyczne, wyodrębnione w katalogu, są autonomiczne, stricte lingwistyczne i pozostają w obrębie lingwistyki w ogóle.

## 2.2. Podmiotowa makrokompetencja<sup>15</sup> językowa

W rozważaniach dotyczących pojęcia i zakresu różnych kompetencji trudno oprzeć się wrażeniu, że są one izolowanymi elementami bycia wśród innych przez określoną jednostkę. Kompetencja językowa bowiem obejmuje znajomość reguł danego języka. Kompetencja komunikacyjna zaś jest to wiedza i umiejętność efektywnego porozumiewania się, kompetencja empatyczna natomiast to umiejętność rozumienia uczuć innych i gotowość współuczestniczenia w nich. Każda z przykładowo wybranych kompetencji obejmuje więc wybraną na określony temat częściową wiedzę i umiejętności nie odnosząc ich do pozostałych. Rodzi się zatem potrzeba zastanowienia się nad mechanizmem, który powiązałby owe pojedyncze kompetencje w pewną całość tworzącą ogólną podstawę zachowań

<sup>15</sup> Pod pojęciem makrokompetencji rozumiem indywidualną wiedzę i umiejętności które pozwalają nabywać dziecku mowę

jednostki determinowaną jej osobistą wiedzą i umiejętnościami. Myślę że rolę integracyjną może spełniać struktura „ja”, która generować będzie zarówno zachowania algorytmiczne jak i heurystyczne<sup>16</sup>.

Oba rodzaje zachowań, ich proporcja, kolejność i zakres będą silnie determinowane podmiotowo. Precyzując to stwierdzenie można powiedzieć, że istnieje dynamicznie ustrukturyzowany Jednostkowy Kanon Bycia Podmiotem, który rozumiany jest jako indywidualna elastyczność i potencjalność osoby realizowana jako zgoda na zawartość w swej biografii komponentu autokreacyjnego (bycie podmiotem dla siebie i innych) oraz komponentu formującego (bycie przedmiotem dla siebie i innych – ogląd społeczny). Struktura tak rozumianego Jednostkowego Kanonu Bycia Podmiotem jest zdeterminowana właściwościami oraz doświadczeniami jednostki i może równocześnie podlegać zmianom w zależności od sytuacji. J. Reykowski (1992) analizując teorię struktury „ja” w kontekście teorii społecznej tożsamości (H. Tajfel), społecznej kategoryzacji (J. Turner) oraz optymalnego wyodrębniania (M. B. Brewer) stwierdził, że w zależności od kontekstu jednostka może dokonywać „przełączania” swej tożsamości. Potwierdza to tezę autora, że kolektywizm (tożsamość społeczna) i indywidualizm (tożsamość osobista) mogą współwystępować u tego samego człowieka. Można przypuścić, że u pewnych ludzi właśnie tożsamość społeczna, a u innych tożsamość osobista mogą charakteryzować się trwałą wyrazistością, wskutek czego tendencje do określonych zachowań będą u nich przeważać. Czynnikiem silnie wpływającym na daną formę zachowań jest ogląd społeczny wspierający lub negujący określone działania podmiotowe. Są jednak podstawy do przypuszczenia, że dla danej osoby istnieje pewien stały poziom wyodrębniania – forma tożsamości którym posługuje się ona w typowych sytuacjach. Zdaniem J. Reykowskiego jest to zgodne z teorią optymalnej odrębności (M. Brewer, M. Jarymowicz, 1983) według której tożsamość społeczna jest rezultatem fundamentalnego napięcia „między potrzebą walidacji” i podobieństwa do innych z jednej strony, a potrzebą unikalności i indywidualizacji z drugiej (a więc potrzebą pewnego stopnia podobieństwa i różnicy w stosunku do innych). Zatem istnieje uzasadniona podstawa do stwierdzenia, że u tego samego człowieka mogą występować zarówno składniki tożsamości osobistej jak i społecznej a czynnikami regulującymi te proporcje może być między innymi poziom jednostkowych kompetencji (komunikacyjnych, społecznych, empatycznych itd.).

Jak wspomniałam wcześniej istnieje zatem potrzeba zoperacjonalizowania pojęcia mechanizmu, który będzie odpowiedzialny za regulowanie (na wymaganym przez sytuację językowe poziomie) stosunków jednostki z samym sobą i otoczeniem. W świetle powyższych rozważań można zaproponować tu pojęcie makrokompetencji. Rozumiane jest ono jako indywidualny regulator poziomu wiedzy i umiejętności które pozwalają jednostce na podmiotowe zaznaczenie swej obecności wśród innych. Jest więc ona tym wszystkim co człowiek wie, co czuje, w co wierzy, o czym myśli

---

<sup>16</sup> Zachowania algorytmiczne polegają na zachowaniu przez system raz osiągniętej równowagi (samoregulacja statyczna), zaś zachowania heurystyczne charakteryzują się osiąganiem przez system nowej jakościowo równowagi ze środowiskiem (samoregulacja dynamiczna).

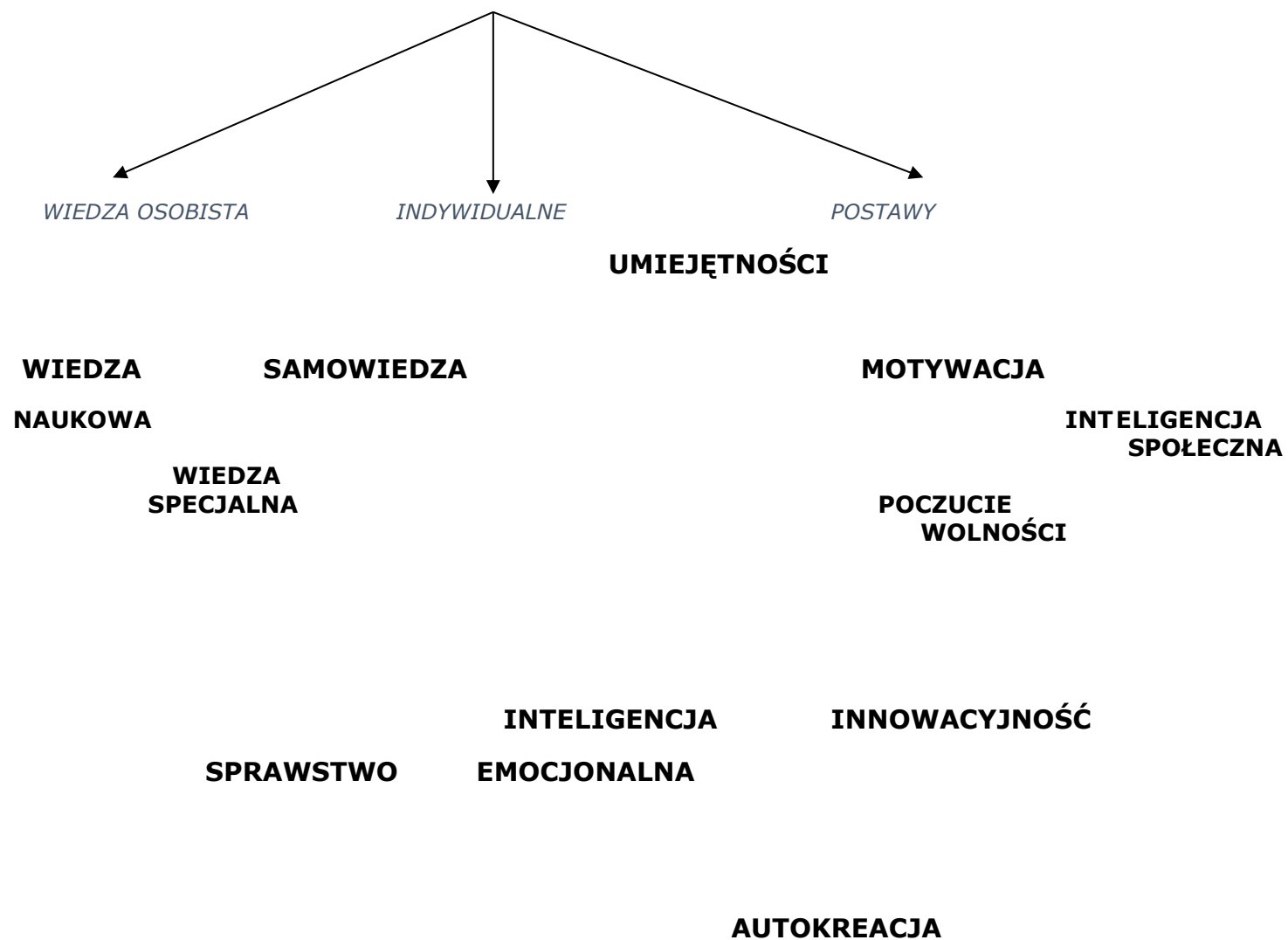


i co potrafi wykonać. W skład makrokompetencji zatem będą wchodzić wszystkie mikrokompetencje które człowiek nabył lub nabędzie w trakcie swoich życiowych doświadczeń. Tak zarysowana makrokompetencja będzie dynamicznym schematem zachowań w których decydującą rolę będzie odgrywać podmiotowo wyselekcjonowana wiedza oraz sprawności w dziedzinach które pozwalają jednostce na realizowanie<sup>17</sup> swojej potrzeby „bycia wśród innych”. Rozumianą w ten sposób makrokompetencję można przedstawić na schemacie.

---

<sup>17</sup> W tym także podmiotowe zarysowanie obszaru uczestnictwa lub ilożacji.

Rysunek 6  
Podmiotowa makrokompetencja językowa jednostki  
**MAKROKOMPETENCJA**



Za podstawę tak rozumianego pojęcia makrokompetencji należy uznać iż:

- każda jednostka jest zdolna do tworzenia osobistej wiedzy językowej na podstawie bezpośredniego (doświadczenie otoczenia) i pośredniego (symboliczne reprezentacje) kontaktu z rzeczywistością . „Wiedza stanowi depozyt wszystkich posiadanych przez osobę informacji, zależnie od kodu, w jakim zostały ujęte, są one operacjonalizowane według różnych reguł, a w zależności od pochodzenia – mają różny zakres zastosowania” (K. Obuchowski, 1985, s. 235). W rozumieniu K. Obuchowskiego (1985) wiedza rozumiana jest szerzej niż „reprezentacja poznawcza” i bardziej zróżnicowana od „organizacji informacji”. Wiedza jest utożsamiana z „ja przedmiotowym”. Jest ona jednak obiektem intencjonalnych manipulacji. Wiedza zatem jest nam przypisana, ale co wydaje się bardzo ważne, nie jest nami. Pozwala jednak (przy odpowiednim jej zasobie) instrumentalnie na panowanie nad nieoczekiwanymi sytuacjami będącymi sednem doświadczeń życiowych jednostki. Niezbędność posiadania wiedzy zaznacza się bowiem zarówno przy wykonywaniu czynności rutynowych (odtworzenie doświadczenia) będących podstawą funkcjonowania reproduktywnego jak i czynności mających charakter kreacyjny. W tym drugim wypadku następuje przetwarzanie i wytwarzanie jakościowo nowej wiedzy sprzyjającej opanowaniu niemożliwych uprzednio zadań i czynności. Wiedza zorganizowana za pomocą kodów hierarchicznych jest podstawą kształtowania się wiedzy refleksyjnej. Jest ona wytwarzana przez samą osobę i „stanowi podstawę jej świadomej, społecznej aktywności, precyzyjnego różnicowania wciąż zmieniających swoje znaczenie zjawisk świata oraz punkt wyjścia jego twórczej interpretacji...” (K. Obuchowski, 1985, s. 245);
- doświadczenie rzeczywistości rozumiane jest jako aktywność językowa człowieka w świecie, która pozwala mu na aktualizowanie i przeorganizowanie swego sprawstwa. Doświadczenie to można traktować jako „materiał rozwoju” (M. Tyszkowa, 1988), jako rodzaj uczenia się wpływającego na rozwój szczególnie w aspekcie jakościowym. Doświadczenie ma charakter indywidualny, gdyż każda jednostka zdobywając je w toku swego życia, formuje je i łączy niepowtarzalnie z poprzednimi. Zatem w akcie zachowania dokonuje się swoista synteza wyników całościowego ujmowania sytuacji z punktu widzenia wyobrażonego celu i doświadczenia podmiotu;
- „porządkujące doświadczenie” (M. Tyszkowa, 1988), językowa reprezentacja przybiera formę struktur znamionujących nową jakość funkcjonowania psychicznego i nową organizację aktywności właściwą dla nowego stadium rozwoju indywidualnego (kompetencji). „Zorganizowana w nowej formie aktywność sięga z kolei wybiórczo po doświadczenia, które okazują się dla niej ważne. Dokonuje się więc niejako przeszukiwanie i selektywna restrukturyzacja doświadczenia jednostki” (M. Tyszkowa, 1988, s. 73);

- „egzystencjalnie znaczące” doświadczenie siebie. Człowiek nigdy nie doświadcza czegoś poza sobą nie doświadczając w jakiś sposób siebie. Jest to swoisty rodzaj doświadczenia poznawczego. Zdaniem K. Popielskiego (1993) „człowiek odnosi się do swoich doświadczeń. Pamięć ich nie tyle może jest zmienna, co uzyskuje specyficzną perspektywę „upływającego czasu”, jednostkowego „rozwoju”, nakładającej się „sytuacji” i „wielkości”, do których człowiek się odnosi. W tych aspektach doświadcza jednostka siebie, ocenia się, szacuje możliwości i dokonuje decyzji. Nie jest przy tym człowiek w sposób obligatoryjny związany z żadnym z nich: może je przekraczać. Mimo to, mają one realny wpływ na kształt egzystencji” (s. 174). Doświadczenie „kondensuje się” w przyjmowanej postawie egzystencjalnej, która obok intelektu i emocji stanowi ważne sito „selekcjonujące” doznania życiowe. Potrafi ono, zdaniem K. Popielskiego (1993, 1996), nie tylko rozszerzać horyzont naszego bycia, ale i go zawęzić aż do wykluczenia potrzeby przyjmowania nowych doświadczeń. Zwerbalizowane i niezwerbalizowane doświadczenie egzystencjalne znaczące to „indywidualnie doznane, głęboko przeżyte i przechowane w pamięci z możliwością odtworzenia się na poziomie któregośkolwiek z wymiarów ludzkiego sposobu bycia” (K. Popielski, 1993, s. 179). To także doświadczenie, które zostało bezpośrednio związane (interioryzacja) z aktualną i potencjalną strukturą motywacyjną jednostkowej egzystencji, jest zdarzeniem i doznaniem życiowo ważnym. Tak rozumiane „doświadczenie egzystencjalne” jest jedną z form uczenia się, poznawania siebie i innych oraz podstaw do orientacji w otoczeniu. Ma znaczący wpływ na proces motywacji i samorozwoju (K. Popielski, 1993).;
- doświadczenie społeczne staje się obiektem aktywności językowej jednostki. Ślady tej aktywności i wywołanych przeżyć zostają włączone w skład doświadczenia indywidualnego jednostki w rozumieniu szerszym, wzbogacając je o językowe treści skumulowane w doświadczeniu pokoleń poprzednich zakodowanym w wytworach kultury. Kultura jest tu ważnym komponentem świata jednostki i spełnia funkcję kodu (istotne doświadczenia społeczeństwa) (I. Hart, G. D. Poole, 1996);
- doświadczenie to zaangażowanie prowadzące do zmian w obrazie samych siebie. A to dlatego, że wywołana zmiana nie ogranicza się do sytuacji, w której powstała, ale przenosi się na wiele podobnych sytuacji. Co ciekawe, skutki tej zmiany mają charakter trwałe i polegają na „zapuszczaniu własnych korzeni” (R. Cialdini, 1994) w te zmiany. Wrodzona konsekwencja językowa jednostki będzie te zmiany utrzymywać, bowiem doświadczenie podsuwać będzie argumenty sugerujące korzyść z takich zachowań;
- aktualizacja kompetencji odbywa się poprzez czynne uczestnictwo w sytuacjach kształtowanych przez warunki życia (wszechstronne lub zawężone możliwości), poszukiwanie takiego środowiska, a by móc się zrealizować;
- ważnymi elementami wpływającymi na kształt i zakres kompetencji językowych i komunikacyjnych są osobowościowe czynniki motywacyjne. Zaliczyć do nich można potrzeby, pragnienia, dążenia, cele i plany;

- charakterystyczny dla jednostki sposób reagowania werbalnego i pozawerbalnego – przejawiania emocji oraz wykonywania czynności intencjonalnych wpływa znacząco zarówno na aktualizowanie własnych makrokompetencji jak i na ich doskonalenie;
- wrodzone dyspozycje językowe (poznawcze i wykonawcze). Są ważnym elementem makrokompetencji. Znajdujące się tu nawyki, umiejętności, prywatne teorie, zasady i strategie działania ujęte w schematy poznawcze i wykonawcze. Często zdarza się tak, że jednostka zachowuje się nawykowo, co w znacznym stopniu zdeterminowane jest przeszłością (historia życia jednostki) i nie pozwala jej na „ruszenie z miejsca”;
- treść wiedzy o sobie, o swoich kompetencjach jest elementem świata społecznego. Można mówić o dwóch mechanizmach społecznego konstruowania tożsamości. „Po pierwsze, jednostka może być kierowana motywem poszukiwania prawdy o sobie. Konfrontacja własnej wizji siebie z doświadczeniami innych, ważnych osób, może prowadzić do zrozumienia siebie” (J. Trzebiński, 1992, s. 104). A także jednostka może zabiegać o to, aby oceny postawy i przekonania wobec niej były zgodne z rzeczywistością jej kompetencją. „Opinie i postawy innych są w tym przypadku ujmowane przez jednostkę jako element rzeczywistości... Inni powinni widzieć mnie takim „jakim jestem”... Ich reakcje są tutaj spełnieniem pewnej reguły porządku świata, a nie sprawą negocjacji i dochodzenia do prawdy” (J. Trzebiński, 1992, s. 104);
- jednostki w międzyosobowej relacji stają się całością przez współdziałanie komunikacyjne z innymi, wychodzą poza siebie i doświadczają życia w innych oraz dzięki innym;
- potrzeba samoaktualizacji, sprawdzania swych makrokompetencji wymaga zaangażowania widzianego jako odpowiedź na zaproszenie do uczestnictwa w życiu z innymi. Wymaga emocjonalnego kontaktu, przebudzenia i dokonania następnego kroku, to jest odkrywania możliwości, które pojawiają się w momencie przekraczania siebie, podążania ku innym, spotykania się w świecie;
- budowanie obrazu samego siebie może odbywać się w oparciu o introspekcję, obserwację własnego zachowania, schematy *Ja* i interakcję społeczną;
- autodystans – wiąże się ściśle z samowiedzą jednostki. Zdolność do stwierdzenia rozbieżności między „ja – realnym” a „ja – potencjalnym” i „ja – idealnym” rodzi motywację do podejmowania prób samorozwoju, do pracy nad sobą;
- spełnianie siebie – zdolność do zaznaczania swej podmiotowości, do autotranscendencji i transgresji językowej, przełamywania uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych. Spełnianie siebie odbywa się „za pośrednictwem odniesień osobowo – podmiotowych ku społeczeństwu, kulturze, światu przyrody, Absolutowi. Krócej: ku wartościom” (K. Popielski, 1993, s. 34);

- poczucie makrokompetencji podmiotowej – to podstawa do zajmowania stanowiska w kwestii własnego życia, kwestii własnej egzystencji otwartej na wartości;
- osobista wiedza językowa jednostki ma charakter dynamiczny i jest otwarta na przemiany (transgresja, racjonalność emancypacyjna);
- wolność – człowiek jest w dużym stopniu układem autonomicznym, bez poczucia wolności staje się układem reaktywnym. Wolność jest środkiem osiągania celów i wartości. W ścisłej relacji z wolnością pozostaje wiedza językowa. Zdaniem J. Kozińskiego (1988) człowiek, który posiada bogatą i operacyjną wiedzę, nie poddaje się tak łatwo zewnętrznej kontroli i manipulacji. Wolność spostrzegania i wolność działania zależy zatem od informacji o środowisku i o sobie, zakodowanej w strukturach poznawczych.

Znaczącym w tak zarysowanym kręgu pojęciowym makrokompetencji staje się doświadczenie. Włączenie procesu doświadczenia w pole pojmowania kompetencji sprzyja zindywidualizowaniu i zdynamizowaniu stanu bycia kompetentnym, który z racji swej pojęciowej biografii nosi charakter uniwersalny. Ośią i zarazem centrum tak pojmowanej kompetencji jest z jednej strony indywidualizm (niepowtarzalność doświadczeń), z drugiej zaś uniwersalizm (możność sprawdzania się, doświadczenia bycia kompetentnym). Umieszczenie w centrum procesu budowania i weryfikowania kompetencji doświadczenia czyni ją dynamiczną. Zatem tak pojmowana makrokompetencja powoduje indywidualne spostrzeganie i przetwarzanie rzeczywistości ujmowanej w trzech aspektach:

- porządku indywidualnego – zdolności, poziom kompetencji częściowych, temperament, biografia i inne (NIEPOWTARZALNOŚĆ);
- porządku społecznego – kierowanie się unormowanymi oczekiwaniami grupy społecznej i kultury w której się uczestniczy (MENTALNOŚĆ);
- porządku potencjalnego – poziom gotowości do przekraczania samego siebie (TRANGRESYJNOŚĆ).

Osiowym elementem przedstawianej tu koncepcji posiadania makrokompetencji podmiotowych „bycia podmiotem wśród innych” jest działanie. Rozwój umysłowy, motoryczny, emocjonalny i społeczny dziecka w wieku wczesnoszkolnym potwierdza fakt posiadania przez dziecko potrzeby ruchu, a także co wydaje się ogromnie ważne aktywność podejmowana przez jednostkę wymaga pozytywnej akceptacji otoczenia (por. M. B. Walker, M. G. Andrade, 1996). Połączenie potrzeby ruchu, działania z silnym naciskiem na akceptację otoczenia, w tym potrzebę posiadania autorytetu, powoduje, że poczucie bycia podmiotem powinno być rozumiane jako sposób (na miarę możliwości rozwojowych dziecka w wieku wczesnoszkolnym) regulacji stosunków jednostki z otoczeniem. Jednostka jest więc na tyle podmiotem na ile potrafi (poziom kompetencji) rozpoznawać, interpretować i selekcjonować bodźce ze względu na założony cel.

Tabela 26

Struktura wielowymiarowego bycia podmiotem (posiadania podmiotowych makrokompetencji językowych) przez dziecko w wieku wczesnoszkolnym (z uwzględnieniem jego możliwości rozwojowych)

| Wymiary makrokompetencji językowej | Opis                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ja jestem (wśród innych)           | podmiot w działaniu językowym staje się osobą znaczącą, znajduje się w sytuacji bycia wśród innych i relacji, które w efekcie mogą prowadzić lub prowadzą do uczestnictwa w komunikacji międzyosobowej oraz wspólnotowej i społecznej relacji My. Ja jestem pozwala także na wyodrębnienie siebie wśród innych i oddzielenie ja od inny – innych;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| ja mogę (potencjalność)            | są to uświadomione możliwości dziecka które pozwalają mu sądzić, że podjęcie działania językowego z dużym prawdopodobieństwem zakończy się sukcesem. Połączenie odczuwania własnej potencjalności komunikacyjnej z dostrzeganiem możliwości jej realizacji uaktywnia podmiot wspierając je dodatnimi emocjami, które konserwują subiektywny stan gotowości do podejmowania określonych działań. Doświadczanie subiektywnej gotowości do działania językowego pozwala dziecku na przeżywanie pozytywnych emocji i daje poczucie uczestnictwa w życiu swoim i innych. Trzeba jednak stanowczo zaznaczyć, że przekonanie „ja mogę” bez sprawdzenia samej potencjalności w działaniu (ja potrafię) staje się abstrakcyjne i minimalizuje wartość praktyczną poznania siebie. Brak stymulacji (zarówno motywacji własnej jak i otoczenia) może prowadzić także |

|                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                      | do „zaniknięcia” tej dyspozycji i pojawienia się w tym obszarze pasywnego myślenia o własnej potencjalności językowej;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| ja potrafię (działanie, sprastwo)    | psychologia podmiotu podkreśla, że aktywne doświadczenie językowe jest punktem wyjścia w rozwoju takich struktur działaniowych jak dziecko – świat, dziecko – inne osoby. Jest to zdolność do transformowania tego co jedynie potencjalne (ja mogę) w to co ma wymiar rzeczywisty, wymierny dla jednostki. Należy jednak podkreślić, że nie jest tu ważne obiektywne odniesienie przez dziecko sukcesu, lecz subiektywne poczucie „samorozwoju języka ” i „samodoskonalenia się w zakresie komunikacji” prowadzące do stwierdzenia przez dziecko – udało mi się, zrobiłem, potrafię to robić. Wprawdzie na tym etapie rozwoju dziecko potrzebuje społecznie uwarunkowanych pozytywnych informacji zwrotnych jednak także wysoko ceni sobie „subiektywny zachwyt” nad efektami własnego działania (rodzice, nauczyciele, rówieśnicy). Poczucie „ja potrafię” wspierane jest poprzez posiadane przez dziecko kompetencje podmiotowe. Powodują one, że osoba staje się autorytetem sama dla siebie w aktywnym poznaniu i samorozumieniu językowym. Poznanie i działanie łączy się w jedną strukturę utwierdzającą dziecko że „wie jak”. Przekonanie „wiem jak” wzrasta wraz z poszerzaniem osobistego zasobu wiedzy i umiejętności językowych. Posiadanie podmiotowych kompetencji w zakresie języka wzmacnia zaufanie do siebie w działaniu, gotowość i siłę podejmowania decyzji, zaangażowanie oraz nastawienie na osiąganie sukcesu. W efekcie prowadzi do rozwijania w drodze działaniowej weryfikacji indywidualnego poziomu kompetencji językowych i komunikacyjnych; |
| ja chcę robić (wewnętrzna motywacja) | subiektywnie trwałe nastawienie dziecka na podejmowanie językowego działania, które w jego ocenie ma wartość                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |



|                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                         | gratyfikacyjną. Podjęcie działania może być stymulowane zarówno przez motywację wewnętrzną jak i zewnętrzną. Ważnym aspektem postawy „ja chcę to robić” jest poczucie spełnienia komunikacyjnego (zrozumienia intencji). Jest ono rozumiane jako postrzeganie siebie jako sprawcy działań oraz jako osoby kompetentnej. Działanie powoduje także, że dziecko czuje się kimś wyjątkowym, wolnym i szczęśliwym. Dziecko odczuwa potrzebę bycia w ciągłej relacji z ludźmi, sytuacjami i zdarzeniami. W podejmowanym dobrowolnie działaniu czuje się pobudzone i poruszone. Ten stan zaspokaja jego potrzebę aktywności która jest podstawą stawania się i buduje zaufanie do siebie; |
| ja osiągam sukces (poczucie spełnienia) | każde działanie językowe człowieka nastawione jest na subiektywne osiąganie sukcesu porozumienia się. Wartością gratyfikacyjną podejmowanego działania może być spektakularne odniesienie sukcesu jak też chęć poświęcenia się dla kogoś lub czegoś;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

Nabywanie makrokompetencji językowych jest jak powiedziano wcześniej ściśle uwarunkowane indywidualnymi predyspozycjami jednostki. Czynnikiem wzmagającym poczucie niekompetencji jest proces deindywidualizacji. Interesującą teorię deindywidualizacji przedstawił R. C. Ziller (1983). Uważa on, że siła dążenia jednostki do bycia indywidualnością jest ściśle uwarunkowana ilością pojedynczych informacji, które są konieczne do ścisłego określenia jej miejsca w grupie → im większa ilość informacji tym większy stopień deindywidualizacji.

Uruchomienie mechanizmu kompensującego poczucie niekompetencji będzie od indywidualnych predyspozycji podmiotu. Do tych predyspozycji zaliczyć można zdolność do rozpoznawania, różnicowania i interpretowania informacji zwrotnych. Psychologia kognitywistyczna uzależnia ten proces od wiedzy jaką jednostka posiada. Procesy lub struktury poznawcze (systemy pojęć, zespoły przekonań normatywnych i deskryptywnych składające się na wiedzę jednostki o sobie i świecie zewnętrznym oraz na jej światopogląd) to głównie, z punktu widzenia tego stanowiska, czynniki warunkujące zachowanie jednostki w tym także poczucie kompetencji. Jeśli bowiem założyć, że poczucie kompetencji jest przede wszystkim zdeterminowane przez wiedzę jaką jednostka posiada, to wpływ otoczenia zewnętrznego uznać należy za wtórny wobec czynników wewnętrznych o charakterze poznawczym. Jednak siła wpływu

otoczenia na utrzymanie przez podmiot stabilnego obrazu swych możliwości sprawczych jest ogromna. Zatem można zgodzić się z R. White (2007), że kompetencja ma nie tylko wymiar osobowy, motywacyjny i w konsekwencji behawioralny, ale także, co wydaje się ogromnie ważne, wymiar społeczny.

Podsumowując, za elementy składowe podmiotowej makrokompetencji językowej można uważać:

- kompetencję społeczną która pozwala na orientację w otaczającym świecie wyposażając jednostkę w wiedzę i umiejętności w tym zakresie. Orientacja ta służy człowiekowi w osiąganiu wartościowych dla niego samego relacji ze światem sprzyjając poczuciu przynależności, aprobaty społecznej i bezpieczeństwu. Konsekwencją takiego stanu jest rozpoznawanie swoich właściwości w związku z wymaganiami jakie stawia jednostce otoczenie oraz w procesie porównywania siebie z innymi (por. M. Jarymowicz, 1985, 1989, 1992). Tak rozumiana kompetencja społeczna jest zatem podmiotowym (ze względu na cele jakie stawia sobie osoba) regulatorem „bycia wśród innych”. Zachowanie w tym rozumieniu jest następstwem świadomego wyboru zawartości komponentu bycia podmiotem / bycia przedmiotem w doświadczaniu przez jednostkę społecznej rzeczywistości;
- kompetencję empatyczną która obejmuje wiedzę i umiejętności dotyczące współdziałania i współdzielenia przeżyć drugiej osoby na poziomie emocjonalnym jak i poznawczym (podejście kognitywne). Do czynników modyfikujących proces empatycznego przekazu można zaliczyć zarówno doświadczenia i preferencje spostrzegającego podmiotu jak i partnera. Empatia prowadzi zatem do „dochodzenia do wspólnych” znaczeń między uczestnikami tego procesu a nie realizuje się w toku społecznej interakcji;
- kompetencję komunikacyjną która pozwala na efektywne komunikowanie się z innymi. Wysoki poziom kompetencji komunikacyjnej sprzyja możliwości operowania posiadanymi i napływającymi informacjami na temat własnej osoby. Fenomenologiczną konsekwencją tego jest podmiotowe konstruowanie sądów analitycznych, hipotetycznych i relatywnych.

Uznanie wymienionych wyżej kompetencji jako elementów składowych podmiotowej makrokompetencji sprzyjać będzie temu, że jednostka stanie się zdolna do:

- negocjowania (na właściwym sobie poziomie kompetencji cząstkowych) swojej pozycji w relacji z sobą samym i ze światem;
- operacjonalizacji własnych działań w wyniku, których wzrasta poczucie potencjalności;
- możliwością adekwatnego kontrolowania i manipulowania realnym doświadczeniem na użytek aktualnych i potencjalnych problemów.

Ważnym aspektem poczynionych w tym rozdziale rozważań jest stwierdzenie, że nabywanie podmiotowych makrokompetencji językowych przez dziecko wymaga tworzenia takich warunków do podejmowania aktywności, która wpływa, lub jest akceptowalna przez dziecko. Obejmuje ona zatem prawo szukania, dobierania i stosowania takich sposobów i rozwiązań, które w osobistej ocenie dziecka są dla niego najbardziej zadowalające. Takie postępowanie sprzyja uświadomieniu sobie przez dziecko możliwości wpływania (zmieniania) na otaczającą go rzeczywistość. Poczucie podmiotowości zatem to przede wszystkim poczucie sprawowania kontroli poznawczej i sprawczej wspartej posiadanymi kompetencjami. Bycie kompetentnym językowo i komunikacyjnie zależy także od wspierającego (poczucie bezpieczeństwa) lub obniżającego (poczucie dezindywidualizacji, a w efekcie niekompetencji) środowiska zewnętrznego. Także jednak, co wydaje się bardzo ważne, od „mocy” jednostki w uwalnianiu się od „twierdzeń jednokowych” i przyjęciu refleksyjnego (na poziomie wieku) podejścia do otaczającej rzeczywistości.

## Spis literatury cytowanej i do samodzielnego przeczytania: rozdział I

- Adamski F. (1993), Człowiek – wychowanie – kultura (red.). Kraków. Wydawnictwo UJ
- Adamski F. (1993a), Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej (red.). Kraków. Wydawnictwo UJ
- Aktywność twórcza dzieci i młodzieży (1998), Pod red. S. Popka. Warszawa. WSiP
- Allport G.W. (1970), Structure et développement de la personnalité. Delachaux et Niestle
- Archer R., Diaz – Loving R., Gollwitzer P., Davis M., Foushee H. (1981), The role of dispositional empathy and social evaluation in the empathic mediation of helping. Journal of Personality and Social Psychology. Nr 40, p.786-796
- Arkin R.M., Schuman D. (1983), Self-presentational styles: the roles of cost orientation and shyness. Paper presented at The American Psychological Association. Anaheim. CA
- Arnofreed J.M. (1968), Conduct and consience the socialization of internalized control over 124ro-ces124124. New York
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), Psychologia społeczna. Serce i umysł. Poznań. Wydawnictwo Zysk i S-ka
- Baars B.J. (1983), Conscious contents provide the nervous system with coherent, global information. W: R. Dawidson, G. Schwartz. D. Shapiro (red), Consciousness and self regulation, Vol III. New York
- Baars B.J. (1986), A global work space (GW) approach to conscious experience. An overview. Za M. Kowalczyk (1995), Świadomość w funkcjonowaniu umysłu człowieka. Poznań. UAM

- Babska Z., Shugar G.W. (1986), Idea dwupodmiotowości interakcji dorosły – dziecko w procesie wychowania w pierwszych latach życia. W: Raporty sekcji psychologii KUL, nr 1. Lublin. Wydawnictwo KUL
- Bachtin M. (1979), Awtor i gieroj w estietycznej diejatielnosti. W: Estietika słowiesnago tworcztwa. Moskwa
- Bachtin M. (1983), Bachtin. Dialog. Język. Literatura. Pod red. E. Czplejewicza, E. Kasperskiego. Warszawa. PWN
- Bachtin M. (1986), Estetyka twórczości słownej. Warszawa. PIW
- Bachtin M. (1997), W stronę filozofii czynu. Wyd. Słowo – Obraz – Terytoria. Gdańsk
- Balawajder K. (1995), Percepcja partnera i siebie w sytuacji konfliktu interpersonalnego. Psychologia Wychowawcza, nr 2, s. 155 – 161
- Baldwin J.M. (1974), Theorien primärer Sozialisationsprozesse. Weinheim – Basel
- Banach J. (1984), Konstruowanie i recepcja wypowiedzi językowej. Wrocław. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego
- Bandura A. (1981), Self – referent thought: a developmental analysis of self- efficacy. In social cognitive development; frontiere and possible future. Eds. Flarell, L. Ross, Cambridge
- Beebe, St. A., Barge, J.K. (1994), Small group communication. W: Assessing communication education: A handbook for media, speech, and theatre educators. W.G. Christ(ed)
- Bee H. (2004), Psychologia rozwoju człowieka. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań
- Bell R.T. (1976), Sociolinguistics. London. Batsford
- Beneveniste E. (1980), Struktura języka i struktura społeczeństwa. W: Język i społeczeństwo. Pod red. M. Głowińskiego. Warszawa. PWN
- Bernstein B. (1990), Odtwarzanie kultury. Warszawa. PWN

- Bernstein B. (1980), Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji. W: Badania nad rozwojem języka dziecka pod red. G. Wales Shugar, M. Smoczyńskiej. Warszawa. PWN
- Bernstein B. (1980a), Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia. W: Język a społeczeństwo. Pod red. M. Głowińskiego. Warszawa. Czytelnik
- Bernstein B.(1971), Class, Codes and Control. London, t, 1,2,3
- Bikont A. (1988), Tożsamość społeczna – teorie, hipotezy, znaki zapytania. W: Studia nad spostrzeganiem relacji ja – inni. Tożsamość indywiduacja – przynależność. Pod red. M. Jarymowicz. Warszawa. Ossolineum
- Biłos E. (1996), Pytajność jako podstawa kształtowania dyskursu edukacyjnego i jego rozwoju historycznego. W: Dyskurs edukacyjny. Pod red. T. Rittel. Kraków. Wydawnictwo Naukowe WSP
- Blase J., Anderson G. (1995), The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment. London. Teacher Development Series
- Block J. (1995), Emotional Intelligence. Berkeley. Uniwersytet Kalifornijski. Maszynopis nie publikowany
- Blumer H. (1969), Symbolic Interactionism: Perspective and Method, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Blumer H. (1984), Społeczeństwo jako symboliczna interakcja. W: Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje socjologii współczesnej. Pod red. E. Mokrzyckiego. Warszawa. PIW
- Blumer H. (1986), Symbolic interactionism. Perspective and method. Berkeley and Los Angeles University of California Press
- Bobryk J. (1981), Społeczne podstawy „ja podmiotowego”. Warszawa. Wydawnictwo UW
- Bohart A. (1988), Empathy: Client centered and psychoanalytic. American Psychologist. Vol 43, Nr 8, p.667-668
- Bokus B. (1991), Tworzenie opowiadań przez dzieci. Kielce. Energeia
- Borke H. (1971), Interpersonal perception of young children: egocentrism or empathy? Developmental Psychology. No 7,2

- Borke H. (1972), Chandler and Greenspan's „Ersatz Egocentrism”: a rejoinder. *Developmental Psychology*. No 7,2
- Borowiecka E. (1986), *Poznawcza wartość sztuki*. Lublin. Wyd. Lubelskie
- Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique 127roces127 de jugement*. Paris
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa. PWN
- Braun B. (1998), *Rozwój samowiedzy a proces indywidualizacji*. W: *Studiach nad spostrzeganiem relacji ja – inni*. Pod red. M Jarymowicz. Warszawa. Ossolineum
- Brehm J. (1986), *A theory of psychological reactance*. New York. Academic Press
- Bretherton I., Fritz J., Zahn-Waxler C., Ridgeway D. (1986), *Empathy*. *Child Development*. Vol 3, p.529-548
- Bruner J.B. (1971), *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Warszawa. PIW
- Brühlmaier A. (1994), *Edukacja humanistyczna*. Kraków. Wydawnictwo Impuls
- Brzezińska A.(1986), *Styl komunikacji dorosłego z dzieckiem, a aktywność twórcza dziecka w sferze języka*. *Wychowanie w Przedszkolu*, nr 2, ss. 502-513
- Bugajski M. (1993), *Językoznawstwo normatywne*. Warszawa. PWN
- Burszta W. (1985), *Lingwistyka a etnologia*. W: *O kulturze i jej badaniu*. *Studia z filozofii kultury*. Pod red. K. Zamary. Warszawa. PWN
- Cameron L. (1991), *Off the beaten track: implications for teachers of recent developments in the study of metaphor*. *English in Education*, rol 25, pp. 4-15
- Campbell R., Wales R. (1970). *The study of language acquisition*. W: *Horizons in Linguistics*. Pod red. Lyons J., Hornondsworth; Penguin

- Candilis D. (1986), *Aproche sémiologique des jeux precoces dans l'interaction mere-enfant*. *Enfance*, nr 2-3, s.169-180
- Carr D. (1986), *Time, narrative and history*. Bloomington. Indiana University Press
- Carr D. (1993), *Questions of competence*. *British Journal of Education Studies*, N 3, s. 243 – 250
- Carr S.C., Pearson S.A., Provost S.C. (1996), *Learning to Manage Motivational Gravity: An application of Group Polarization*. *The Journal of Social Psychology*, N°136, p. 251 – 254
- Cassidy M.G. (1998), *Acting Games: Improvisation and Exercises. A Textbook of Theatre Games and Improvisations*. New York. Kids Press
- Cathcart R., Gumpert (1983), *Mediated Interpersonal Communication: Toward a New Typology*. *Quarterly Journal of Speech*, nr 69, s. 271
- Chamberlain D.B. (1986), *Psychika noworodka: wzrastające dowody kompetencji*. *Nowiny Psychologiczne*, nr 8-9, s.44-56
- Chłopkiewicz M. (1987), *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*. Warszawa. WSiP
- Chockett (1961), *Learning*. London. C. L. Corporation
- Chomsky N. (1957), *Syntactic Structures*, s-Gravenhage
- Chomsky N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge MA: Mit Press za I. Kurcz (1992), *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa. WSiP, s.21
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge. Mass MIT Press
- Chomsky N. (1982), *Zagadnienia teorii składni*. Warszawa. PWN
- Chomsky N.(1971), *Forma i znaczenie w języku naturalnym*. W: *Znak, styl, konwencja*. Pod red. M. Głowińskiego. Warszawa. Czytelnik



- Cialdini R., Kenrick D., Baumann D. (1982), Effects of mood on prosocial processes in children and adults. *The Development of Prosocial Behavior*. Vol 1, p.339-359
- Cialdini R., Schaller M., Houlihan D., Arps K., Fultz J., Beaman A. (1987), *Journal of personality and social psychology*, Vol 52, No 4, p.749-758
- Cialdini R., Fultz J. (1990), Interpreting the negative mood – helping processes via „mega – analysis”: A contrary view. *Psychological Bulletin*. Vol 107, p.210-214
- Cialdini R. (1994), *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Gdańsk. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Cicourel A.V. (1974), *Interpretive Procedures and Normative Rules in the Negotiations of Status and Role*. W: A.Cicourel, *Cognitive Sociology. Life and Meaning in Social Interaction*. The Free Press, New York (za E. Hałas 1987)
- Cooley Ch. H. (1964), *Human nature and the social order*. Schocken Books, Inc, New York
- Corcoran K.J. (1986), Emotional separation and empathy. *Journal of Clinical Psychology* nr 6, s. 671 – 679
- Cossa H., Fleischmann Ember S.S., Grover L., Hazelwood P., Fleischmann S.S. (1996), *Acting Out: The Workbook: A Guide to the Development and Presentation of Issue – Oriented, Audience – Interactive, Improvisational Theatre*. New York. Delta Press
- Coulthard M. (1977), *An introduction to discourse analysis*. London. Longman
- Czapiński J. (1985), Zaangażowanie jako mechanizm rozwoju wartości podmiotowych. *Studia Psychologiczne*, nr 23, s. 143 – 170
- Czaplewicz E. (1978), *Wprowadzenie do pragmatycznej teorii dialogu*. W: *Dialog w literaturze*. Pod red. E. Czaplewicza i E. Kasperskiego. Warszawa. PWN
- Czaplewicz E. (1986), *Nowy Bachtin. Wstęp*. W: M. Bachtin. *Estetyka twórczości słownej*. Warszawa. PIW

- Czerpaniak – Walczak M. (1994), Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji. Szczecin. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego
- Człowiek jako podmiot życia społecznego (1983). Praca zbiorowa pod red. X. Gliszczyńskiej. Ossolineum. PAN
- Czywkin E. (1995), Samoświadomość nauczyciela. Białystok. Trans Humana
- Davidio J., Allen J., Schroeder D. (1990), Specificity of empathy-induced helping: Evidence for altruistic motivation. Journal of Personality and Social Psychology. Vol 59. Nr 2, p. 249-260
- Davis M. (1983), Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. Journal of personality and social psychology. No 44, p. 113-12
- Dawydow J.N. (1987), Psychologia a teatr. W: W kręgu socjologii teatru na świecie. Pod red. T. Pyzik i E. Udalskiej. Warszawa. PWN
- Dayton T. (1996), The Drama Within: Psychodrama and Experiential Therapy. New York. Garland Publishing Inc.
- Decamp D. (1971), Implicational Scales and Sociolinguistics Linearity. Linguistics, no 73
- Dewey J. (1975), Sztuka jako doświadczenie. Warszawa. PWN
- Dobroczyński B. (1995), Główne postulaty psychologii transpersonalnej. W: Oblicza nowej duchowości. Pod red. M. Gołaszewskiej. Kraków. Wydawnictwo UJ
- Doliński D. (1993), Niepewność samooceny, a konformizm. Przegląd Psychologiczny, tom XXXVI, nr 1, s. 27 – 37
- Dołęga Z. (1990), Postawy rodzicielskie, a gotowość dzieci do zachowań prospołecznych. Psychologia Wychowawcza, nr 5, s. 318-330
- Dudzikowa M. (1993), Wychowanie przez aktywne uczestnictwo. Warszawa. WSiP
- Eco U. (1994), Lector in fabula. Warszawa. PIW

- Edukacja wczesnoszkolna. Rzeczywistość i perspektywy (1996). Pod red. J. Kida. Rzeszów. WSP, Instytut Pedagogiki
- Elias M.J., Tobias S.E., Friedlander B.S. (1998), Dziecko emocjonalnie inteligentne. Poznań. Moderski i S-ka
- Eliaasz H. (1980), O sposobach rozumienia pojęcia „empatia”. Przegląd Psychologiczny, t.XXIII, nr 3 s.469-483
- Eliaasz H. (1989), Wpływ empatii, poziomu reaktywności i lęku na natężenie agresji. Studia Psychologiczne, t. XX, nr 1, s. 73-86
- Ende M. (1988), Wyrośłem w świecie obrazów. Rozmowa z M. Ende przeprowadzona przez K. Prętnickiego i zamieszczona w „Sztuce dla dziecka”, nr 3, s. 2 – 4
- Epstein A. (1980), The self concept: A review and the proposal of an integrated theory of personality W: E. Staub, Personality, basic aspect and current research. Englewood Cliffs, Prentice – Hall
- Epstein S. (1991), Cognitive-Experiential Self-Theory: An Integrative Theory of Personality. W: Curtis W.R. (ed.), The relational Self, Theoretical Convergences in Psychoanalysis and Social Psychology. New York. The Guilford Press
- Erikson E.H. (1959), Late adolescence, W: Funkenstein D.H. (ed.), The student and mental health. Cambridge, s. 66 – 106
- Erikson E. (1968), Identity: youth and crisis. New York. W.W. Norton
- Erikson E. (1983), Childhood and Society. New York. Norton
- Escarpit R. (1973), L'écrit et la communication. Paris
- Ey H. (1968), La conscience. Presses Universitaires de France. Paris: Za: M. Chłopkiewicz (1987), Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia. Warszawa. WSiP
- Farb P. (1974), Word play. What happens when people talk. New York

- Fast I. (1985), Event Theory: A Piaget – Freud Integration. London. Lawrence Erlbaum
- Feffer M. (1966), Decentering implications of social interaction. Journal of Personality and Social Psychology. No 4
- Feffer M. (1979), The cognitive implications of role – taking 132roces132132. Journal of Personality. No 27
- Fenigstein A. (1979), Self-consciousness, self-attention and social interaction. Journal of Personality and Social Psychology, n 37, p. 75 – 86
- Field T., Healy B., Goldstein S., Perry S., Bendell D., Schanberg S., Zimmerman E.A., Kuhn C. (1988), Infants of depressed Mothers Show „Depressed” Behavior Even with Nondepressed Adults. Child Development, nr 6, ss.1569-1579
- Fine J., Bartolucci G., Ginsberg G., Szatmari P. (1991), The Use of intonation to Communicate in Pervasive Developmental Disorders. Association for Child Psychology and Psychiatry, Vol 32, pp. 771-782
- Fisher R., Ury W. (1991), Dochodząc do TAK. Negocjacje bez poddawania się. Warszawa. PWE
- Folkierska A. (1990), Pytanie o pedagogikę. Warszawa. Wydawnictwo UW
- Folkierska A. (1990), Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej. W: Studia kulturowe i edukacyjne. Ku pedagogii pogranicza. Pod red. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego. Toruń. Wydawnictwa UMK
- Fodor J.A. (1975), The Language of Thought. Harvard University Press, Cambridge
- Frankl V.E. (1971), Homo patiens. Warszawa. KiW
- Freud Z. (1967), Człowiek, religia, kultura. Warszawa. PWN
- Froming W.J., Allen L., Jensen R. (1985), Relation of empathy. Child Development. Nr 5, s.1223-1228
- Fultz J., Batson D., Fortenbach A., McCarthy M., Vartney L. (1986), Social evaluation and the empathy – altruism hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology. Vol 50. Nr4, p.749-761

- Furdal A. (1977), Językoznawstwo otwarte. Opole. WSP
- Furmanek W. (1995), Człowiek – Człowieczeństwo – Wychowanie. Rzeszów. Wydawnictwo Oświatowe FO-SZE
- Gadacz T. (1993), Wychowanie jako spotkanie osób. W: Człowiek – wychowanie – kultura. Pod red. F. Adamskiego. Kraków. Wydawnictwo UJ
- Gadamer H.G. (1979), Rozum, słowo, dzieje. Warszawa. PIW
- Gardner H. (1995), Cracking Open the IQ BOX. The American Prospect. Winter
- Gasiul H. (1993), Oblicza „ja” w świetle wybranych koncepcji psychologicznych. Pojęcie, rozwój, patologia. Bydgoszcz. Wyd. Uczelniane WSP
- Geissler E.E. (1990), Kształcenie ogólne w nowoczesnym społeczeństwie. Kwartalnik Pedagogiczny nr 2
- Gęsicki J. (1994), Typy ładu społecznego i odpowiadające im pedagogie oraz typy polityki edukacyjnej. W: Socjologia Wychowania, nr XII, zeszyt 285. Toruń. Wydawnictwo UMK
- Głowiński M. (1977), Style odbioru. Warszawa. WL
- Goleman D. (1997), Inteligencja emocjonalna. Poznań. Wydawnictwo Media Rodzina of Poznań
- Goffman E. (1975), Strategic Interaction. Balantine Books, New York
- Goodenough W. (1981), Culture, Language and Society. California
- Grabias S. (1994), Język w zachowaniach społecznych. Lublin. Wydawnictwo UMCS
- Graff P. (1974), Doświadczenia estetyczne a integracyjna funkcja mózgu. W: Studia estetyczne, t.IX
- Greenwald A.G. (1985), Personaliza versus zasada wewnętrznej jedności osoby. Przegląd Psychologiczny nr 4, s. 887 – 923.
- Greenwald A.G., Pratkanis A.R. (1988), „Ja” jako centralny schemat postaw. Nowiny Psychologiczne nr 2, s.20-70

- Greenwald A.G., Banaji M.R. (1995), Utajone poznanie społeczne: postawy, wartościowanie siebie i stereotypy. Przegląd Psychologiczny, tom 38, nr 1/2, s. 11 – 63
- Griffiths B. (1995), W poszukiwaniu najwyższej świadomości. Zachodnia nauka i wschodni mistycyzm ku wizji nowej rzeczywistości. Bydgoszcz. Wydawnictwo Limbus
- Grucza F. (1992), O komunikacji międzyludzkiej – jej podstawach, środkach, rodzajach, płaszczyznach, składnikach i zewnętrznych uwarunkowaniach. W: Modele komunikacji międzyludzkiej. Pod red. W. Woźniakowskiego. Warszawa. PWN
- Grzegorzczak A. (1989), Mała propedeutika filozofii naukowej. Warszawa. PWN
- Grzesiuk L. (1979), Style komunikacji interpersonalnej. Warszawa. Wydawnictwo UW
- Guildford J.P. (1978), Natura inteligencji człowieka. Warszawa. PWN
- Habermas J. (1979), Communication and the Evolution of Society. Boston
- Habermas J. (1983), Teoria i praktyka. Warszawa. PIW
- Habermas J. (1986), Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt
- Habermas J. (1987), Rekonstrukcyjne versus rozumiejące nauki społeczne. Kultura i społeczeństwo nr 4, s. 120 – 131
- Hajnicz W. (1995), Dwupodmiotowość i dwuzadaniowość sytuacji edukacyjnych. W świetle ogólnej teorii regulacyjnej T. Tomaszewskiego. Olsztyn. Wydawnictwa WSP
- Halliday M.A.K. (1980), Uczenie się znaczeń. W: Badania nad rozwojem języka dziecka. Pod red. G.W. Shugar, M. Smoczyńskiej. Warszawa PWN
- Halliday M.A.K. (1970), Language structure and language function. W: New horizons in linguistics. Pod red. J. Lyons. Harmondsworth. Penguin
- Halliday M.A.K. (1973), Explorations in the function of language. London

- Halliday M.A.K. (1975). Learning how to mean. W: Foundations of Language Development. Pod red. E.E. Lenneberg, vol. 1, New York, Academic Press.
- Hałas E. (1987), Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu. Lublin. KUL
- Hamblen K.A. (1985), Artistic Development as a Process of Universal-Relative Selection Possibilities. Visual Arts Research. N 2, p. 69 – 83
- Handelman D. (1976), Components of Interaction in the Negation of a Definition of the situation. W: Language and Man: Anthropological Issues, W.C. McCormack, S.A. Wurm (red), Mouton, The Hague. Za E. Hałas Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu. Lublin. KUL
- Hart J., Poole G.D. (1996), Individualism and collectivism as Considerations in Cross-Cultural Health Research. The Journal of Social Psychology, N 135, p. 97 – 99
- Harter S. (1985), Competence as a dimension of self-evaluation: toward a comprehensive model of self-worth. W: The development of the self. R.L. Leary (ed.). Orlando
- Harvey J.H. (1987), Attributions in close relationships: Research and theoretical developments. Journal of Social and Clinical Psychology, N 5, p. 227 – 240
- Heidegger M. (1980), Gesamtausgabe, t. 39. Frankfurt, s.66
- Heller M. (1994), Wszechświat i Słowo. Kraków Wydawnictwo Znak
- Hermans H.J. (1976), Value areas and their development. Theory and method of self – confrontation. Swets and Zeitlinger. Amsterdam
- Hewitt J.P. (1979), Self and Society. Symbolic Interactionist Social Psychology, Allyn and Bacon, Inc, Boston
- Hogan R. (1975), Empathy: a conceptual and psychometric analysis. The Counseling Psychologist, nr 5, p. 14-18

- Holliday M.A.K (1975), Learning how to mean. In: Foundations of language development. A multidisciplinary approach. New York. Academic Press. W: Badania nad rozwojem języka dziecka (1980). Pod red. G.W. Shugar, M. Smoczyńskiej, Warszawa. PWN
- Homplewicz J. (1996), Etyka pedagogiczna. Rzeszów. Wydawnictwo WSP
- Homplewicz J. (1997), Osobowościowy charakter przekazu wartości w procesach wychowania. W: Gdy osobowość horyzontem wychowania. Pod red. J. Homplewicza. Rzeszów. Wydawnictwo WSP
- Hupet M., Christe R., Christe M. M. (1986), Contribution d'une analyse d'un retard de langage a l'étude de la competence communicative. Catries de Psychologie Cognitive
- Hurrelmann K. (1994), Struktura społeczna a rozwój osobowości. Poznań. Wydawnictwo Naukowe UAM
- Hymes D. (1972), On communicative competence. W: Sociolinguistics. Pod red. J.B. Pricle, J. Holmes, Hormondsworth, Penguin
- Hymes D. (1973), Speech and Language, on the Orgins and Foundations of Inequality among Speakers. Daedalus, Summer no 3
- Hymes D. (1980), Socjolingwistyka i etnografia mówienia w: Język i społeczeństwo. Pod red. M. Głowińskiego Warszawa. Czytelnik
- Izzo G. (1996), The Art. Of Play. The new Genre of Interactive Theatre. New York. Academy of Dramatic Arts
- Jakubowska U. (1996), Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. Przegląd Psychologiczny, nr 3/4
- Jarymowicz M. (1983), Różnicowanie „ja – inni” i funkcjonowanie w świecie społecznym. W: Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego. Pod red. M. Jarymowicz, J. Smoleńska. Wrocław. Ossolineum
- Jarymowicz M. (1993), Odrębność schematów Ja – My – Inni a społeczne identyfikacje. Przegląd Psychologiczny, tom XXXIV, nr 1, s. 7 – 26



- Kamińska – Feldman M. (1988), Deindywiduacja: źródła i konsekwencje. W: Studia nad spostrzeganiem relacji ja – inni. Pod red. M. Jarymowicz. Warszawa. Ossolineum
- Kawecki I. (1994), Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych. Łódź. Wydawnictwo Uczelniane PWSSP
- Kawecki I. (1995), Interakcjonizm symboliczny jako model metodologiczny pedagogiki. W: Dylematy metodologiczne pedagogiki. Pod red. T. Lewickiego, Warszawa – Cieszyn. Wydawnictwo UW i UŚ
- Kelloway E.K., Barling J., Agar S. (1996), Preemployment Predictors of Children's Union Attitudes: The Moderating Role of Identification With Parents. The Journal of Social Psychology, N 136, p 413 – 415
- Kielar M.(1984). Rola przedszkola w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej dzieci. Kraków. UJ
- Kofta M. (1989), Wprowadzenie. W: Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Pod red. A. Guryckiej. Warszawa. PWN
- Korzeniowski K., R. Zieliński, W. Daniecki (1983), Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych. Wrocław. UW
- Korzeniowski K. (1983), Podmiotowość człowieka. Merytoryczne ramy teorii. W: Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych. Pod red. K. Korzeniowskiego, R. Zielińskiego, W. Danieckiego. Wrocław. UW
- Korzeniowski K. (1980), O niektórych zastosowaniach teorii J. Piageta. Teoria decentracji interpersonalnej M.Feffera. W: Psychologia Wychowawcza, nr 4
- Kostyrko T. (1985), O kulturze artystycznej. Warszawa. Wydawnictwo COK
- Kozielecki J. (1988), O człowieku wielowymiarowym. Warszawa. PWN
- Kozielecki J. (1997), Transgresja i kultura. Warszawa. Wydawnictwo Akademickie Żak
- Kozłowski R. (1990), O pojęciu i funkcjach dialogu. W: Komunikacja – rozumienie – dialog. Pod red. B. Andrzejewskiego. Poznań. UAM

- Krawczyński M. (1995), Spójność grupowa a dojrzałość społeczna. Studia z psychologii sportu. Gdańsk. Wydawnictwo Uczelniane AWF
- Kukułowicz T.; Całka E. (1993), Podmiotowość wychowanka. W: Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej. Pod red. F. Adamskiego. Kraków. Wydawnictwo UJ
- Kurcz I. (1987), Język a reprezentacja świata w umyśle. Warszawa. PWN
- Kurcz I. (1992), Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki. Warszawa. WSiP
- Kwaśnica R. (1995), Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. Studia Pedagogiczne, t. LXI
- Kwiatkowska G.E. (1996), Wstęp do psychologii hermeneutycznej. Geneza, teoria, zastosowania badawcze. Lublin UMCS
- Kwieciński Z. (1992), Socjopatologia edukacji. Warszawa. PAN
- Lalewicz J. (1985), Socjologia komunikacji literackiej. Warszawa. Ossolineum
- Leat D. (1993), A Conceptual Model of competence. British Journal of In-Service Education, N 2, s. 34 – 39
- Leathy R.L., Shirk S.R. (1985), Social cognition and the development of the self. W: The development of the self. R.L. Leathy (ed.). Orlando
- Lee V., Gupta P.D. (1995), Children's Cognitive and Language Development. Oxford. Blackwell
- Lenneberg E.H. (1967), Biological foundations of language. New York, Wiley, za M. Kielar – Turska (1989), Mowa dziecka. Słowo i tekst. Kraków UJ
- Lewicki P. (1983), Struktura i funkcjonowanie wzorca poznawczego w procesie percepcji społecznej. Warszawa. PWN
- Limont W. (1994), Syntektyka a zdolności twórcze. Toruń. Wydawnictwo UMK

- Lyons J. (1989), Semantyka. Warszawa. PWN
- Łukaszewski W. (1974), Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne. Warszawa. PWN
- Łukaszewski W. (1994), Szanse rozwoju osobowości. Warszawa. PWN
- Łukaszewski W. (1985), Osobowość a spostrzeganie siebie i spostrzeganie innych. W: Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości. Pod red. J. Reykowskiego, K.W. Owczynnika, K. Obuchowskiego. Wrocław. Ossolineum
- Malicka M. (1996), Ja to znaczy kto ? Rzecz o osobowej tożsamości w wychowaniu. Warszawa. Wyd. Żak
- Meighan R. (1993), Socjologia edukacji. Toruń. Wydawnictwo UMK
- Mellibruda J. (1986), Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich. Warszawa. NK
- Miller R. (1981), Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia. Warszawa. WSiP
- Montessori M. (1991), La mente del bambino. Mediolan. Edizione Garzanti
- Mounier E. (1960), Co to jest personalizm. Kraków. PIW
- Mounier E. (1988), Osoba – osobowość – jednostka. W: Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów. Pod red. B. Suchodolskiego, I. Wojnar. Warszawa. WSiP
- Niemczyński A. (1988), Procesy rozwojowe człowieka w pełnym cyklu życia indywidualnego. W: Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Pod red. M. Tyszkowej. Warszawa
- Obuchowski K. (1977), Autonomia jednostki, a osobowość. W: Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości. Pod red. J. Reykowskiego, K.W. Owczynnika, K. Obuchowskiego. Wrocław. Ossolineum
  - Obuchowski K. (1985), Adaptacja twórcza. Warszawa. KiW
- Obuchowski K. (1989), Regulacyjna rola standardów ewaluacji. W: Podmiotowość, możliwość, rzeczywistość, konieczność. Pod red. P. Buczkowskiego, R. Cichockiego. Poznań. UAM

- Obuchowski K. (1989), W poszukiwaniu właściwości człowieka. Warszawa. KiW
- Obuchowski K. (1993), Człowiek intencjonalny. Warszawa. PWN
- Olechnowicz H. (1988), U źródeł rozwoju dziecka. Olsztyn. Wydawnictwa WSP
- Olubiński A. (1991), Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia. Toruń. UMK
- Paulson R.G. (1993), Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania conceptualnych map teorii i paradygmatów. W: Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach. Pod red. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego. Warszawa IBE
- Perls F.S. Gestalt therapy verbatim. W: H. Gasiul (1993), Oblicza „ja” w świetle wybranych koncepcji psychologicznych. Pojęcie, rozwój, patologia. Bydgoszcz. Wydawnictwo Uczelniane WSP
- Piaget J. (1967), Rozwój ocen moralnych u dziecka. Warszawa. PWN
- Piaget J. (1981), Równoważenie struktur poznawczych. Centralny problem rozwoju. Warszawa. PWN
- Pietrasiński Z. (1988), Rozwój z perspektywy jego podmiotu. W: Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne. Pod red. M. Tyszkowej. Warszawa. PWN
- Plewicka Z. (1982), Inteligencja społeczna – przegląd teorii i pomiarów. Przegląd Psychologiczny nr 24, s. 319 – 329
- Plewicka Z. (1982), Zdolności psychologiczne oraz funkcjonowanie jednostki w grupie. Lublin. UMCS
- Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej (1995). Pod red. H. Moroza. Katowice. Wydawnictwo UŚ
- Pollard A., Filer A. (1996), The Social World of Children's Learning: Case Studies of Pupils Four and Seven. London. Cassell
- Popielski K. (1993), Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia. Lublin. Wydawnictwa KUL

- Popielski K. (1996), Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji. Logoteoria i nooteoria. Pod red. K. Popielskiego. Lublin. Wydawnictwa KUL
- Popper K.R. (1984), Epistemologia bez podmiotu poznającego. Literatura na świecie nr 12, s. 591 – 603
- Poznańska M.W. (1995), Pedagogika alternatywna New Age. Propozycje pedagogicznej koncepcji osobowości i wychowania. Kielce. Energeia
- Pożarowska E. (1992), Struktura i proces dyskursu dziecięcego w sytuacji zadaniowej. W: Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci. Pod red. B. Bokus. Warszawa. PWN
- Prior M., Smart D. (1996), Reading Disabilities with and Without Behaviour Problems at 7-8 Years: Prediction from Longitudinal Data from Infancy to 6 Years. Journal Child Psychology and Psychiatry. Vol 37. No 5, pp.529-541
- Problemy edukacji wczesnoszkolnej (1996), Pod red. B. Dymary. Kraków. Impuls
- Puślecki W. (1998), Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów. Kraków. Impuls
- Read H. (1976), Wychowanie przez sztukę. Warszawa. PWN
- Reykowski J. (1979), Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość. Warszawa. PWN
- Reykowski J. (1986), Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość. Warszawa. PWN
- Reykowski J. (1990), Rozwój moralny jako zjawisko wielowymiarowe. W: Indywidualne wyznaczniki wartościowania. Pod red. J. Reykowskiego. Wrocław.
- Reykowski J. (1992), Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość. W: Psychologia ogólna. Pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa. PWN
- Reykowski J. (1993), Orientacje społeczne jako element mentalności. Poznań. PAN
- Ricoeur P. (1989), Język, tekst, interpretacja. Warszawa. PWN

- Rittel T. (1993), Logopedia w systemie pojęciowym lingwistyki edukacyjnej. Opuscula Logopaedica. Lublin, s. 72 – 82
- Rittel T. (1994), Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka. Kraków. Wydawnictwo Naukowe WSP
- Rittel S.J. (1996a), Funkcje języka w strategii dyskursu (ujęcie modelowe), W: Dyskurs edukacyjny. Pod red. T. Rittel. M. Kielar – Turska (1989), Mowa dziecka. Słowo i tekst. Kraków. Wydawnictwo Naukowe WSP
- Rittel S. J. (1996), Modelowanie dyskursu edukacyjnego. W: Dyskurs edukacyjny. Pod red. T. Rittel. Kraków. Wydawnictwo Naukowe WSP
- Rittel T. (1996), Słowo w dyskursie dedykacyjnym na temat wartości. W: Dyskurs edukacyjny. Pod red. T. Rittel. Kraków. Wydawnictwo Naukowe WSP
- Rodziewicz E. (1994), Wiedza – teorie – orientacje edukacyjne. W: Socjologia Wychowania, nr XII, zeszyt 285. Toruń. Wydawnictwo UMK
- Rodziewicz E. (1995), Wiedza i edukacja. W: Inspiracje, otwarcia, krytyki w edukacji. Pod red. E. Rodziewicz. Gdańsk. Wydawnictwo UG
- Rorty R. (1993), Edukacja i wyzwanie postnowoczesności. W: Spory o edukację. Pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego. Poznań. Wydawnictwo UAM
- Roth S., Zuroff D.C. (1980), Learned helplessness in humans: An analysis of learning processes and the roles of individual and situational differences. Journal of Personality and Social Psychology, n 39, p. 130 – 146
- Rubacha K. (1993), Problematyka samorealizacji w koncepcjach filozoficznych. W: Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży. Przegląd koncepcji i studium empiryczne. Pod red. J. Górniewicza, K. Rubacha. Toruń. Wydawnictwo Uczelniane UMK
- Ruciński S. (1993), Podmiotowość z punktu widzenia pedagogia. W: Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny, pedagogiczny. Pod red. B. Suchodolskiego. Warszawa. PAN

- Ruskin J. (1977), *Sztuka, społeczeństwo, wychowanie*. Warszawa. Ossolineum
- Rzepa T., Frydrychowicz St. (1988), *Relacje między doświadczeniem językowym a doświadczeniem indywidualnym*. Warszawa. PWN
- Sanson A.V., Smart D.F., Prior M., Oberklaid F., Pedlow R. (1994), The structure of temperament from three to seven years: age, sex and sociodemographic influences, *Merrill Palmer Quarterly*. No 40, p. 233-252
- Sawicki M. (1995), *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe Semper
- Sawicki M. (1996), *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe Semper
- Schaffer H.R. (1994), Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: *Dziecko w świecie przedmiotów*. Pod red. A. Brzezińskiej. Warszawa. PWN
- Schlenker B.R. (1985), Identity and self – identification. W: Schlenker B.R. (ed.). *The self and social life*. New York. McGraw-Hill Book Co.
- Schoenebeck H. (1991), *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*. Toruń. Wyd. UMK
- Sędek G. (1983), Wyuczona bezradność. W: *Człowiek jako podmiot życia społecznego*. Pod red. X. Gliszczyńskiej. Warszawa. Ossolineum
- Shugar G. W. (1983), Analiza dyskursu u małych dzieci. W: *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*. Pod red. I. Kurcz. Wrocław. Ossolineum
- Shugar G.W. (1992), Uczestnictwo dzieci w procesach nauczanie – uczenie się. W: *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Pod red. B. Bokus. Warszawa. PWN
- Shugar G.W. (1995), *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*. Warszawa. Energeia
- Shugar G.W. (1995a), *Dyskurs dziecięcy. Początki i źródła rozwoju*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Pod red. T. Rittel. Kraków. Wydawnictwo WSP

- Siegelman E. (1990), Metaphor and Meaning in Psychotherapy. New York. Guilford Press.
- Sillars A.L., Weisberg J. (1987), Conflict as a social skills. W: M.E. Roloff, G.R. Miller (red.), Interpersonal 144roces: new directions in communication research. London. Sage Publication
- Skarżyńska G. (1981), Spostrzeganie ludzi. Warszawa. PWN
- Spostrzeganie własnej indywidualności. Percepcja i atrakcyjność odrębności własnej osoby od innych ludzi (1984). Pod red. M. Jarymowicz. Warszawa. Ossolineum
- Steiner R. (1994), Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Gdynia. Wydawnictwo Genesis
- Stojanowska (1992), Ja – idealne oraz społeczne wzmocnienia a asertywność autoprezentacji. Przegląd Psychologiczny, nr 2, s. 173 – 184
- Straś – Romanowska M. (1994), Kierunki poszukiwań w dziedzinie psychologicznych badań nad podmiotowością człowieka. W: Psychologia osobowości i antropologia filozoficzna. Psychologiczna i filozoficzna problematyka podmiotu. Pod red. A. Gałdowej. Kraków. Wydawnictwo UJ
- Strelau J. (1996), Psychologiczne różnice indywidualne i wynikające stąd konsekwencje społeczne. Czasopismo Psychologiczne, nr 1, s. 31 – 35
- Studia nad spostrzeganiem relacji ja – inni: tożsamość, indywiduacja – przynależność (1988). Pod red. M. Jarymowicz. Warszawa. Ossolineum
- Stymulacja aktywności dziecka w okresie wczesnoszkolnym. (1990) Pod red. B. Wilgockiej-Okoń. Olsztyn. Wydawnictwa WSP
- Suchodolski B. (1958), O pedagogikę na miarę naszych czasów. Warszawa. KiW
- Suchodolski B. (1967), Świat człowieka, a wychowanie. Warszawa. KiW
- Suchodolski B. (1974), Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej. Warszawa. Ossolineum
- Suchodolski B. (1990), Wychowanie mimo wszystko. Warszawa. WSiP



- Suchodolski B. (1993), Podmiotowy i przedmiotowy świat człowieka. W: Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny. Pod red. B. Suchodolskiego. Warszawa. PAN
- Sullivan D.G. (1953), The interpersonal theory of psychiatry. New York. W.W. Norton and Company
- Szczepańska M. (1989), Rozwój ekspresji werbalnej uczniów klas I-III na lekcjach języka polskiego. Słupsk, Wydawnictwo WSP
- Szczepańska M. (1996), Pryzmat osobistej mentalności dziecka jako fundament budowania obrazu samego siebie w relacji z innymi. W: Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej. Pod red. M. Jakowickiej. Zielona Góra. Wydawnictwo Uczelniane WSP
- Szczepańska M. (1997b), Osoba jako podmiot i przedmiot w interakcjach symbolicznych. W: Szukając rozwiązań – pomysły na edukowanie. Pod red. A. Suchory-Olech. Słupsk. Wydawnictwo Uczelniane WSP
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (1992), Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki. Kraków. Wydawnictwo Impuls
- Szuster A. (1994), O uwarunkowaniach zdolności miłowania innych: poznawcze wyodrębnianie własnej osoby, a przychylność innych. W: Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i świata. Pod red. M. Jarymowicz. Warszawa. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN
- Tedeschi J.T., Norman N. (1985), Social power, self-presentation, and the self. W: Schlenker B.R. (ed.). The self and social life. New York. McGraw-Hill Book Co.
- Tillmann K.J. (1996), Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie. Warszawa. PWN
- Tłokiński W. (1991), Lęk komunikacyjny. Rozważania o specyfice. W: Lęk. W poszukiwaniu specyficzności. Pod red. W Tłokińskiego. Warszawa. PWN
- Tłokiński W. (1996), Frustracja potrzeb komunikacyjnych: rola antycypacji. W: Lęk. Zjawisko umotywowane. Pod red. W Tłokińskiego. Warszawa PWN
- Tomaszewski T. (1975), Świadomość. W: Psychologia. Pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa. PWN

- Tomaszewski T. (1977), Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot. W: Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości. Pod red. J. Reykowskiego, K.W. Owczynnika, K. Obuchowskiego. Wrocław. Osolineum
- Tomaszewski T. (1984), Ślady i wzorce. Warszawa. PWN
- Trzebińska E. (1989), Podzielone „ja”: o dwu mechanizmach społecznego konstruowania „ja”. Przegląd Psychologiczny, nr 3, s. 671 – 687
- Trzebińska E. (1992), Z badań nad rozwojem i funkcjonowaniem tożsamości. Przegląd Psychologiczny, nr 2, s. 195 – 206
- Trzebiński J. (1992), Narracyjne formy wiedzy potocznej. Poznań. Wydawnictwo Nakom
- Turner J.H. (1985), Struktura teorii socjologicznej. Warszawa. PWN
- Turner R.H. (1968), The Self-Conception in Social Interaction. W: The Self-in Social Interaction. Ch. Gordon, K.J. Gergen (red) WaS Inc, New York. Za E Hałas (1987), Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu. Lublin. KUL
- Turner R.H. (1978), The Role and the Person, A.J.S. Vol 84, nr 1, s.1-23
- Turner R.H., Schosid N. (1976), The Ambiguity and Interchangeability in Role Attribution. The Effect of Alter's Response, ASR, Vol 41, s.993-1006
- Turowski J. (1993), Socjologia. Małe struktury społeczne. Lublin. Tow. Naukowe KUL
- Tyszkowa M. (1980), Percepcja sytuacji a zmiany rozwojowe w strukturze „ja”. W: Psychologia w służbie człowieka. Pod red. M. Tyszkowej. Warszawa. WSiP
- Tyszkowa M. (1988), Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturacji doświadczenia. W: Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne. Pod red. M. Tyszkowej. Warszawa. PWN
- Uchnast Z. (1983), Humanistyczna orientacja w psychologii osobowości. Lublin. KUL

- Uchnast Z. (1990), Problem podmiotowości w ujęciu psychologicznym. Przegląd Psychologiczny, nr 1, s. 41 – 57
- Walker M.B., Andrade M.G. (1996), Conformity in the Asch Task as a Function of Age. The Journal of Social Psychology, N 136, p. 367 – 372
- Wallon H. (1975), L'évolution psychologique d'un l'efant. Paris. Ed. Colin
- Watson R.K., Haines M., Bretherton D. (1996), Effects of Interpersonal Communication Process Variables on Outcomes in an International Conflict Negotiation Simulation. The Journal of Social Psychology. N. 136, p 483 – 491
- White W.( 2007), Motivation Reconsidered. The Concept of Competence. Psychological Review, N 66, s. 297 – 333
- Węgrzecki A. (1994), Podmiot osobowy a świat wartości. W: Psychologia osobowości i antropologia filozoficzna. Psychologiczna i filozoficzna problematyka podmiotu. Pod red. A. Gałdowej. Kraków. Wydawnictwo UJ
- Węgrzecki A. (1994), O podmiocie i podmiotowości. Uwagi wstępne. W: Psychologia osobowości i antropologia filozoficzna. Psychologiczna i filozoficzna problematyka podmiotu. Pod red. A. Gałdowej. Kraków. Wydawnictwo UJ
- Wojciszke B. (1986), Struktura „ja”. Wartości osobiste i zachowanie. Warszawa. PAN
- Wojciszke B. (1986), Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym. Warszawa. PAN
- Wojnar I. (1993), Człowiek jako podmiot i cel wychowania. W: Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny. Pod red. B. Suchodolskiego. Warszawa. PAN
- Wychowanek jako podmiot doświadczeń (1989), Pod red. A. Gołąba. Warszawa. Wydawnictwa UW
- Zak A., Hunton L., Kuhn R., Parks J. (1997), Effects of Need for Control on Personal Relationships. The Journal of Social Psychology, N 137, p. 671 – 672

- Ziller R.C. (1983), The social self. London. Oxford, za M. Kamińską – Feldman (1988), Deindywiduacja: źródła i konsekwencje. W: Studia nad spostrzeganiem relacji ja – inni. Pod red. M. Jarymowicz. Warszawa. Ossolineum
- Ziółkowski M. (1981), Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej. Warszawa. PWN

## Spis literatury cytowanej i do samodzielnego przeczytania: rozdział II

- Aitchison J. (2011), Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki, PWN, Warszawa
- Bachtin M. (1970), Problemy poetyki F. Dostojewskiego, PIW, Warszawa
- Bachtin M. (1979), Awtor i gieroj w estetyczeskiej diejatielnosti, W: Estetika słowiesnago tworcztwa. Moskwa
- Bachtin M. (1983), Bachtin. Dialog. Język. Literatura. Pod red. E. Czplejewicza, E. Kasperskiego, PWN, Warszawa
- Bachtin M. (1986), Estetyka twórczości słownej, PIW, Warszawa
- Bachtin M. (1997), W stronę filozofii czynu. Wyd. Słowo – Obraz – Terytoria. Gdańsk
- Badania nad rozwojem języka dziecka (2003), Pod red. G. Wales Shugar, M. Smoczyńskiej, PWN, Warszawa
- Banach J. (1984), Konstruowanie i recepcja wypowiedzi językowej, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Bechert J., Clement D., Thümmel W., Wagner K. H. (1970), Einführung in die generative Transformationsgrammatik, München
- Beebe, S., Barge, J. K. (1994), The competent small group communicator: A search for competencies and assessment tools. In W. Christ (Ed.), Assessing communication education: A handbook for media, speech, and theatre educators (pp. 257-291). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

- Bell R.T. (1976), *Sociolinguistics*, Batsford, London.
- Beneveniste E. (1980), *Struktura języka i struktura społeczeństwa*, W: *Język i społeczeństwo*, Pod red. M. Głowińskiego. Warszawa. PWN
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, PWN, Warszawa
- Bernstein B. (1980), *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji*, W: *Badania nad rozwojem języka dziecka* pod red. G. Wales Shugar, M. Smoczyńskiej, PWN, Warszawa
- Bernstein B. (1980a), *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*. W: *Język a społeczeństwo*. Pod red. M. Głowińskiego, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa
- Bernstein B.(1971), *Class, Codes and Control*, t, 1,2,3, London
- Biłos E. (1996), *Pytajność jako podstawa kształtowania dyskursu edukacyjnego i jego rozwoju historycznego*, W: *Dyskurs edukacyjny*. Pod red. T. Rittel, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków
- Bogdanowicz M.( 1997), *Integracja percepcyjno-motoryczna teoria-diagnoza- terapia*, Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa
- Bogdanowicz M.( 1997), *Integracja percepcyjno-motoryczna teoria-diagnoza- terapia*, Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa
- Bruner J.(1980),*Ontogeneza aktów mowy*, W:Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac, Pod Red. G.Shugar, M.Smoczyńska, PWN, Warszawa
- Buzan T. (2003), *Pamięć na zawołanie*, Wydawnictwo Ravi, Łódź
- Campbell R., Wales R. (2007), *The study of language acquisition*. W: *Horizons in Linguistics*. Pod red. Lyons J., Harmondsworth; Penguin
- Cathcart R., G. Gumpert (1983), *Mediated Interpersonal Communication: Toward a New Typology*. *Quarterly Journal of Speech*, nr 69, s. 271
- Chockett (1961), *Learning*, C. L. Corporation, London
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the theory of syntax.*, Cambridge MA: Mit Press
- Chomsky N. (1982), *Zagadnienia teorii składni*, PWN, Warszawa
- Clapare'de E'. (2005), *Szkoła na miarę* , Wydawnictwo ŻAK, Warszawa

- Claparede E., ( 2009), Wychowanie funkcjonalne, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
- Coulthard M. (1977), An introduction to discourse analysis, Longman, London
- Decamp D. (1971), Implicational Scales and Sociolinguistics Linearity. Linguistics, no 73
- Farb P. (2014), Word play. What happens when people talk. New York
- Fleischer M. (1994), Problemy i hipotezy systemowej teorii kultury, Ossolineum, Wrocław
- Frydrychowicz, S. (2020). Interakcje społeczne. W: J. Trempała, H. Liberska (red.), Psychologia wychowania. Wybrane problemy (s. 280–291). Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Gardner H.(2002 ), Inteligencje wielorakie, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań
- Grucza F. (1992), O komunikacji międzyludzkiej - jej podstawach, środkach, rodzajach, płaszczyznach, składnikach i zewnętrznych uwarunkowaniach. W: Modele komunikacji międzyludzkiej. Pod red. W. Woźniakowskiego, PWN, Warszawa
- Habermas J. (1979), Communication and the Evolution of Society. Boston
- Halliday M.A.K. (2020). Learning how to mean. W: Foundations of Language Development. Pod red. E.E. Lenneberg, vol. 1, Academic Press, New York
- Heidegger M. (1980), Gesamtausgabe, t. 39. Frankfurt, s.66
- Hupet M., Christe R., Christe M. M. (2006), Contribution d'une analyse d'un retard de langage a l'étude de la competence communicative. Ctries de Psychologie Cognitive
- Hymes D. (1972), On communicative competence. W: Sociolinguistics. Pod red. J.B. Pricle, J. Holmes, Harmondsworth, Penguin
- Hymes D. (1973), Speech and Language, on the Orgins and Foundations of Inequality among Speakers. Dædalus, Summer no 3
- Jarymowicz M. (1993), Poza etyką komunikacji: o niektórych przesłankach braku gotowości do porozumiewania się. W: Etyka międzyludzkiej komunikacji. Pod red. J. Puzyniny, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa
- Katz Y.(2013), Co poszło źle w sztucznej inteligencji? Rozmowa z Noamem Chomskym, Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria R. 22: 2013, Nr 2 (86)

- Kozłowski R. (1990), O pojęciu i funkcjach dialogu. W: Komunikacja - rozumienie - dialog. Pod red. B. Andrzejewskiego, UAM, Poznań
- Kuhl P. (2007), Is speech learning 'gated' by the social brain?, *Developmental Science*, 10,p. 110-120
- Kurcz I. (1987), Język a reprezentacja świata w umyśle, PWN, Warszawa
- Kurcz I. (1992), Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki, WSiP, Warszawa
- Labocha J. (1996), Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy. W: Dyskurs edukacyjny. Pod red. T. Rittel, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków
- Lalewicz J. (1982), Opowiadanie i rozumienie. W: Wypowiedź literacka a wypowiedź filozoficzna. Pod red. M. Głowińskiego, J. Sławińskiego, PWN, Warszawa
- Lee V., Gupta P.D. (1995), *Children's Cognitive and Language Development*. Oxford. Blackwell
- Lyons J. (1989), Semantyka, PWN, Warszawa
- Łukaszewicz (2002), *Studia nad alternatywami w edukacji*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław
- Łukaszewicz R. ( 1996), „Leczenie głupoty” i... czyli Salony Edukacji Ekologicznej NATURAmy, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Marody M. (1987), *Technologie intelektu*, PWN. Warszawa
- Mikułowski- Pomorski J. (1988), *Informacja i komunikacja*, PWN, Warszawa
- Milner A.D., Goodale M.A.,(2008), *Mózg wzrokowy w działaniu*, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Monaghan P.(2023), Design features of language emerge from general-purpose learning mechanisms, Centre for Research in Human Development and Learning, Department of Psychology Lancaster University, Lancaster LA1 4YF, UK
- Morreale S.P. (1994), *Publicspeaking*. W: *Assessing communication education: A handbook for media, speech, and theatre educators*. W.G. Christ(ed), New York
- Okoń W. ( 2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa
- Okoń W. (1976), *Podstawy wykształcenia ogólnego*, WSiP, Warszawa

- Oniszk A,(2015), Nie ma mówcy bez słuchacza, czyli nabywanie języka okiem B.F. Skinnera, <https://woofla.pl/nie-ma-mowcy-bez-sluchacza-czyli-nabywanie-jezyka-okiem-b-f-skinnera/>(data logowania 13 luty 2023)
- Ośrodki mowy w mózgu (<https://woofla.pl/o-mowie-slow-kilka/>) data logowania 22.02.2024
- Pelc J. (1971), O użyciu wyrażen, Ossolineum, Wrocław
- Piaget J. (1966), Narodziny inteligencji dziecka. Warszawa, PWN
- Piaget J. (1966), Studia z psychologii dziecka. Warszawa, PWN
- Piaget J. (1972), Strukturalizm. Warszawa, PWN
- Piaget J., Oleron P. (1967), Inteligencja. Warszawa, PWN
- Piotrowski A. ( 1998), Ład interakcji. Studia z socjologii interpretatywnej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy (2004), Pod red. B. Bokus, G.W.Shugar, GWP, Gdańsk
- Ricoeur P. (1989), Język, tekst, interpretacja, PWN, Warszawa
- Rittel S. J. (1996), Modelowanie dyskursu edukacyjnego. W: Dyskurs edukacyjny. Pod red. T. Rittel, Wydawnictwo Naukowe WSP , Kraków
- Rittel S.J. (1996a), Funkcje języka w strategii dyskursu (ujęcie modelowe), W: Dyskurs edukacyjny. Pod red. T. Rittel. M. Kielar - Turska (1999), Mowa dziecka. Słowo i tekst, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków
- Rittel T.(1993),Podstawy lingwistyki edukacyjnej, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków
- Rittel T.(1994),Metodologia lingwistyki edukacyjnej, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków
- Rutkowiak J. (1992), O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale. W: Pytanie, dialog, wychowanie. Pod red. J Rutkowiak, PWN, Warszawa
- Rzepa T., Frydrychowicz St. (1988), Relacje między doświadczeniem językowym a doświadczeniem indywidualnym, PWN, Warszawa
- Rzepa T., Frydrychowicz St. (2008), Relacje między doświadczeniem językowym a doświadczeniem indywidualnym, PWN, Warszawa



- Scheflen A.E. (1972), The signifiante of Posture in Comunication Systems. W: Comunication in Face to Face Interaction . Pod red. J. Laver, S. Hutcheson. Penugin Modern Linguistic Readings
- Searle J.R (1969), Speech acts. Cambridge University Press, Cambridge
- Searle J.R. (1970), Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language: Cambridge, Cambridge
- Searle J.R. (1975), Inderect Speech acts. W: Syntax and semantics. Pod red. P. Cole, J.L. Morgan. Vol 3. Speech acts, Seminar Press, New York
- Searle J.R., Willis. S., Slusse M. (1989), Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind, Cambridge University Press
- Shugar G. W. (1983), Analiza dyskursu u małych dzieci. W: Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej. Pod red. I. Kurcz., Ossolineum, Wrocław
- Shugar G.W. (1992), Uczestnictwo dzieci w procesach nauczanie – uczenie się, W: Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci. Pod red. B. Bokus, PWN, Warszawa
- Shugar G.W. (1995), Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych, Energeia, Warszawa
- Shugar G.W. (1995a), Dyskurs dziecięcy. Początki i źródła rozwoju. W: Dyskurs edukacyjny. Pod red. T. Rittel, Wydawnictwo WSP, Kraków
- Skinner F.B. ( 1948), Verbal Behavior, Harvard University
- Spitzer M. ( 2012), Jak uczy się mózg, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Stohl C. (1983), The development of a communicative competence skale for preschool children (nadbitka za M. Kielar (1984). Rola przedszkola w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej dzieci, Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
- Tłokiński W. (1991), Lęk komunikacyjny. Rozważania o specyfice. W: Lęk. W poszukiwaniu specyficzności. Pod red. W Tłokińskiego, PWN, Warszawa
- Trevarthen C. (2007), Podstawy intersubiektywności: rozwój rozumienia innych ludzi i rozumienia kooperacyjnego u małych dzieci, W: Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy (2004), Pod red. B. Bokus, G.W.Shugar, GWP, Gdańsk

- Wales T., Shugar G. (1983), Analiza dyskursu u małych dzieci. W: Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej. Pod red. I. Kurcz. Wydawnictwo WSP, Kraków
- Walford G. (1995), Educational Politics: Pressure Groups and Faith – Based Schools. Aldreshot. Avebury
- Washburne C., (1934), Przystosowanie szkoły do dziecka. System Winettki, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa
- Włodarska K. (2013),Przyswajanie języka pierwszego – imitacja czy wrodzony dar?Analiza na podstawie wybranych teorii akwizycji języka ojczystego oraz podstawowych systemów językowych, Journal Home
- Wygotski L.(1978), Narzędzie i znak w rozwoju dziecka, Warszawa
- Zając M. (1996), Niektóre psychologiczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym. W: Dyskurs edukacyjny. Pod red. T. Rittel, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków
- Zawadowski L. (1996), Lingwistyczna teoria języka, PWN, Warszawa
- Zwiernik J. (1996), Alternatywa w edukacji przedszkolnej, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Żylińska M. ( 2013), Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi, Wydawnictwo UMK, Toruń

## Spis literatury do samodzielnego przeczytania: rozdział I i II

- Ameer, S. (2016), Using games as a tool in teaching vocabulary to young learners. English Language Teaching, Volume 9, Number 7
- Angelides, P., Michaelidou, A. (2009), The deafening silence: Discussing children's drawings for understanding and addressing marginalization. Journal of Early Childhood Research, 7(1), 27–45

- Brown H. D. (2001), Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. London: Longman
- Cabbage K.L., Algeo-Nichols A. (2024), Literacy-Based Intervention for Children With Speech Sound Disorders: A Review of the Literature, Perspectives of the ASHA Special Interest Groups
- Caroline Williams, Wren Y. (2020), An Exploratory Study of Speech and Language Therapy Intervention for Children Born With Cleft Palate ± Lip, The Cleft Palate Craniofacial Journal, Volume 58, Issue 4
- Chilosì A. M., Podda I., Ricca I., Comparini A., Franchi B. (2022), Differences and Commonalities in Children with Childhood Apraxia of Speech and Comorbid Neurodevelopmental Disorders: A Multidimensional Perspective, Journal of Personalized Medicine, Volume 12, Issue 4
- Chilosì A.M., Podda I. , Ricca I., Comparini A., Franchi B., Fiori S., Pasquariello R., Casalini C. (2022) Differences and commonalities in children with childhood apraxia of speech and comorbid neurodevelopmental disorders: A multidimensional perspective, Journal of personalized medicine, Volume 59, Number 2
- Coates E., Coates A.(2006), Young Children Talking and Drawing. International Journal of Early Years Education, Volume 14, 3
- Courtney Ricciardi a, Louis Manfra b, Suzanne Hartman c, Charles Bleiker d, Laura Dineheart d, Adam Winsler a (2021), School readiness skills at age four predict academic achievement through 5th grade, Early Childhood Research Quarterly, Volume 57, 4th Quarter 2021, Pages 110-120
- Crosh C.C., Koripella A., Elleman C. , Foley B., Tumin D. ( 2024), Early Literacy Developmental Activities and Pre-Kindergarten Learning Skills in the Context of Childhood Adversity, Academic Pediatrics, Volume 24, Issue 6
- Degirmenci N., Yavuz F. (2015), Teaching English to very young learners. Procedia-social and Behavioural Sciences, Number 197
- Destoky F., Bertels J., Niesen M., Wens V., Vander M., Ghinst W., Antonin Rovai A., Trotta N., Lallier M., De Tiège X., Bourguignon M. ( 2022), The role of reading experience in atypical cortical tracking of speech and speech-in-noise in dyslexia, NeuroImage, Volume 253, Number 6
- Emery, H., Al-Marzouki, M. (2018). Using language learning task in the young learners' classroom: An Omani perspective. In F. Copland & S. Garton (Eds.), Young learner education, TESOL Press.

- Erbil, D. G., Kocabaş A.(2018), Cooperative Learning as a Democratic Learning Method, Journal of Research in Childhood Education, Volume 32, Issue 1
- Fender H. (2024), Declarative Memory Abilities Play A Role In Language In Early Childhood, Kent State University Honors College
- Feragen K.B., , Særvold K., Stock, N. M. ( 2017), Speech, Language, and Reading in 10-Year-Olds with Cleft: Associations with Teasing, Satisfaction with Speech, and Psychological Adjustment, The Cleft Palate Craniofacial Journal, Volume 54, Issue 2
- Fulcher A., Purcell A.A., Baker E., Munro N. ( 2012) Listen up: Children with early identified hearing loss achieve age-appropriate speech/language outcomes by 3 years-of-age, International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, Volume 76, Issue 12, p. 1785-1794
- Gunia G. (2010). Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej. Wydawnictwo Impuls, Kraków
- Hatoss A. (2024), Towards an emotive-relational model of FLP: mapping the connections between family language policy and parental wellbeing, Journal of Multilingual and Multicultural Development, Taylor & Francis
- <https://www.home-speech-home.com/language-development-in-children-9-10-years.html>
- [https://www-home--speech--home-com.translate.goog/language-development-in-children-10-11 years](https://www-home--speech--home-com.translate.goog/language-development-in-children-10-11-years)
- Hu R. (2016), The age factor in second language learning. Theory and Practice in Language Studies, Number 6, Volume 11
- Konarczak–Stachowiak A. (2016),Wybrane metody rehabilitacji dziecka z zaburzeniami słuchu i mowy, KULTURA – SPOŁECZEŃSTWO – EDUKACJA Nr 2 (10)
- Krueger B.I., Beers H., Frankenberry J. (2023)Interpretation of Misarticulated Words by Children With and Without Speech Sound Disorders, Journal of Speech, Language, and Hearing Research
- Lenhart J. (2020), More than words: narrator engagement during storytelling increases children’s word learning, story comprehension, and on-task behavior, Early Childhood Research Quarterly, Volume 51

- Lewis B.A., Freebairn A., Tag J., Ciesla A.A., Iyengar S.K., Stein C.M., Taylor H.G. (2015), Adolescent Outcomes of Children With Early Speech Sound Disorders With and Without Language Impairment, American Journal of Speech-Language Pathology, Volume 29, Number 8
- Lewis B.A., Freebairn L., Tag J., Igo R.P., Allison Ciesla A., Iyengar S.K., Stein C.M., Taylor H.G. (2024), Differential Long-Term Outcomes for Individuals With Histories of Preschool Speech Sound Disorders, American Journal of Speech-Language Pathology Volume 39, Number 6
- Lindsay G., Dockrell J.E., Strand S. (2010), Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors, Educational Psychology, Volume 77, Issue 4
- McCormack J. (2022), Drawing talking: Listening to children with speech sound disorders, : Language, Speech, and Hearing Services in Schools, Volume 53, Number 3
- McLeod, S., Baker, E. (2017), Children's Speech: an Evidence-Based Approach to Assessment and Intervention, Western Sydney University Research Collection
- Mourão S. (2015), English in pre-primary: The challenges of getting it right. In J. Bland (Ed.), Teaching English to young learners, critical issues in language teaching with 3-12-year-olds, Bloomsbury Academic
- Mourão S., Ellis, G. (2020), Teaching English to pre-primary children: Educating very young children (1st ed.). Delta Publishing
- Mulfari D., LaPlaca D., Rovito Ch., Celesti A., Villari M. (2022), Deep learning applications in telerehabilitation speech therapy scenarios, Computers in Biology and Medicine Volume 148, Issue 4
- Pinter A. (2017), Teaching young language learners: Oxford handbooks for language teachers (2nd ed.). Oxford University Press
- Pinter, A. (2019), Agency and technology-mediated task repetition with young learners: Research and implications for primary classroom practice. Language Teaching for Young Learners, Number 1, Volume 2
- Podobnik U., Jerman J., Selan J. (2024), Understanding analytical drawings of preschool children: the importance of a dialog with a child, International Journal of Early Years Education, Volume 32, Issue 1

- Puchta, H., Elliott K. (2017), Activities for very young learners (1st ed.). Cambridge University Press
- Radhakrishnan H., Bennett I., Stark C. (2022), Higher-order multi-shell diffusion measures complement tensor metrics and volume in gray matter when predicting age and cognition, *NeuroImage* Volume 253, Number 7
- Rokita J. (2007), Lexical development in early L2 acquisition. Pedagogical University Press
- Roth F.P., Worthington C.K.,(2023),Treatment resource manual for speech-language pathology, Seventh Edition
- Roulstone S., Loader S., Northstone K., Beveridge M., (2010)The Speech and Language of Children Aged 25 Months, *Early Child Development and Care* , Volume 172, Issue 3
- Slaughter Y., Aliani R., Bonar G., Keary A. (2024), Early childhood educators' viewpoints on linguistic and cultural diversity: AQ methodology analysis, *Linguistics and Education* Volume 79
- So M., Woodward K.P., Schlafer R.J., Testa A., Davis L., Jackson D.B. ( 2023), Positive early childhood experiences and school readiness among United States preschoolers, *The Journal of Pediatrics*, Volume 262
- Payne A.C., Whitehurst G.J., Angell A.L.( 1994), The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families, *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 9, Issues 3–4
- Szalay L.B., Deese J.(2024),Subjective Meaning and Culture: An Assessment Through Word Associations, Taylor & Francis
- Toghyani A., Khanehgir M. (2017), Teaching new vocabulary to young learners: Using two methods Total Physical Response and Keyword Method. *International Journal of Evaluations and Research in Education*, Number 6, Volume 2
- Vendeville N., Blanc N., Brechet C. (2015), A Drawing Task to Assess Emotion Inference in Language-Impaired Children, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Volume 19, Number 6
- Wallace I.F., Berkman N.D., Watson L.R., Coyne-Beasley T., Wood Ch.,T., Cullen K., Lohr, N.K. (2015), Screening for Speech and Language Delay in Children 5 Years Old and Younger: A Systematic Review, *Pediatrics*, Volume 136, Issue 2

- Washington-Nortey P., Zhang F., Xu Y., Brown A., Chen C., Spence C. (2020), The impact of peer interactions on language development among preschool English language learners: A systematic review. Early Childhood Educational Journal, Number 50, Volume 2
- Werlinger L. B., Inostroza M.,J. (2024),The Contribution of Board Games to Pre-Kindergarten Students' Oral Production, HOW, Volume 31, Number 1
- Williams A.L., McLeod S., McCauley R.J. ( 2010), Interventions for speech sound disorders in children East Tennessee State University Ohio State University, Columbus
- Yin-Die L., Guo-Hua Dingd , Chi-Ying Zhang (2021), Effects of learner-centred education on academic achievement: a meta-analysis, Educational Studies, Volume 50, Issue 3

## Spis tabel i rysunków

| Numer tabeli | Tytuł tabeli                                                                                                                                                |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.           | Cechy jednostki w perspektywie standardu podmiotowego i przedmiotowego według K. Obuchowskiego (1993)                                                       |
| 2.           | Fazy rozwojowe dziecka w wieku wczesnoszkolnym jako podmiotu w kontekście komunikacji z otoczeniem                                                          |
| 3.           | Struktura wielowymiarowego bycia i wielokierunkowego stawania się (K. Popielski, 1996, s. 28) w aspekcie nabywania kompetencji językowych i komunikacyjnych |
| 4.           | Funkcje poszczególnych półkul w aspekcie produkowania i rozumienia mowy                                                                                     |
| 5.           | Przyswajanie języka przez dziecko według B.F. Skinera i N.Chomskiego                                                                                        |
| 6.           | Rodzaje intencjonalnej inresubiektywności dziecka od urodzenia (C. Trevarthen, 2007)                                                                        |
| 7.           | Hipotezy dotyczące podmiotowości i intersubiektywności według C. Trevarthena (2007, ss.112-113)                                                             |
| 8.           | Stopnie kompetencji w teorii T.Rittel (1993,1994) w kontekście pedagogicznym                                                                                |
| 9.           | Ujęcie analityczne aspektów lingwistyki edukacyjnej (T. Rittel, 1994, ss. 9-10)                                                                             |
| 10.          | Kompetencja a elementy składowe i ważne z punktu widzenia danej kompetencji i siły sprawczej w rozwoju języka                                               |
| 11.          | Rodzaje dialogu i kryteria ich wyodrębniania (R. Kozłowski,1990, ss. 45-58)                                                                                 |
| 12.          | Paradygmatyka i syntagmatyka kompetencji (T. Rittel, 1994)                                                                                                  |
| 13.          | Rozwój mowy dziecka w wieku 0-6 miesięcy                                                                                                                    |
| 14.          | Rozwój mowy dziecka w wieku 6-12 miesięcy                                                                                                                   |
| 15.          | Rozwój mowy dziecka w wieku 1-2 lata                                                                                                                        |
| 16.          | Rozwój mowy dziecka w wieku 2-3 lata                                                                                                                        |
| 17.          | Rozwój mowy dziecka w wieku 3-4 lata                                                                                                                        |



|               |                                                                                                                                                                                       |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 18.           | Rozwój mowy dziecka w wieku 4-5 lat                                                                                                                                                   |
| 19.           | Rozwój mowy dziecka w wieku 5-6 lat                                                                                                                                                   |
| 20.           | Rozwój mowy dziecka w wieku 6-7 lat                                                                                                                                                   |
| 21.           | Rozwój mowy dziecka w wieku 7-8 lat                                                                                                                                                   |
| 22.           | Rozwój mowy dziecka w wieku 9-10                                                                                                                                                      |
| 23.           | Struktura błędów uczniowskich (T.Rittel, 1994)                                                                                                                                        |
| 24.           | Pola odchyień od normy językowej wśród nauczycieli języka (T.Rittel, 1994, s.241)                                                                                                     |
| 25.           | Schemat lingwodydaktycznych umiejętności nauczyciela w kształtowaniu języka (T.Rittel, 1993)                                                                                          |
| 26.           | Struktura wielowymiarowego bycia podmiotem (posiadania podmiotowych makrokompetencji językowych) przez dziecko w wieku wczesnoszkolnym (z uwzględnieniem jego możliwości rozwojowych) |
| Numer rysunku | Tytuł rysunku                                                                                                                                                                         |
| 1.            | Budowanie standardów osiągnięć uczniów na poszczególnych etapach kształcenia                                                                                                          |
| 2.            | Ośrodki mowy w mózgu ( <a href="https://woofla.pl/o-mowie-slow-kilka/">https://woofla.pl/o-mowie-slow-kilka/</a> )                                                                    |
| 3             | Model kompetencji językowej według N. Chomsky'ego (1965)                                                                                                                              |
| 4.            | Analizator syntaktyczny (I. Kurcz, 1987, s. 247)                                                                                                                                      |
| 5.            | Analizator pragmatyczny mowy (I. Kurcz, 1987, s. 264)                                                                                                                                 |
| 6.            | Podmiotowa makrokompetencja językowa jednostki                                                                                                                                        |