



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Jak dziecko poznaje język - od nabywania do kształcenia kompetencji językowej

**Author:** Bernadeta Niesporek-Szamburska

**Citation style:** Bernadeta Niesporek-Szamburska. (2013). Jak dziecko poznaje język - od nabywania do kształcenia kompetencji językowej. W: K. Węsierska, N. Moćko (red.), "Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej. T. 2" (S. 23-42). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Bernadeta Niesporek-Szamburska

# Jak dziecko poznaje język — od nabywania do kształcenia kompetencji językowej

## Wprowadzenie

Jednym z najbardziej fascynujących zjawisk rozwoju człowieka jest opanowanie języka przez dziecko (ZIMBARDO, RUCH, 1994; VASTA, HAITH, MILLER, 1995; TURNER, HELMS, 1999). Umiejętność ta staje się punktem zwrotnym w rozwoju: w okresie nabywania coraz większej i pełniejszej sprawności w posługiwaniu się językiem dziecko przechodzi od zdobywania wiedzy za pomocą doświadczeń czysto sensorycznych i motorycznych do operacji na symbolach. Zaczyna się uczyć nie tylko przez własne doświadczenie, ale także za pomocą języka (PIAGET, 1977; FILIPIAK, 2002). Procesu opanowywania języka nie można wyjaśnić na podstawie jednej z wielu znanych teorii<sup>1</sup>. W jego toku biorą udział w równym stopniu mechanizmy wrodzone, słyszany przez dziecko materiał językowy oraz kontekst sytuacyjny, społeczny.

---

<sup>1</sup> Podstawowe teorie to: behawioralna (według której warunkiem opanowania języka jest stała obserwacja zdarzeń w świecie zewnętrznym — Skinner, za TURNER, HELMS, 1999: 184), biologiczna (podkreślająca rolę struktur wrodzonych i biologicznych warunków nabywania języka — CHOMSKY, 1977; LENNEBERG, 1980) i społeczno-pragmatyczna (której twórcy zwracają uwagę na to, jaki wpływ na opanowanie języka mają interakcje społeczne — BRUNER, 1980; SCHAFFER, 1995; TOMASELLO, 2002).

## Kompetencja językowa

Wygodnym pojęciem, które stworzyli natywiści do określania zdolności językowych, jest *kompetencja językowa*. To termin wprowadzony w latach 60. ubiegłego wieku przez Noama Chomsky’ego w odniesieniu do ludzkiej zdolności zinternalizowania reguł danego języka (uwewnętrznienia gramatyki). Inaczej mówiąc, zdolności do produkowania i rozumienia wypowiedzi w danym języku — wrodzonej, a nie w pełni uświadomionej (KURCZ, 2005). Pojęcie to zostało krytycznie zinterpretowane i uzupełnione określeniem *kompetencja komunikacyjna*, czyli umiejętność posługiwania się tą zdolnością odpowiednio do sytuacji i innych uczestników interakcji komunikacyjnej (HYMES, 1980; GRABIAS, 1994).

Dziś pojęcie to — ciągle na nowo dyskutowane i reinterpretowane — nazywane także „wiedzą językową”, używane jest „w odniesieniu do łącznej umiejętności posługiwania się językiem, tzn. do zdolności rozumienia i tworzenia zdań w danym języku (kompetencja ściśle językowa, potencjał systemowy) oraz do posługiwania się tą zdolnością” w interakcjach społecznych (kompetencja komunikacyjna lub pragmatyczna) (KURCZ, 2005: 100)<sup>2</sup>.

## Czynniki kontekstowe

Wrodzona kompetencja językowa dziecka kształtuje się pod wpływem określonych czynników kontekstowych. Rozwój jego języka należy zatem rozpatrywać w kontekście społecznych użyć, społecznego uczenia się. Przyswajanie lub/i uczenie się języka nie stanowi wszak jednego ciągłego procesu, to nie tylko celowe działanie szkolne, które ma za zadanie doskonalenie sprawności językowej: odbiorczej i nadawczej, ale także rzadziej uświadamiane z tymi samymi celami nabywanie języka w rodzinie i w środowisku rówieśniczym. Przyswajanie i kształcenie języka pierwszego odbywa się bowiem przynajmniej w trzech środowiskach zewnętrznych: **rodzinie, środowisku rówieśniczym oraz instytucjonalnym** (w szkole), przebiegając na zmianę w sposób:

---

<sup>2</sup> Szersze rozumienie kompetencji — jako rozwijającego się języka dziecka i jego systemu komunikowania się — można znaleźć w literaturze psychologicznej (por. FONTANA, 1998).

- a) niezorganizowany, bez celowego udziału osób, które systematycznie wpływałyby na osiągnięcie znajomości języka,
- b) sformalizowany — z doprecyzowanym zachowaniem końcowym i zaplanowanymi etapami szkolenia (por. INGRAM, 1983: 209; KAWKA, 1999)<sup>3</sup>.

Przyjmuje się, że dziecko wyposażone w nieuszkodzone systemy fizjologiczne, przebywając w środowisku, które w wystarczającym stopniu zaspokaja jego potrzeby fizyczne i osobiste, przyswaja podstawowe elementy i wzorce językowe, podobnie jak uczy się chodzić i bawić przedmiotami. Obserwuje, naśladuje model i samo próbuje swoich sił. Współczesne badania nad rozwojem języka dziecka preferują podejście komunikacyjne, a w jego obrębie perspektywę interakcyjną (tzw. interakcyjną intencjonalność). Wewnętrzny mechanizmowi przyswajania języka (LAD) przeciwstawia się system przyswajania języka przez socjalizację (LASS). „Dziecko, które zaczyna używać języka, jest silnie nastawione na wykonywanie (bądź komentowanie) czynności podejmowanej wspólnie z kimś innym” (BRUNER, 1980: 495). „Przyswaja sobie [ono — B.N.S.] język pod presją potrzeby zwracania się do ludzi wokół niego oraz potrzeby komunikowania swego rozwijającego się postrzegania i rozumienia świata, w którym wzrasta” (INGRAM, 1983: 275).

Według teorii społeczno-pragmatycznych (TOMASELLO, 2002) wszystko, czego dziecku trzeba, by opanowało język, to przebywanie z dorosłymi inicjującymi zabawy w interakcje, dostarczającymi mu wzorów językowych, reagującymi na jego zachowanie — na długo przed pojawieniem się u niego języka<sup>4</sup>. Kilkanaście miesięcy zanurzenia (immersji) w takie teksty — dzięki dziecięcej zdolności naśladowania — tworzy istotę rozumiejącą i mówiącą językiem pierwszym<sup>5</sup>.

Nowe metody i schematy badań<sup>6</sup> pozwoliły też odkryć w 1. roku życia dziecka przejście od uniwersalnego wzorca językowego w procesie percep-

---

<sup>3</sup> Programy dla dzieci z dysfunkcjami są przykładami zorganizowanego uczenia języka, często poza instytucją.

<sup>4</sup> Badacze reprezentujący tę hipotezę twierdzą, że dzieci rodzą się nie z określoną wiedzą o regułach gramatycznych i kategoriach semantycznych czy fonologicznych, ale ze zdolnością porządkowania doświadczeń, wykrywania zależności oraz zdolnością rozumienia i używania symboli (por. INGRAM, 1983).

<sup>5</sup> Język pierwszy — nabywany od otoczenia automatycznie, bez udziału woli. Badacze stwierdzają nawet pierwotność nabywania kompetencji komunikacyjnej w przyswajaniu języka (dzięki komórkom lustrzanym, por. RIZZOLATTI i in., 2006).

<sup>6</sup> Jak pomiar rytmu i siły ssania smoczka, pomiar zwolnienia rytmu pracy serca dziecka, procedury warunkowania odwracania głowy przez dziecko (por. BOKUS, SHUGAR, red., 2007).

cji mowy do percepcji według wzorca specyficznego dla danego języka. „Zanim [...] rozpocznie się nabywanie słów [między 6. a 12. miesiącem życia — B.N.S.], w umyśle dziecka powstają swoiste mapy mowy, w których odwzorowana jest informacja fonetyczna specyficzna dla języka otoczenia” (BOKUS, SHUGAR, 2007: 21). Pozwalają one niemowlętom na koncentrowanie się na aspektach sygnału akustycznego oddzielających kategorie w ich rodzimym języku i „stanowią swego rodzaju precyzyjnie dostrojony filtr dla języka” (BOKUS, SHUGAR, 2007: 21).

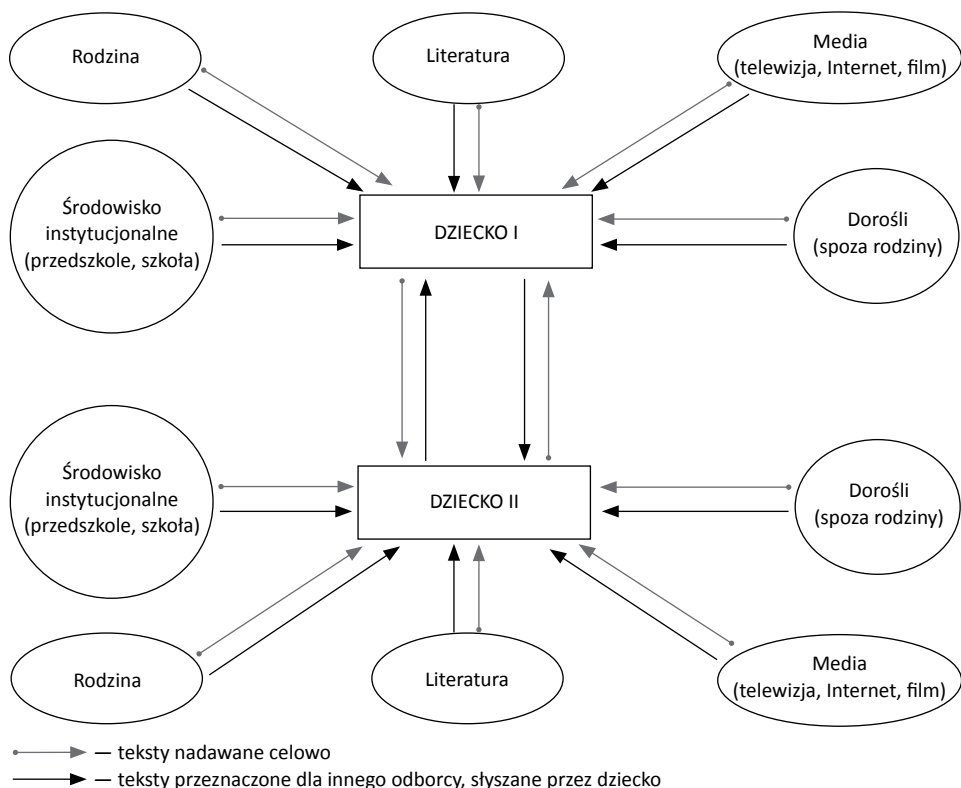
„Model rozwoju mowy zwany **modelem magnesu języka ojczystego** (KUHL, 2007) pokazuje [też], że językowa przestrzeń percepcyjna ulega przekształceniu, aby odwzorować umiejscowienie magnesów w języku ojczystym. Wprawdzie system słuchowy dziecka nadal przetwarza dane akustyczne oddzielające obcojęzyczne kategorie, ale te kategorie przestają być zauważane przez podmiot” (BOKUS, SHUGAR, 2007: 21). Przystawianie percepcyjnych cech sygnałów komunikacyjnych z języka ojczystego jest dla dzieci stosunkowo łatwe dzięki mowie matczynej (*motherese* — BERKO GLEASON, BERNSTEIN RATNER, 2005): uproszczonej syntaktycznie i semantycznie, wolniejszej, z przesadnym zarysowaniem konturów intonacyjnych, wzmacniających rozróżnienia fonetyczne. W takiej mowie pojawia się też więcej prototypowych egzemplarzy, które wywołują efekt percepcyjnego magnesu języka pierwszego i ułatwiają konstruowanie wspomnianych map percepcyjnych.

W procesie przyswajania języka pierwszego dziecko uczy się charakterystycznych dla danego języka wzorców *myślenia dla mówienia* (SLOBIN, 2007). Coraz częściej przyjmuje się, że wraz „z rozwojem doświadczenia językowego zaczyna ono odchodzić od uniwersalnych pojęć mających charakter pozajęzykowy w kierunku strukturywania rzeczywistości według zasad języka ojczystego” (BOKUS, SHUGAR, 2007: 25). Podstawą są dwie umiejętności uniwersalne: odczytywania intencji i wychwytywania wzorów (kategoryzacji charakterystycznej dla danego języka).

## Środowisko zewnętrzne — rodzina

To „strukturywanie” rzeczywistości odbywa się od początku życia dziecka, kiedy wchodzi ono spontanicznie w aktywne interakcje z dorosłymi opiekunami w rodzinie — pierwszym środowisku zewnętrznym. Od początku też, ujawniając swój wzorzec funkcjonowania, wymusza na rodzi-

cach odpowiednie zmiany, jednocześnie samo dopasowuje się do wzoru zachowania opiekunów. W efekcie już w pierwszych tygodniach i miesiącach życia w rodzinie powstaje szczególny rodzaj więzi, wspólnoty, w której dziecko silnie nastawione na wykonywanie i komentowanie uczy się form, a także zwyczajów i rytuałów otoczenia, co pozwala mu utożsamić się z grupą i osiągnąć status pełnego jej członkostwa. Dzieci przyswajają sobie język w sposób naturalny, uczestnicząc w interakcjach społecznych i dydaktycznych: początkowo reagują na uwagi rodziców, traktując je jako część całej sceny wspólnej uwagi — np. podczas karmienia i ubierania; później, kojarząc określone sytuacje z określonymi aktami, tworzą uogólnienia, prowadzące w końcu do poprawnych reguł i kategoryzacji. Nieobojętna jest przy tym częstotliwość występowania zdarzenia językowego i rodzinnych „ćwiczeń” pragmatycznych (np. z matką). Na ogół dziecko poznaje język w szybkim tempie, na jakie pozwala jego pamięć i zdolności poznawcze,



Rys. 1. Zróżnicowanie sytuacji komunikacyjnej (odbiorczej) dziecka

POR. BULA, NIESPOREK-SZAMBURSKA (2004)

jeśli tylko ma oparcie w pełnych zrozumienia rodzinnych interakcjach. Jego aktywność, twórczość i produktywność w odtwarzaniu języka wspiera się bowiem na pomocy ze strony dorosłych, a badania wskazują, że w czasie pierwszych sześciu miesięcy dziecka rodzice chętnie angażują się w zabawę i w nauczanie dzieci (BRZEZIŃSKA i in., 1995).

To, jak dużo do niego mówią, a także relacje społeczne, jakie panują w rodzinie, ma facilitujący wpływ na rozwój języka dziecka. Im bardziej złożona sytuacja językowa w rodzinie<sup>7</sup>, tym większe są szanse na poszerzenie repertuaru językowego małego użytkownika języka. Jest oczywiście, że dzieci nabywają dialekty, a także metody komunikowania się od najbliższego otoczenia. Status społeczno-ekonomiczny rodziny wpływa też na fakt, czy dziecko opanuje kod rozwinięty, czy będzie się posługiwać kodem ograniczonym (BERNSTEIN, 1980). „Możliwość zetknięcia się dziecka ze stosunkowo szerokim repertuarem odmian językowych [...] zwiększa szansę na stosunkowo korzystne opanowanie języka, szanse te zwiększają się również wraz ze wzrostem poziomu świadomości językowej otoczenia dziecka” (ZGÓŁKOWA, 1986: 18).

Facilitujący wpływ rodziny wiąże się także z pozyskiwaniem przez dziecko doświadczeń językowych z różnych źródeł: literackich (kiedy rodzice stają się odbiorcami-pośrednikami tekstów), medialnych (telewizji, radia, filmu, Internetu), środowiskowych (z dorosłymi spoza rodziny). Wreszcie — wchodzi ono w grupę rówieśniczą i w środowisko instytucjonalne (por. rys. 1). W ten sposób przejmuje pojęcia, schematy, stereotypy, konwencje, reguły i wiele innych zapisów mentalnych (DAKOWSKA, 2008: 69).

## Środowisko zewnętrzne — szkoła

### 1. Kręgi oddziaływań na język dziecka w środowisku instytucjonalnym

Kompetencja językowa, nabywana w naturalnych interakcjach w środowisku rodzinnym, a z czasem — w rówieśniczym, stanowi podstawę uczenia się zorganizowanego i systematycznego, z jakim mamy do czynienia w edukacji szkolnej. Kiedy dziecko wkracza w sferę „publiczną”, jaką

---

<sup>7</sup> Przykładowo, dziecko może w rodzinie poznać odmianę potoczną języka, gwarę, a także dwa języki, jeśli rodzice posługują się różnymi językami. Z czasem dziecko zdobywa kompetencję komunikowania się we właściwej odmianie w zależności od odbiorcy.

jest szkoła, natura komunikacji podlega znaczącym zmianom. Ono samo musi się nauczyć funkcjonowania w grupie, a jego język staje się przedmiotem analizy. Zorganizowane kształcenie języka obejmuje trzy kręgi działań:

- rozwijanie języka osobniczego dziecka;
- budowanie jego świadomości językowej;
- doskonalenie sprawności językowych dziecka w rolach nadawcy i odbiorcy (por. PAWŁOWSKA, 2002).

**Rozwijanie języka ucznia** będzie polegało na rozszerzaniu jego słownictwa w zgodzie z rozwojem poznawczym (co oznacza też zgodę na język dziecięcy), gdyż troska o indywidualne wsparcie rozwoju językowego daje szansę na pełną komunikację z innymi ludźmi, na wyrażenie swojej wiedzy, potrzeb i emocji. Tego typu kształcenie daje też szansę dzieciom ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, w których oparowały one jedynie kod ograniczony<sup>8</sup>, a także dzieciom, których pierwszy język jest w konflikcie z obowiązującym w szkole językiem ogólnym (gdy dziecko posługuje się odmianą dialektalną lub gdy jedynym znanym mu językiem mówionym jest język potoczny, por. SYNOWIEC, 1992: 20). Środowisko instytucjonalne może mieć bowiem duży wpływ na zmianę lub poszerzenie przyswojonych przez dzieci odmian języka, dostarczając im nowych doświadczeń w zakresie np. „przełączania kodów” (czyli zastępowania wariantu środowiskowego językiem ogólnym).

Działania edukacyjne wokół **budowania świadomości językowej** wiodą ku rozwijaniu sprawności systemowej dziecka (by znało i rozumiało strukturę i funkcjonowanie systemu znaków językowych, por. PAWŁOWSKA, 2002).

Sprawność językowa — kluczowa kategoria określająca zadania i cele w zreformowanej szkole — to w „edukacji polonistycznej [...] szczególny rodzaj umiejętności, wymagający określonej wiedzy, która bywa zarówno uświadomiona, jak i intuicyjna” (ŻYDEK-BEDNARCZUK, 2002: 119). Pojęcie niejednoznaczne, uszczegółowione przez S. Grabiasa, który w sprawności, nazwanej potem komunikacyjną, wyodrębnił kategorie: systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną (GRABIAS, 1994)<sup>9</sup>. Znacznie później

---

<sup>8</sup> Stwierdzono, że 40% populacji uczniów posługuje się jedynie kodem ograniczonym (PAWŁOWSKA, 2002: 50). Jak zauważa autorka, kształcenie języka ojczystego prowadzone jest tak (dotyczy to także podręczników), jakby wszystkie dzieci posługiwały się kodem rozwiniętym.

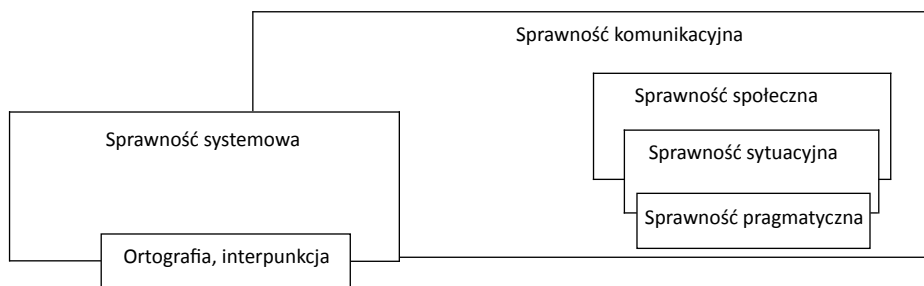
<sup>9</sup> W dydaktyce języków obcych sprawność, rozumiana jako struktura hierarchiczna, oparta jest na wzajemnie podporządkowanych planach: „W przypadku językowej sprawności mówienia na szczycie hierarchii jest nadrzędny cel wyrażania intencji komunikacyjnej, niżej znajdują się plany syntagmatyczne — przedwerbalne, a najniżej formy werbalne.



w sprawności społecznej wyodrębniono sprawność socjokulturową (BYRAM, ZARATE, 1997)<sup>10</sup>. Przejrzysty model sprawności z perspektywy uczenia języka ojczystego, uwzględniający miejsce dla umiejętności ortograficznych i interpunkcyjnych dziecka, które nie wchodzi w zakres sprawności językowej, jako że nie należą do systemu (MARKOWSKI, red., 1999)<sup>11</sup>, przedstawiła U. Żydek-Bednarczuk (por. rys. 2).

Sprawność językowa w takim ujęciu nawiązuje do sprawności eksperta na „poziomie opanowania samych paradygmatycznych odmian form językowych, aby można je było dostosować do kontekstu, [...] w zakresie planów wypowiedzi o coraz dłuższym zasięgu, [...] na poziomie uświadomienia sobie przez ucznia, co jest formą zgodną z regułami kodu językowego, a co nie jest, [...] wreszcie, w zakresie integrowania operacji w czasie, dającego efekt płynności wypowiedzi” (DAKOWSKA, 2008: 81). W takim rozumieniu, wskazanym także w opracowaniach normatywnych (por. MARKOWSKI, red., 1999), poprawność jest **częścią składową** sprawności językowej, a precyzyjnie — sprawności systemowej, choć nauczyciele najczęściej utożsamiają poprawność ze sprawnością językową w ogóle (co prowadzi do нефunkcjonalnego weryfikowania i oceniania umiejętności dziecka).

Sprawność systemowa bowiem to „umiejętność poprawnego wypowiedzenia się w mowie i w piśmie przy zastosowaniu funkcjonalnej wiedzy, a także umiejętności z zakresu budowy języka” (ŻYDEK-BEDNARCZUK, 2002: 122).



Rys. 2. Model sprawności językowej

Źródło: ŻYDEK-BEDNARCZUK (2002: 122)

[...] Struktura sprawności wynika z procesu transformowania intencji komunikacyjnej” (DAKOWSKA, 2008: 79).

<sup>10</sup> Niezbędną, kiedy chodzi o poznawanie języka drugiego i dalszych. Ostatnio glottodydaktycy zwracają także uwagę na sprawność międzykulturową (por. ŻYDEK-BEDNARCZUK, 2012).

<sup>11</sup> Choć podlegają szkolnemu ocenianiu pod względem sprawności.

Przyjęta w szkole koncepcja kształcenia językowego uznaje wiedzę o systemie — gramatykę, za integralny składnik, nazywając ją **nauką o języku**. Naukę języka reprezentują tzw. ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. „Służą one opanowaniu różnych form wypowiedzi, doskonaleniu stylu dzięki sprawnemu, adekwatnemu do wyrażanych myśli posługiwaniu się strukturami składniowymi, wzbogacaniu zasobu leksykalnego, przyswajaniu oraz przestrzeganiu wszelkich norm poprawnościowych” (KOWALIKOWA, 2004: 109). Przyjęto, że umiejętności językowe muszą się wspierać na wiedzy językowej o systemie<sup>12</sup>. Zdarza się jednak, że dzieci z przyswojoną wiedzą o języku nie radzą sobie w werbalnych interakcjach, gdy jej poznanie nie jest sfunkcjonalizowane (podporządkowane nadrzędnemu celowi).

Budowanie świadomości językowej dziecka powinno się zatem równać poznawaniu i rozumieniu przez niego struktury języka oraz funkcjonowania systemu znaków językowych, lecz nie jako zbioru reguł, zasad i formuł, ale jako konkretnego zastosowania dla wyrażenia intencji komunikacyjnej, „np. wiedzy o przymiotnikach, przysłówkach do tworzenia opisu, wiedzy o równoważnikach zdań czy zawiadomieniach zastosowanej w pismach użytkowych” (ŻYDEK-BEDNARCZUK, 2002: 121). Celem tego typu edukacji jest łączenie wiedzy o funkcjach struktur gramatycznych języka z praktykowaniem poprawnych gramatycznie wypowiedzi<sup>13</sup>. Znalazł się on w zapisach nowej podstawy programowej z 2008 roku, która treści dotyczące kształcenia kompetencji językowej dziecka w zakresie odbioru i tworzenia wypowiedzi ujmuje w tytule podrozdziału: *Świadomość językowa*. Chodzi więc o zwrócenie w edukacji językowej uwagi na rozpoznawanie i ukazanie funkcji wiedzy (utajonej, nieświadomej), którą uczeń niejednokrotnie bezwiednie wykorzystuje, a „uświadamiając uczniowi posiadaną przez niego wiedzę intuicyjną o własnym języku, możemy uruchomić jeden z najbardziej pomocnych mechanizmów, jaki pozostaje do dyspozycji nauczyciela” (CLARK, 1983: 331).

Główny obecnie krąg działań związanych z kształceniem języka w szkole odnosi się do kompetencji komunikacyjnej — w nauczaniu

---

<sup>12</sup> Obrońcy gramatyki w kształceniu języka ojczystego dostrzegają wiele jej zalet, m.in.: a) świadome posługiwanie się jej składnikami pozwala doskonalić tworzenie wypowiedzi pisemnych; b) ułatwia opanowanie języków obcych; c) uczy normy językowej; d) uczy logicznego myślenia; e) jest potrzebna podczas interpretacji tekstów literackich (KOWALIKOWA, 2004).

<sup>13</sup> Dydaktycy języków obcych zwracają natomiast uwagę na fakt automatycznych wyborów (werbalnych i formalnych) na niższych poziomach hierarchii sprawności, by uwaga mogła być uwolniona na poziomie treści i innych istotnych aspektów wypowiedzi (por. DAKOWSKA, 2008).

zwraca się szczególną uwagę na doskonalenie **sprawności nadawczych i odbiorczych** ucznia — coraz częściej (zwłaszcza po 1990 roku) nazywanych w programach „kompetencją komunikacyjną”. Nazywa się tak wykonania językowe odpowiednie do kontekstu i konsytuacji aktu komunikacyjnego. Sprawność w zakresie tej kompetencji nie jest, jak już wspomniano, jednorodna. Dziecko uczy się jej „po części we własnym środowisku przez naśladowanie. Po części zaś powinna mu w ich doskonaleniu pomóc szkoła” (KOWALIKOWA, 2004: 111).

Jej nabywanie rozpoczyna się w procesie socjalizacji dziecka od opanowania **sprawności pragmatycznej**. Dziecko uczy się języka zaczynając od rozpoznawania czyichś intencji i właściwej ich interpretacji, rozwija zdolność do naśladowania intencjonalnych działań innych, w tym działań komunikacyjnych, z czasem także wtedy, gdy intencja ta jest wyrażona pośrednio. W szkole rozwija wiedzę i umiejętności dotyczące aktów mowy, skutecznego porozumiewania się, a także odczytywania informacji niejawnych, przekazywanych pośrednio, z użyciem określonych środków językowych (np. rozmaicie wyrażanie polecenia, por. GRZEGORCZYKOWA, 2001: 145—148). Sprawność ta, uzupełniana w interakcji sprawnościami: systemową, społeczną i sytuacyjną, umożliwia pełne uczestnictwo w komunikacji społecznej i decyduje o powodzeniu w procesie porozumiewania (GRABIAS, 1994: 283).

„Językowa sprawność społeczna wymaga wiedzy na temat relacji społecznych zachodzących w danej wspólnotie komunikacyjnej” — stwierdza S. GRABIAS (1994: 320). Jej kształtowanie rozpoczyna się w środowisku rodzinnym, kiedy dziecko zaczyna się orientować w hierarchii między dorosłymi a dziećmi, w nierównorzędności roli i rangi społecznej rozmówców i „trwa przez całe życie, bo nieustannie zmieniają się role, jakie przychodzi człowiekowi pełnić w życiu społecznym” (GRABIAS, 1994: 320).

**Sprawność sytuacyjna** wiąże się z umiejętnością dostosowania swej wypowiedzi do różnych okoliczności związanych z sytuacją mówienia, jak miejsce, temat, czas, liczba odbiorców. Dzieci bardzo wcześnie (już w okresie niemowlęcym), angażując się w interakcyjne wymiany zachowań, poznają przez naśladowanie sytuacyjne poczynania dorosłych<sup>14</sup>. Przystawiają sobie język przez ciągłe odwoływanie się do kontekstu sytuacyjnego: naturalne okoliczności porozumiewania się stanowią najlepszą motywację do doskonalenia sprawności systemowej, natomiast brak moż-

---

<sup>14</sup> Już w zachowaniach o cechach protokonwersacji zaczynają naśladować mimikę dorosłego, poruszanie ustami, wysuwanie języka.

liwości sytuacyjnego uwarunkowania wypowiedzi prowadzi do zakłóceń w komunikacji.

Obudowanie instytucjonalnego kształcenia języka ojczystego **ramą komunikacyjną** i wymiarem funkcjonalno-pragmatycznym spowodowało, że sprawność językową określa się w szkole nie tylko ze względu na kod, ale także ze względu na „wyznaczniki komunikacyjne: sytuację, intencję, zachowania pozawerbalne. [...] zwraca się uwagę na użycie języka, czyli opisuje typ rzeczywistych zachowań językowych człowieka oraz cele, jakim zachowania te służą” (ŻYDEK-BEDNARCZUK, 2002: 123)<sup>15</sup>. Taki model kształcenia sprawności językowej — pod warunkiem, że znajdzie wierne odbicie w realizacji — jest bliższy niedoroślemu użytkownikowi języka, zwłaszcza że umożliwi mu wykorzystywanie własnych doświadczeń komunikacyjnych, także tych zdobytych w obu środowiskach pozainstytucjonalnych.

## 2. Obszary aktywności werbalnej dziecka w szkole

Kształcenie komunikowania się dziecka zostało wpisane w dokumentach programowych dotyczących edukacji językowej w cztery obszary jego aktywności werbalnej: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie. Ich skuteczne realizacje nazwano osiągnięciami. Mówienie i pisanie dotyczą operacji nadawczych, a słuchanie (rozumienie tekstów) i czytanie — odbiorczych. „Nabywanie sprawności w mówieniu i w pisaniu, w słuchaniu i w czytaniu ma charakter rozwojowy [nieciągły — B.N.S.], toteż kształcenie ich powinno uwzględniać możliwości ucznia, fazę jego rozwoju, jego wiedzę o świecie, zasób jego doświadczeń” (PAWŁOWSKA, 2002: 54), by zbyt szybkie podniesienie wymagań nie stało się przyczyną niepowodzeń dziecka.

**Słuchanie.** W kształcenie umiejętności słuchania i rozumienia, ćwiczonej od urodzenia dziecka w sposób naturalny, wiele doświadczeń wnosi rodzina: to zwykle rodzice stają się pośrednikami tekstów literackich czytanych na głos. W szkole umiejętność słuchania może być rozwijana przez codziennie słuchanie nauczyciela czytającego książki, zwłaszcza takie teksty, z którymi

---

<sup>15</sup> Według dokumentów programowych już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej dziecko „tworzy wypowiedzi: [...] dobiera właściwe formy komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych” (nowa *Podstawa programowa*, Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17: 7). Na II etapie kształcenia (klasy 4.-6.) wprowadza się „sposób wyrażania się [dostosowany] do oficjalnej i nieoficjalnej sytuacji komunikacyjnej oraz do zamierzonego celu” (*Podstawa programowa*, Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17: 11), a w gimnazjum: „zasady etykiety językowej — [czyli wiedzę, w jaki sposób uczeń ma] zwracać się do rozmówcy w zależności od sytuacji i relacji, jaka go łączy z osobą, do której mówi, [...] konwencje językowe zależne od środowiska (np. sposób zwracania się do nauczyciela, lekarza, profesora wyższej uczelni)” (*Podstawa programowa*, Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17: 22).

dziecko nie poradziłoby sobie samodzielnie, bo dzieci rozumieją zwykle więcej, niż umieją wyrazić. Ich receptywność językowa często wyprzedza produktywne wykorzystanie mowy (WOOD, 2006: 115). Poza technicznymi wartościami tego typu operacji, ćwiczących nastawienie uwagi czy słuch, utożsamianie i różnicowanie brzmień wyrazów i zdań, rozpoznawanie walorów intonacyjno-akcentowych słuchanego tekstu, zdolność pojmowania przez dziecko, których struktur jeszcze nie rozumie, dostarczają mu one podstaw do rozwoju języka mówionego. Czytanie przez dorosłego rozwija też wszystkie aspekty kompetencji czytelnicy — słuchanie i rozumienie (z komentowaniem) głośno czytanego tekstu prowadzi do rozwijania krytyczno-twórczego aspektu czytania. W szkole jednak często się z niego rezygnuje.

**Mówienie** jest tą formą ekspresji werbalnej, która w życiu wykorzystywana jest najczęściej. Język używany w szkole nie stanowi jednak wyłącznie przedłużenia języka, którego dziecko używało w domu. We wczesnych latach dziecka w sferze życia rodzinnego dorośli brali na siebie odpowiedzialność za rozpracowanie znaczeń słów i działań językowych dziecka. W szkole sytuacja się zmienia, komunikacja nabiera specjalnych cech, choć dalej „rozwój i doskonalenie mowy dzieci” powinny się wiązać przede wszystkim „z tworzeniem sytuacji w sposób naturalny wyzwalających chęć mówienia i umożliwienie wypowiedzi przez dostarczenie odpowiedniego słownictwa” (CZELAKOWSKA, 2010: 122). W związku ze specyfiką dyskursu szkolnego<sup>16</sup> D. Klus-Stańska rozróżnia dwa podejścia do kształcenia kompetencji komunikacyjnej w zakresie mówienia w szkole:

- podejście komunikacyjno-osobotwórcze, realizujące w pełni wszystkie wspomniane wcześniej wyznaczniki programowe dotyczące sprawności komunikacyjnej; w tym podejściu szkoła tworzy „na tyle zróżnicowane i wielorakie sytuacje mówienia, by możliwe było używanie języka w całym bogactwie sposobów, form i intencji”, uruchamia wszystkie funkcje języka (KLUS-STĄSKA, NOWICKA, 2005: 82); podejście to jest jednak rzadko praktykowane przez nauczycieli;
- podejście redukcyjno-formalne (instrumentalne), w którym mówienie traktowane jest jako „nośnik informacji (funkcja informacyjna języka), pozwalający kontrolować przebieg lekcji” (KLUS-STĄSKA, NOWICKA, 2005: 78)<sup>17</sup>, ze szczególnym przywiązaniem do formalnej poprawności

---

<sup>16</sup> O specyficie dyskursu szkolnego — schematyzacji szkolnych układów komunikacyjnych i stereotypizacji (nierównorzędności ról) kontaktów między nauczycielem i uczniami — pisały m.in.: H. WIŚNIEWSKA (1983), M. NAGAJOWA (1985), A. DYDUCHOWA (1988), Z.A. KŁARÓWNA (1993), M. MADEJOWA (1994).

<sup>17</sup> Uczeń stosunkowo rzadko praktykuje w szkole język mówiony w charakterystycznej dla niego postaci: z elementami paralingwistycznymi (gest, mimika, intonacja, modu-

systemowej, ubóstwem sytuacji komunikacyjnych, brakiem zgody na język osobniczy ucznia: na język dziecięcy, także na gwara (jeśli pierwszym językiem dziecka jest gwara)<sup>18</sup>.

To drugie podejście ciągle stanowi dość powszechną praktykę<sup>19</sup>, choć nie stwarza „warunków dla rozwoju możliwości dzieci jako narratorów, informatorów czy autonomicznych uczniów” (WOOD, 2006: 164). Jeśli dodatkowo mówienie traktowane jest jako wypowiedź podlegająca ocenie, zwłaszcza z uwzględnieniem zgodności z normą, na którą zwraca uwagę nauczyciel, wiąże się z poczuciem zagrożenia, dziecko z obawy o ośmieszenie może wybrać milczenie. Aby umożliwić myślenie i rozwijanie kompetencji językowej, „nauczyciel musi zrezygnować z władzy nad przestrzenią języka w szkole” (DAGIEL, 2002: 43; KAWKA, 1999).

**Czytanie.** Siedmioletnie dziecko uczy się podstaw procesu czytania i pisanie wraz z ich doskonaleniem. Dziewięciolatek, według zapisów programowych, powinien już czytać poprawnie, płynnie, biegle i wyraziście. W kolejnych latach dziecko pogłębia umiejętność czytania ze zrozumieniem (i ten proces trwa do końca okresu edukacji).

Bez wdawania się w szczegóły teorii i etapów procesu nauki czytania należy wypomnieć szkole, że czytanie „zaczyna się jawić [dziecku] jako nudnawa czynność zbiorowa, gdy wszyscy czytają te same, z reguły mało zajmujące teksty, zachowując jednakowe myśli na temat poznawanej treści” (KLUS-STAŃSKA, NOWICKA, 2005: 14), gdy „uczy się” liter tych uczniów, którzy już je znają, oraz gdy do czytania uczniom o wysokiej sprawności systemowej służą teksty ubogie leksykalnie i tematycznie. Tymczasem „w zależności od sposobu, w jaki dziecko zostaje od samego początku wprowadzone w świat pisma, będzie ono nadawało czytaniu różne znaczenia” (KLUS-STAŃSKA, NOWICKA, 2005: 21)<sup>20</sup>. Dziecko jest gotowe

---

lacja głosu), z większą swobodą w zakresie poprawności, większym udziałem ekspresywizmów.

<sup>18</sup> Szkoła nie godzi się na język potoczny, choć jest to pierwszy język dziecka, stanowiący dominujący styl mówienia, istotny ze względu na znaczenie w rozumieniu świata przez dziecko, stanowiący jednocześnie punkt odniesienia dla odmiany oficjalnej (BARTMIŃSKI, 1992: 38).

<sup>19</sup> Badania pedagogiczne potwierdzają, że 70% czasu mówienia na lekcji zajmuje w klasie nauczyciel (GIS, 1994).

<sup>20</sup> O kształcie kompetencji i motywacji czytelniczych nie decyduje — zdaniem wielu pedagogów — rodzaj metody czytania (gdyż dobra technika nie gwarantuje czytania ze zrozumieniem), lecz raczej sposób „ich lokowania w obszarze trzech wyróżnionych przez A. Brzezińską aspektów czytania (aspekty: techniczny (**jak** dziecko czyta), semantyczny (**co** czyta) i krytyczno-twórczy (**po co** czyta)). Zgodnie z ujęciem Brzezińskiej „nie umie czytać dziecko, które jedynie poprawnie nazywa litery, poprawnie reprodukuje dźwię-

bez przymusu pokonywać techniczne i językowe trudności, gdy czuje, że świat pisma wnosi w jego życie nowe znaczenia i wartości. Rola czytania wyraża się w dwóch obszarach kompetencji: instrumentalnej i funkcjonalnej — osobotwórczej — pierwsza, choć ważna, nie zamyka drugiej, donioślejszej funkcji, która niezależnie od wagi aspektu technicznego w nauce czytania zwraca uwagę na aspekt semantyczny, a zwłaszcza na rolę aspektu krytyczno-twórczego. Uczenie się czytania ma także znaczący udział w kształceniu logiki dedukcyjnej i myślenia abstrakcyjnego: podczas opanowywania tej czynności dzieci „muszą się zastanawiać nad strukturami językowymi. W rezultacie posiadana przez nie wiedza o słowach ulega »obiektywizacji«. Czytają o rzeczach, których nigdy nie doświadczyły, a które mogą mieć hipotetyczny, wyimaginowany bądź abstrakcyjny charakter. W tym celu muszą używać języka oraz rozumieć go bez pomocy wskazówek kontekstowych, jakie występują w mowie” (WOOD, 2006: 167). Umiejętność czytania łączy się najczęściej z umiejętnością pisania — przez związek z odmianą pisaną języka.

**Pisanie.** Dziecko przychodzi do szkoły z umiejętnością posługiwania się mową. W szkole opanowuje język pisany, który jest dla niego nowym językiem. Pisanie jest dla dziecka o wiele trudniejsze, między innymi przez brak prostego związku między pisemną a ustną formą języka. Niewątpliwą trudnością do pokonania jest aspekt techniczny zapisu nowej odmiany języka: dekodowanie dźwięków mowy i ich transpozycja na znaki graficzne — odtwarzanie kształtu liter, proporcji i łączy między ich elementami, odległości między wyrazami, a nieco później — poprawność stylistyczno-ortograficzna. W szkole przykładana się wielką wagę do jakości techniczno-ortograficznej nauki pisania, często jednak „nadmierna koncentracja na piśmie jako graficznym zapisie” bywa „dysfunkcyjna wobec pisania jako ekspresji własnych myśli” (KLUS-STĄŃSKA, NOWICKA, 2005: 49), a więc także wobec własnego języka. Wiadomo też z doświadczeń edukacyjnych, że „niedoskonałość techniczna nie zamyka możliwości zredagowania [...] wypowiedzi, która spełni wymogi pragmatyczne, nie przeszkodzi też dziecku, które zdecydowanie chce nawiązać z kimś kontakt za pośrednictwem pisma” (KLUS-STĄŃSKA, NOWICKA, 2005: 47).

W sprawnym pisaniu wyróżnia się poza aspektem technicznym — aspekt formalny i pragmatyczno-twórczy. Aspekt formalny wiąże się z umiejętnością redagowania prostych tekstów zgodnych z kulturą kon-

---

kowo zapisane wyrazy czy zdania, które rozumie znaczenie pojedynczych słów, a nawet potrafi poprawnie odtworzyć treści przeczytanego zdania czy tekstu” (BRZEZIŃSKA, 1987: 35).

wencją i wzorcami gatunkowymi. Aspekt pragmatyczno-twórczy ujmuje funkcjonalny sens umiejętności pisania: wyrażenia siebie, oddziaływania na odbiorcę, brania pod uwagę innego punktu widzenia i odmiennego sposobu myślenia czy wreszcie — podtrzymania komunikacji. Ze względu na wagę tego aspektu w opanowaniu sprawności pisania pozytywną tendencją jest przekraczanie wąskich szkolnych motywów i dawanie dzieciom szansy, by ich teksty były twórczymi wypowiedziami w autentycznej interakcji (dyskursie szkolnym) i miały szerszego odbiorcę<sup>21</sup>. Trudności w uzyskiwaniu sprawności na tym poziomie mogą wynikać z braku świadomości różnic między językiem mówionym i pisanym oraz z wymagań tworzenia za pomocą środków językowych sytuacji, które w ustnej komunikacji byłyby wiadome i oczywiste. Często jeszcze dziesięciolatek pisze tak, jak mówi, traktując pismo jako techniczną możliwość zapisu, w czym utwierdza go odmiana młodzieżowa, zwłaszcza ta stosowana w mediach elektronicznych (SMS-y). Wykorzystanie wcześniejszych (mówionych) doświadczeń dziecka w nauce pisania jest jednak możliwe i psychologicznie uzasadnione (por. BULA, NIESPOREK-SZAMBURSKA, 2004; OŹDŻYŃSKI, RITTEL, red., 1997).

### O środowisku rówieśniczym (zamiast podsumowania)

Pisząc o nabywaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej, nie sposób pominąć roli, jaką odgrywa w tym procesie grupa rówieśnicza. Przebywanie wśród rówieśników jest naturalną sytuacją przyswajania języka grupy w kontaktach spontanicznych i nieoficjalnych. Ze względu na przebywanie z osobami o różnych doświadczeniach językowych dziecko w grupie rozszerza swoją kompetencję komunikacyjną, a środowisko rówieśnicze jest dla niego bardziej atrakcyjne ze względu na panujące w nim inne relacje społeczne, własną podkulturę i styl mówienia. Zwłaszcza że dziecko, dorastając „dąży do [...] określenia siebie w otaczającym świecie i w naturalny sposób niejako określa się »przeciw« temu, co mu daje i przekazuje rodzina” (SZCZEPAŃSKI, 1972: 330).

---

<sup>21</sup> Przykładowo: dzieci piszą instrukcję nowej gry planszowej (w którą się potem bawią), tworzą książeczki z kolejną przygodą bohatera literackiego itd. Muszą one czuć potrzebę pisania do kogoś, kto odpowie, a także czuć potrzebę wyrażenia tego, co same czują lub myślą.



Warto zaznaczyć, że współczesne dzieci różnią się zasadniczo od swoich rodziców. Jako *pokolenie prefiguratywne*, które odwróciło role, czy *pokolenie sieci* (jak określają je medioznawcy), dzieci i młodzież przede wszystkim cenią wolność, którą daje przestrzeń Internetu. Szeroko korzystają z nowych mediów, konstruując w nowej przestrzeni — poza kontrolą dorosłych — własny świat. Prowadzą rozległą działalność komunikacyjną, bezustannie esemesując, konwersując za pomocą komunikatorów internetowych, wymieniając się plikami, grając w sieciowe gry komputerowe (GOBAN-KLAS, 2002). Ten nowy typ porozumiewania napotyka na opór ze strony dorosłych — w szkole i w domu. Okazuje się jednak, że ta pozornie bezproduktywna komunikacja jest też podstawą zjawiska *peer learning* — koleżeńkiego uczenia się — także językowego, jako że nowe media niezależnie od posługiwania się obrazami ciągle opierają się na słowie i tekście (TAPSCOTT, 1998). Dzieci i młodzież, porozumiewając się z sobą, tworzą nową odmianę dyskursu (tekstu, języka), którego nie rozumieją dorośli: o dialogowym (odchodzącym od linearności) charakterze, cechującym się eliptycznym i skrótowym tekstem, łączącym kod werbalny z ikonicznym (z emotikonami i piktogramami), o cechach hybrydalnych — wiążącym kod mówiony i pisany, o dosadnym i „luźnym” stylu — niezależnym od sytuacji i kontekstu, nieuznającym norm poprawnościowych (NIESPOREK-SZAMBURSKA, 2010). Równocześnie jednak uczą się współpracy, dzielenia się zdobyczami poznawczymi i wiedzą, przedstawiania własnych opinii, odczytywania opinii i poglądów innych osób, pytania i odpowiadania, dyskusowania i argumentowania czy językowego przetwarzania informacji.

Stąd wniosek, że kompetencja interakcyjna dorosłych, biorących udział w edukacji językowej młodych ludzi, musi być na tyle wysoka, by transmisja wiedzy z perspektywy „eksperta” do perspektywy „nowicjusza” odbywała się niezależnie od standardowo wyznaczonych ról, z uwzględnieniem szerokiego aspektu społecznego i kognitywnego (por. RITTEL, 1998).

## Bibliografia

- BARTMIŃSKI J., 1992: *Styl potoczny*. W: ANUSIEWICZ J., NIECKULA F., red.: „Język a Kultura”. T. 5: *Potoczność w języku i w kulturze*. Wrocław, Wiedza o Kulturze, s. 37—54.
- BERKO GLEASON J., BERNSTEIN RATNER N., 2005: *Psycholingwistyka*. Przekł. J. BOBRYK. Gdańsk, GWP.

- BERNSTEIN B., 1980: *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*. W: SHUGAR G.W., SMOCZYŃSKA M., red.: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*. Warszawa, PWN, s. 557—596.
- BOKUS B., SHUGAR G.W., red., 2007: *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk, GWP.
- BRUNER J.S., 1980: *Ontogeneza aktów mowy*. W: SHUGAR G.W., SMOCZYŃSKA M., red.: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*. Warszawa, PWN, s. 483—512.
- BRZEZIŃSKA A., 1987: *Czytanie i pisanie — nowy język dziecka*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- BRZEZIŃSKA A., CZUB T., LUTOMSKI G., SMYKOWSKI B., red., 1995: *Dziecko w zabawie i w świecie języka*. Poznań, Zysk i S-ka.
- BULA D., NIESPOREK-SZAMBURSKA B., 2004: *Komunikacja językowa dzieci*. W: BULA D., KRZYŻYK D., NIESPOREK-SZAMBURSKA B., SYNOWIEC H.: *Dziecko w świecie języka*. Kraków, Wydawnictwo „Impuls”, s. 13—56.
- BYRAM M., ZARATE G., 1997: *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. In: BYRAM M., NEUNER G., ZARATE G., eds.: *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, s. 7—43.
- CHOMSKY N., 1977: *Nowy przyczynik do idei wrodzonych*. W: STANOSZ B., red.: *Lingwistyka a filozofia*. Warszawa, PWN, s. 257—269.
- CLARK R., 1983: *Teorie dorosłych, strategie dzieci i ich implikacje dla nauczyciela języka*. Przekł. S. KOTAPKA, J. WIŚNIEWSKI. W: ALLEN J.P.B., PIT ORDER S., red.: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*. T.1: *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 280—333.
- CZELAKOWSKA D., 2010: *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków, Wydawnictwo „Impuls”.
- DAGIEL M., 2002: *Znaczenia i przestrzeń — próba interpretacji wieloprzestrzenności szkoły*. W: NOWICKA M., red.: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 68—81.
- DAKOWSKA M., 2008: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- DYDUCHOWA A., 1988: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSiP.
- FILIPIAK E., 2002: *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- FONTANA D., 1998: *Psychologia dla nauczycieli*. Przekł. M. ŻYWICKI. Poznań, Zysk i S-ka.
- GIS A., 1994: *Strumień świadomości. O języku nauczycieli*. „Polonistyka” nr 4, s. 295—300.
- GOBAN-KLAS T., 2002: *Edukacja wobec pokolenia SMS-u*. W: STRYKOWSKI W., SKRZYDLEWSKI W., red.: *Media i edukacja w dobie integracji*. Poznań, Wydawnictwo eMPI2, s. 43—48.
- GRABIAS S., 1994: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GRZEGORCZYKOWA R., 2001: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- HYMES D., 1980: *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*. W: GŁOWIŃSKI M., red.: *Język i społeczeństwo*. Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, s. 41—82.
- INGRAM E., 1983: *Psychologia a uczenie się języka*. Przekł. E. SMUK, E. NIEZGODA. W: ALLEN J.P.B., PIT ORDER S., red.: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*. T.1: *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 209—248.

- KAWKA M., 1999: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe AP.
- KLUS-STĄSKA D., NOWICKA M., 2005: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- KŁAKÓWNA Z.A., 1993: *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV—VI*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
- KOWALIKOWA J., 1994: *Formy komunikacji językowej w szkole. W kręgu faktów i postulatów*. W: GAJDA S., NOCOŃ J., red.: *Kształcenie porozumiewania się*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 145—154.
- KOWALIKOWA J., 2004: *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*. W: JANUS-SITARZ A., red.: *Polonista w szkole*. Kraków, Wydawnictwo Universitas, s. 85—138.
- KUHL P.K., 2007: *Język, umysł i mózg; doświadczenie zmienia percepcję*. W: BOKUS B., SHUGAR G.W., red.: *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk, GWP, s. 34—62.
- KURCZ I., 2005: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- LENNEBERG E.H., 1980: *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*. W: SHUGAR G.W., SMOCZYŃSKA M., red.: *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa, PWN, s. 203—233.
- MADEJOWA M., 1994: *Proces porozumiewania się a praktyka szkolna*. W: GAJDA S., NOCOŃ J., red.: *Kształcenie porozumiewania się*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 159—162.
- MARKOWSKI A., red., 1999: *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa, PWN.
- NAGAJOWA M., 1985: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa, PWN.
- NIESPOREK-SZAMBURSKA B., 2010: *Media elektroniczne a język ucznia*. W: KOPEĆ U., SIBIGA Z., red.: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 123—136.
- OŻDŹYŃSKI J., RITTEL T., red., 1997: *Sprawności językowe*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Edukacja”.
- PAWŁOWSKA R., 2002: *Siatka podstawowych pojęć kształcenia językowego w szkole*. W: SYNOWIEC H., red.: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 47—56.
- PIĄGET J.P., 1977: *Psychologia i epistemologia*. Warszawa, PWN.
- Podstawa programowa*, 2008: Rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008 r. (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- RITTEL T., 1998: *Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Kompetencja docelowa*. W: MRÓZEK R., red.: *Kultura — język — edukacja*. T. 2. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 221—232.
- RIZZOLATTI G., FOGASSI L., GALLESE V., 2006: *Zwierciadło umysłu*. „Świat Nauki”, nr 12 (184), s. 38—45.
- SCHAFFER H.R., 1995: *Rozwój języka w kontekście*. W: BRZEZIŃSKA A. i in., red.: *Dziecko w zabawie i w świecie języka*. Poznań, Zysk i S-ka, s. 164—192.
- SLOBIN D., 2007: *Od użytkownika języka dziecięcego do użytkownika języka ojczystego*. W: BOKUS B., SHUGAR G.W., red.: *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk, GWP, s. 358—385.
- SYNOWIEC H., 1992: *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- SYNOWIEC H., red., 2000: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 47—56.
- SZCZEPAŃSKI J., 1972: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa, PWN.

- TAPSCOTT D., 1998: *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. New York, McGraw Hill.
- TOMASELLO M., 2002: *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Przekł. J. RĄCASZEK. Warszawa, PIW.
- TURNER J.S., HELMS D.B., 1999: *Rozwój człowieka*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- VASTA R., HAITH M.M., MILLER S.A., 1995: *Psychologia dziecka*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- WIŚNIEWSKA H., 1983: *Szkoła jako miejsce sprawnego wypowiedzania się uczniów*. „Polonistyka”, nr 2, s.134—140.
- WOOD D., 2006: *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- ZGÓŁKA T., 1980: *Język, kompetencja, gramatyka. Studium z metodologii lingwistyki*. Poznań—Warszawa, PWN.
- ZGÓŁKOWA H., 1986: *Czym język za młodu nasiąknie...* Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- ZIMBARDO P.G., RUCH F.L., 1994: *Psychologia i życie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- ŻYDEK-BEDNARCUK U., 2002: *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*. W: SYNOWIEC H., red.: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 119—126.
- ŻYDEK-BEDNARCUK U., 2012: *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. „Postscriptum Polonistyczne” nr 2 (10), s. 19—30.

Bernadeta Niesporek-Szamburska

How does a child explore language:  
from language competence acquisition to development

#### Summary

The following paper considers how a child acquires language. It begins by defining the exterior environments (family, school, friendship groups) where the processes of native language acquisition and learning take place. The theories of language acquisition that present the shift from a universal language model to a specific language model in the process of speech perception are described. Presenting the communicative approach (interaction perspective), the author identifies the complexity of social relationships encountered by a child in his/her family, friendship groups or at school. These social relationships, along with memory and cognitive skills, influence the speed of native language development. Three spheres of influence on a child language development, and four areas of language activity: reading, speaking, writing and listening, have been discussed, taking the educational context into consideration.

Bernadeta Niesporek-Szamburska

Wie lernt ein Kind eine Sprache —  
vom Erwerben zur Entwicklung der Sprachkompetenz

Zusammenfassung

Das Thema des Artikels ist die Erlernung der Sprache von einem Kind. Zuerst nennt die Verfasserin die Milieus, in denen es zur Erwerbung und Erlernung der Muttersprache kommt (Familie, Schule und Altersgenossen), um dann verschiedene Methoden der Spracherwerbung (u.a. die den Übergang von dem universellen Sprachmuster zu dem für die Perzeption der Muttersprache von einem Kind spezifischen Muster darstellenden Methoden) vorzubringen. Der kommunikativen Betrachtungsweise gemäß (interaktionale Sicht), weist sie auf unterschiedliche soziale Verhältnisse hin, auf die das Kind in seinem Familienmilieu, in dem institutionalisierten Milieu (Schule) und unter den Altersgenossen stößt. Diese Verhältnisse samt dem Gedächtnis und den kognitiven Fähigkeiten beeinflussen das Tempo des Erwerbs von der ersten Sprache. Im Bereich der institutionellen Wirkungen werden drei Sphären unterschieden, in denen die Sprache des Kindes beeinflusst wird. Man unterscheidet auch vier Bereiche der verbalen Aktivität des Kindes: Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören.