

Teodozja Rittel

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

**Edukacyjna teoria języka jako doświadczenie uczenia się
wybranych elementów leksykalnych w szkole****Wprowadzenie**

W artykule przedstawiamy edukacyjną teorię języka ukazaną w świetle lingwistyki edukacyjnej. Zajmujemy się doświadczeniem „uczenia się” słownictwa społeczno-moralnego w szkole. Oceniamy teoretyczne i praktyczne implikacje wyuczalności, stanowiące istotę lingwistyki edukacyjnej.

Celom tym służą zagadnienia:

- Przyswajanie kolejnych gramatyk przez dziecko i ucznia;
- Stymulowanie i wzmacnianie zdolności językowej, stosownie do wieku i w miarę ćwiczenia;
- Dobra, rozszerzona i pełna kategoryzacja pojęć;
- Stymulowanie procesu uczenia się – sprawność języka.

Rozważamy też ustrój gramatyczny (de Saussure 1991: 47) a zewnętrzne zmiany językowe, według których język jest „jak roślina zmieniająca swój ustrój wewnętrzny pod wpływem czynników zewnętrznych”.

Zakładamy, że „językiem należy zawładnąć i podporządkować go sobie w jeszcze większym stopniu niż inne dziedziny życia społecznego” (Baudouin de Courtenay 1903: 266–269).

Edukacyjna teoria języka i jej obszar

Ujęcie to mieści się w ogólniejszym temacie badawczym „lingwistyka i edukacja”. Obejmuje ono następujące, istotne dla tej problematyki kwestie: jaką rolę winna pełnić teoria lingwistyczno-edukacyjna; jaka powinna być struktura wymienionej teorii; jak należy taką teorię budować, by zyskać strukturę zdolną do wypełnienia założonej roli, co jest znamienne dla tego typu wiedzy naukowej (lingwistyczno-edukacyjnej) i jak należy się tą wiedzą posługiwać¹.

¹ O zagadnieniach tych piszę w artykule *Wyraz fonetyczny w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *W służbie szkole i nauce*, red. A.W. Maszke, Rzeszów 2001, s. 51–63; zob. też M. Stubbs, *Language in Education*, [w:] *An Encyclopedia of Language*, red. N.E. Colingue, London 1990,

Z poszukiwania odpowiedzi na te pytania powstała w Polsce lingwistyka edukacyjna (ang. *educational linguistics*) (Rittel 1993), poprzedzona w świecie pracą Michaela Stubbsa *Educational Linguistics* z 1986. Teoretycznie przynależy ona do językoznawstwa ogólnego (ang. *general linguistics*), tak jak i inne lingwistyki heteronomiczne: neurolingwistyka, psycholingwistyka czy socjolingwistyka. Praktycznie zaś, ze względu na efektywność dydaktyczną języka w szkole czy też na swoisty dydaktyzm języka w logopedii, przesuwana jest w stronę językoznawstwa stosowanego (ang. *applied linguistics*)².

Wspólna podstawa tych poszukiwań integruje się w przedstawionej przeze mnie dyscyplinie badawczej (*educational linguistics*) jako: jednoczesny ogląd faktów językowych (uczenie się języka oraz jego opis językowo-metajęzykowy) i edukacyjnych (nauczanie języka oraz opis działalności praktycznej), dostarczający narzędzi diagnozowania języka i usprawniania mowy, czego rezultatem staje się teoria uczenia się języka (lingwistyka) i nauczania (edukacja). Na językoznawcach spoczywa w tym względzie społeczny obowiązek opieki nad językiem (Safarewicz 1986: 125–132).

Realizacja postawionego przez nas całościowego zadania, jakim jest problem wyuczalności języka³ (ang. *learnability*), wymaga wprowadzenia trzech modeli opisu: teoretycznego, metodologicznego i aplikacyjnego, które odpowiadają roli lingwistyki w edukacji językowej.

Opisując relacje między lingwistyką a edukacją, preferuję ujęcie dynamiczne (procesualne) i aplikacyjne (diagnozowanie poziomów nabywania języka w obrębie nabywania kompetencji językowych).

W sensie procesualnym lingwistyka edukacyjna bada język od poziomu wczesnego nabywania i kształcenia w klasach początkowych (model edukacyjny wczesnoszkolny), przez rozwój i zmiany mocy kompetencji w klasach starszych (model edukacyjno-glottodydaktyczny) oraz model rekonstrukcyjny (edukacyjno-logopedyczny). Prawdą jest, że często aspekt aplikacyjny decyduje o tym, iż lingwistyka edukacyjna zajmuje się wyuczalnością języka, skupiając uwagę na sposobach rozwiązania tego problemu w obrębie poszczególnych kompetencji językowych.

s. 551–560; oraz M. Michalik, *Dwa aspekty lingwoedukacyjnej teorii i praktyki językowej, czyli o angielskiej i polskiej lingwistyce edukacyjnej*, „Poradnik Językowy” 2005, t. 6, s. 36–47.

² B. Blackwell, *Child Language and Education Linguistics in Applied Language Study*, New York 1988, s. 11–15. Zob. też „Applied Linguistics”, czasopismo założone w roku 1979 w Wielkiej Brytanii, poświęcone językoznawstwu stosowanemu. Jego wydawcami są J.P.B. Allen, B. Spolsky oraz H.G. Widdowson, [w:] A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997, s. 24; B. Spolsky, *Linguistics and Language Learning*, [w:] *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, red. B. Spolsky, Oxford 1999, s. 4–5; także P. Strevens, *On Defining Applied Linguistics*, [w:] *Proceedings of the 4th International Congress of Applied Linguistics*, red. G. Nickel, Stuttgart 1976, t. II, s. 81–82.

³ T. Rittel, *Lingwistyka pedagogiczna a wyuczalność języka*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Pedagogiczne”, 113: 1992, s. 59–75; zob. też J. Lyons, *Wyuczalność języka [learnability]*, [w:] idem, *Semantyka I*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa 1984, s. 85–353.

Krakowska lingwistyka edukacyjna koncentruje się na języku polskim (nabywanie, kształcenie, rozwój) i w związku z nim prowadzi swoje badania⁴.

Proponowane ujęcie obejmuje: kształcenie normy gramatycznej, komunikacyjnej i kulturowej, ujmowanej od strony użytkownika języka – „ucznia” i jego „obserwatora” – nauczyciela – oraz poprzez podręczniki, lekturę i inne teksty. Na poziomie normy mówimy o normie realizowanej – pierwszej (język ucznia) i normie potencjalnej (podręcznikowej – drugiej) oraz normie trzeciej – tekstowej – docelowej. Derywuje się ją z języka pierwszego, ale z odwołaniem do języka drugiego i trzeciego (Niesporek-Szamburska 1995: 138–141). Służy to ocenie „czynników sprawczych” oraz wydobywaniu „mechanizmów” w rozwoju języka, umiejscowionych w samym języku, w tym wypadku języku dziecka, ucznia, studenta i w analizowanych tekstach (różnych autorów).

Edukacyjna teoria języka to dla Bernarda Spolsky’ego⁵ synonim języka w edukacji. Dla lingwistyki edukacyjnej oznacza możliwość diagnozowania języka w różnych rodzajach dyskursu (przedszkolnego, szkolnego, akademickiego, logopedycznego) przy pomocy narzędzi wypracowanych przez lingwistyczną teorię języka (nie tylko teorię gramatyki generatywnej Noama Chomsky’ego), a także przez lingwistyki heteronomiczne, takie jak wspomniane już psycholingwistyka czy socjolingwistyka oraz najnowsze ujęcia i aspekty językowo-kulturowe teorii dyskursu (Rittel 2006a; 2006b).

Dyskurs edukacyjny i argumentacyjny

Przyjmujemy, że działania edukacyjne mają być językowo uporządkowane z uwzględnieniem aksjomatów językowych, komunikacja językowa oparta bowiem tylko na zasadach całkowicie pragmatycznych, nie opisuje „wyuczalności” języka – to znaczy świadomości aktualnego wzoru polskiego języka literackiego – lecz koncentruje się na „interakcjach”, nie zaś na zalecanych wyborach, naucza strategii językowych i egzekwuje je w działaniu negocjacyjnym, czyli w stosunkach interpersonalnych. Toteż jeśli włączamy pragmaligwistykę do badań lingwoedukacyjnych (Wesołowska 1999: 21–27), to jej rezultaty należy przenosić na szczebel edukacyjny, szkolny, z wyprzedzeniem kompetencji uzyskanych przez nauczycieli na szczeblu akademickim. Postulat ten jest realizowany albo w ramach językoznawstwa ogólnego, albo – jak na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie – jako odrębny przedmiot z orientacją na tekstologię komunikacyjną⁶.

⁴ Redakcja „Poradnika Językowego”, komentując tekst M. Michalika, rozszerza obszar lingwistyki edukacyjnej według własnego punktu widzenia. Jest on w zasadzie oparty na innym rozumieniu lingwistyki edukacyjnej, np. przez prof. Jacka Fisiaka (Poznań) i prof. Franciszka Gruczę (Warszawa).

⁵ Por. wybrane problemy z *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, red. B. Spolsky, Oxford 1999, s. 1–6.

⁶ Zajęcia z przedmiotu lingwistyka edukacyjna (wykłady i ćwiczenia) były prowadzone przeze mnie w roku akademickim 1997/1998 na studiach dziennych i zaocznych w Akademii Pedagogicznej w Krakowie (dziś: Uniwersytet Pedagogiczny).

Dla dyskursu edukacyjnego, argumentacyjnego istotny jest w tym procesie element wiedzy semantycznej i wypowiedź o charakterze poznawczym, w ujęciu Anny Wierzbickiej: CHCĘ, ABYŚ WIEDZIAŁ WIĘCEJ. Proces ten ukazuje naturalne przesunięcie w strukturze funkcjonowania aparatu poznawczego dziecka (por. Nowakowska-Kempna 1992: 97–105).

Wprowadzenie do teorii

Rozważamy tu językoznawcze sposoby badania i rozwijania języka dziecka z kompetencją przejściową i ucznia klas młodszych, z kompetencją przybliżoną – podstawową w zakresie słownictwa społeczno-moralnego. Pierwsza jego wersja ukazała się w roku 1992 w Roczniku Naukowo-Dydaktycznym WSP w Krakowie.

„Doświadczenie uczenia się” słownictwa ucznia zostało poprzedzone badaniem tej samej leksyki w wypowiedziach tematycznych studentów – słuchaczy Politechniki Krakowskiej, charakteryzujących się kompetencją docelową. Wyniki dotyczące słownictwa społeczno-moralnego studentów przedstawiam w opracowaniu zamieszczonym w „Socjolingwistyce” X. (por. Rittel 1990). W obu wypadkach rozważany problem jest przez nas ujmowany od strony wyuczalności (*learnability*), a w jej ramach – od strony dostosowalności (*flexibility*) tego słownictwa do wieku, osoby, sytuacji komunikacyjnej, tematu i wartości.

W opisie słownictwa społeczno-moralnego uczniów i studentów zwracamy przede wszystkim uwagę na relację między treścią wypowiedzi a tym, co myśli nadawca zbiorowy (*human socials*), jak tę rzeczywistość potrafi porządkować i oceniać (Rittel 1997a). Oznacza to, że „doświadczenie uczenia się” słownictwa społeczno-moralnego traktujemy jako przykład gramatyki relacyjnej. Jej twórcy spodziewają się, jak pisze A. Wierzbicka (1978), uzyskać w konsekwencji wgląd w rzeczywiste granice różnorodności językowej i kryjące się za tą różnorodnością ogólne prawa, definiujące pewien aspekt tego „nieuchwytnego zjawiska, które nazywa się *homo sapiens*”. W naszym ujęciu przedstawionym w *Podstawach lingwistyki edukacyjnej* (Rittel 1993, 1994b) chodzi o spojrzenie na zjawisko, które nazywaliśmy *homo educandus*. Przedmiotem gramatyki relacyjnej są bowiem „relacje”, które zachodzą między przekazami a właściwościami osób (*human individuals*), które te przekazy dobierają i interpretują. Mogą być one motywowane: psychicznie, neurofizjologicznie, społecznie, kulturowo lub dydaktycznie. W naszym opisie słownictwa mówiący jest zarówno indywidualny (*human individuals*), kiedy ujawnia swoje wypowiedzi, jak i zbiorowy (*human socials*) przy analizie korpusu tekstów, które służą tworzeniu definicji kognitywnego komunikowania.

W badanych wypowiedziach obserwujemy dwa modele: pierwszy oznacza „współdziałanie językowe” między nauczycielem i uczniem. Występuje w nim „otwarcie się” mówiącego na sprawy społeczno-moralne, o których mowa w dyskursie edukacyjnym, i przestrzeganie zasady „mówienia *prawdy*”. Zasada ta, zdaniem H.P. Grice’a, zapewnia maksymalnie efektywną wymianę informacji. Przy czym J. Puzynina (1992) zasadę „mówienia *prawdy*” w teorii H.P. Grice’a nazywa normą etyczną i proponuje (razem ze składnikami pragmatycznymi i estetycznymi)

włączyć do kultury języka. Model drugi, nazwany przez nas działaniem „obronnym”, wskazuje na „zamknięcie się” ucznia lub studenta na pewne treści społeczne, co nie zawsze wynika z jego niewiedzy, lecz może być przykładem stosowania przez mówiącego metafory „obronnej, uprzywilejowanej”. Metafora ta przejawia się m.in. w słowach negatywnych, np. *rozkład, beztład*, lub w nadmiarze prefiksów, partykuł i zaimków modelujących te użycia, np. *nie, bez, nikt, nigdy, zawsze*. Metafora „obronna” ma swoje wykładniki werbalne i niewerbalne, np. gesty, mimika, pauzy znaczące. Może dotyczyć zarówno ucznia, jak i nauczyciela, np. poprzez rozkład akcentów czy dobór przykładów. Jest ona oparta na zasadzie synekdochy, w której części mogą być traktowane jako całości: „uczucia czy działania zastępujące rzeczy, rzeczy-uczucia, część może występować zamiast całości” (Bruner 1978).

W modelu „otwarcia” mamy zwykle do czynienia z definiowaniem neutralnym (por. Bruner, Goodnow, Austin (red.), 1956), w którym mówiący ujawnia te cechy definicji, na podstawie których „przypadki należące do danej Masy można odróżnić od innych elementów świata”. Bliskie jest to naszemu pojęciu „pole skategoryzowane”, oraz „pole wzorcowe”, o czym piszemy dalej w artykule.

W modelu „zamknięcia” pojawiają się dość często warianty tekstowe nacechowane emocjonalnie, a więc „przypadków należących do danej klasy” nie można tu odróżnić od innych elementów świata, gdyż emocjonalne cechy wypowiedzi wcale nie muszą wchodzić w skład ogólnej, wzorcowej definicji tego pojęcia, lecz stanowią zwykle przykład „pola środowiskowego”, jak to ma miejsce z definiowaniem np. *komunisty* czy *kapitalisty* po 1989 roku.

W toku rozwijania się lingwistyki edukacyjnej okazało się celowym empiryczne weryfikowanie wysuniętej wcześniej koncepcji lingwistyki, zgodnie z którą wyuczalność języka (rozwój kompetencji językowej) od kompetencji przejściowej, poprzez przybliżoną – do docelowej wymaga:

- scalania rozważań nad nabywaniem, kształceniem i rozwojem języka;
- łączenia gramatyki, kultury i komunikacji;
- uwzględniania trzech gramatyk: relacyjnej, przepływowej i komunikacyjnej;
- syntetyzowania kompetencji gramatyczno-leksykalnej, kulturowej i komunikacyjnej.

Nauczanie słownictwa społeczno-moralnego

W nauczaniu słownictwa chodzi o wskazanie na metodologiczne podstawy językoznawcze eksperymentów służących „wyuczalności” tego rodzaju leksyki. Proponujemy tu paradygmatyzację (por. pola paradygmatyczne tematyczne tego słownictwa z alfabetycznym zestawem pojęć czasownikowych, rzeczownikowych i przymiotnikowych), wypełnianie pustych miejsc w opisie ściśle semantycznym (por. uzupełnienie *władzy* poprzez takie pojęcia jak: *wolność, równość, sprawiedliwość, liberalizm, demokracja* itp.), budowanie z podanych wyrazów – wyrażań i zwrotów pola semantycznego synonimicznego bądź antonimicznego, wykorzystanie semantycznego języka tradycji (np. przysłowia dotyczące moralności) oraz

uwzględnienie wymienionych we wprowadzeniu uniwersaliów językowych, rozwijanych zwłaszcza w aspekcie pragmatycznym (różne akty mowy).

Przedmiotem naszych zainteresowań jest tu także próba odpowiedzi na pytanie, jakich środków językowych należy użyć w określonych sytuacjach mówienia (prośba, ostrzeżenie, rada), ażeby wypowiedź skutecznie oddziaływała na odbiorcę. Współpraca językoznawstwa, socjologii, psychologii stanowi tu podstawę badawczą dla podejścia, które nazywam lingwistyką edukacyjną. Jest to gramatyka działająca „na zlecenie”, a więc dyscyplina zajmująca się badaniem i kierowaniem rozwojem językowym dziecka w wieku szkolnym. W szczególności chodzi tu o efektywną teorię (pola semantyczne, centra tematyczne, paradygmatyczny słownik pojęciowy itp.) i dydaktykę języka ojczystego (nabywanie słownictwa czynnego i biernego przez ucznia oraz sprawność glottodydaktyczną nauczyciela).

Od strony nauczyciela–nadawcy jest to zdolność do kształtowania wypowiedzi własnych w taki sposób i nadawania ich po to, aby przekazać „odbiorcy” określone właściwości językowe, aby „ułatwić mu ich akwizycję” (por. Grucza 1993; Rittel 1995a).

Od strony ucznia–nadawcy chodzi tu o sprawność efektywnego uczestniczenia w różnych rodzajach komunikacji, np. w rodzinie, ze znajomymi, obcymi, przełożonymi i podwładnymi oraz o dobór środków dla wywołania, prowadzenia i podtrzymania rozmowy, dyskusji, debaty itp., albo też dla przekonania kogoś o czymś lub wyperswadowania komuś czegoś, czy też dla złagodzenia powstałego sporu.

Nauczanie słownictwa może się odbywać na różne sposoby. Przykładowo zilustrujemy niektóre z nich.

Typ a): nauczanie na „chybił-trafił”, tzw. nauczanie okazjonalne (słownictwo doraźnie dostosowane do potrzeb);

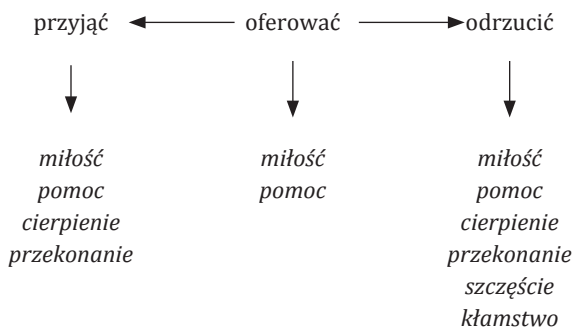
Typ b): metoda thesaurusowa (według pól znaczeniowych: *dom – szkoła – ulica* itp.);

Typ c): metoda frekwencyjna, obliczenia na próbce tekstu lub subiektywne, tj. własne rozeznanie co do częstotliwości użycia wyrazu, i obiektywne, tj. wykorzystanie słowników frekwencyjnych dotyczących języka ogólnego, języka ucznia lub języka dziecka przedszkolnego (por. słowniki frekwencyjne H. Zgółkowej – Zgółkova, Bułczyńska 1987);

Typ d): metoda centrów tematycznych; służy ona do zebrania tej części słownictwa tematycznego, która jest niewystarczająco reprezentowana w słownikach frekwencyjnych, a bez której nie można się obejść już od samego początku nauczania języka; metoda ta może mieć zastosowanie w rozszerzaniu liczby elementów słownych występujących w polu pojęciowym dzieci oraz rozgraniczaniu powszechności i indywidualności słów; z badań tego typu wynika, że trzeba „orientować świadomość dzieci wiejskich ku sprawom ogólnym, ponadregionalnym, zmiany te zaś winny się wyrażać także w przebudowie słownika, jego wzroście liczebnym, polegającym na rozbudowie tych pól pojęciowych, które są tradycyjnie słabo rozwinięte w gwarach i w języku potocznym” (Miodunka 1980);

Typ e): metoda słowników pojęciowych alfabetycznych (paradygmatacznych); słowniki pojęciowe – alfabetyczne mogą być opracowane według centrów zainteresowań, tematów szkolnych, dziedzin życia itp., grupują one słowa podobne znaczeniowo, uwzględniają antonimy, podają pełną informację o związkach między wyrazami w leksykalno-semantycznym systemie języka;

Typ f): metoda konkretnych ćwiczeń poprzez pary słów, np. *człowiek prawy*, trójki słów, np. *człowiek prawego charakteru*; pojedyncze słowa, np. *wzorowy*, *szlachetny*; paradygmata słów, form, np. czasowniki, rzeczowniki, przymiotniki; zwroty – wyrażenia – frazy, np. *czarno na białym*, *żyj i pozwól żyć innym*; pełny zakres synonimiczny, np. *zły charakter*, *brzydki charakter*, *obrzydliwy charakter*, *bez charakteru*, *skończony łajdak*, połączenie czasownika z rzeczownikiem konkretnym, np. *dzieci rodzicom winne są posłuszeństwo*; połączenie czasownika z rzeczownikiem abstrakcyjnym, np. *okazywać zaufanie kolegom*, *nadstawić drugi policzek* (znaczenie przenośne); wykorzystywanie konwersów całościowo, np.:



Typ g): budowanie wypowiedzi – wprowadzanie czynnego słownictwa przed słownictwem biernym w wypadku, gdy chodzi o opanowanie języka czynne;

Typ h): rozumienie wypowiedzi – wprowadzanie biernego słownictwa przed czynnym, jeśli chodzi o myślowe opanowanie języka;

Typ i): opis językowy słownictwa społeczno-moralnego przynosi następujące możliwości dydaktyczne stymulowania rozwoju tego słownictwa; winno ono uwzględniać:

1. Wszystkie formy fleksyjne słowa, np. *dobro*, *dobroć*, *dobry*;
2. Warianty morfologiczne tej samej formy fleksyjnej, np. w *głęb serca*, *głębka uczucia*, *głębokie uczucia*;
3. Warianty fonetyczne tego samego słowa: *gorycz* – *gorzko*, *słodycz* – *słód*;
4. Derywaty, np. *szacunek*, *szanować*, *poszanowanie*;
5. Czasownik z opozycją jednokrotną i wielokrotną, np. *wytrzymać* i *wytrzymywać*, *zachować się* i *zachowywać*;
6. Użycia okazjonalne, np. *dekadencki*, *cechy mieszczańskie dodatnie*, *podły*;
7. Osobne słowa – hasła, lecz pojęciowo liczone razem, np. *uczciwa gra*, *wsadziłby ci nóż plecy*, *raczej nadstawi drugi policzek*;

8. Tytuły prac i nazwiska osób, np. *Moralny aspekt rozwoju dziecka* – J. Piaget, *Surowe traktowanie dzieci, Kłamstwo dziecięce* (por. Muszyński 1965);
9. Użycia specjalne, np. *ekstrawertyk, introwertyk, tabu, eufemizm* itp.;
10. Znaczenie kulturowe, np. postacie mitologiczne lub baśniowe wprowadzające ludzi w błąd swoim postępowaniem lub mówieniem;
11. Semantyczny język tradycji, np. przysłowia o mowie: *Milczenie jest złotem, Słowo wleci ptakiem, wyleci wołem* itp. (Kozłowska 1993; Heinz 1978).

Lingwistyczna wiedza aplikatywna wywiedziona z wiedzy czystej

Mimo że badanie sprawności językowej nie jest centralnym problemem językoznawstwa teoretycznego, to jednak w pracach teoretyków języka występuje pewne zainteresowanie tym zagadnieniem. Z analizy wybranych teorii językoznawczych można wydobyć niektóre idee i kierunki, wskazujące na możliwość wykorzystania ich dla podejmowania badań empirycznych, dotyczących usprawniania mocy i języka.

W ramach koncepcji F. de Saussure'a zawartej w *Kursie językoznawstwa ogólnego* można zauważyć nie tylko oddzielenie języka *langue* od mówienia *parole*, ale także ich „złączenie” wyrażające się w tym, iż konkretne *langue* przejawia się jedynie w *parole*, a *parole* należy rozumieć jako *langue* w akcji, w działaniu komunikacyjnym. Skoro *parole* to m.in. *langue* w działaniu, można więc *linguistique de la parole* zinterpretować jako dziedzinę zawierającą w sobie *linguistique de la langue*, z czego wynika zależność mowy i języka. „Przyczyną ewolucji języka jest – jak pisze F. de Saussure (1991: 47) – mówienie: wrażenia odbierane przy słuchaniu innych ludzi zmieniają [podkreślenie moje – T.R.] nasze własne nawyki językowe”. Jest to więc wskazywanie lingwistycznej wiedzy aplikatywnej. Tenże autor wyodrębnia także lingwistykę zewnętrzną związaną z użytkownikami i z kulturą (książka, Kościół, szkoła) oraz lingwistykę wewnętrzną, tzw. autonomiczną. Fakty niejęzykowe, zewnętrzne (wszystko to, co dotyczy języka, ale nie wchodzi do jego systemu) mogą być zdeterminowane przez fakty językowe wewnętrzne (wszystko to, co w jakimkolwiek stopniu zmienia system) i odwrotnie. Ten punkt widzenia F. de Saussure'a wyraża się w porównaniu języka do rośliny: „podobnie jak roślina zmienia swój ustrój wewnętrzny pod wpływem czynników zewnętrznych [podkreślenie moje – T.R.] gleby, klimatu itd., czyż ustrój gramatyczny nie jest nieustannie zależny od zewnętrznych czynników zmian językowych?” (de Saussure 1991: 47). Wydedukowane z teorii F. de Saussure'a prawidłowości mogą być wykorzystane w modelowaniu sprawności językowej ucznia. Dla analizy badanego przez nas problemu oznacza to potrzebę odróżniania jak i łączenia wydzielonych przez autora zmiennych, które warunkują się wzajemnie. Obecna metodologia umożliwia badanie tych zależności przy pomocy cybernetycznej aparatury pojęciowej (por. Bajerowa 1969).

Beudouin de Courtenay głosił, że „językiem należy zawładnąć i podporządkować go sobie w jeszcze większym stopniu niż inne dziedziny psychosocjalnego,

czyli duchowego społecznego życia” (por. Buttler, Kurkowska, Satkiewicz 1971: 64). W interesującej nas kwestii już w wykładzie wygłoszonym w 1870 roku w Uniwersytecie Petersburskim obok lingwistyki czystej (*čistoe jazykovedenie*) wyróżnił także lingwistykę stosowaną (*jazykovedenie prikladnoe*). Przy pomocy wiedzy lingwistycznej proponował usprawniać następujące dziedziny ludzkiej działalności, które przytaczamy tu w tłumaczeniu z języka rosyjskiego:

1. Przystwojenie języka ojczystego (*rodnogo języka*) oraz języków obcych (*jazykow innostronnych*);
2. Opanowanie języka literackiego (*języka literaturnogo*), rozumianego jako język grup wykształconych (*obrazovannogo klassa*);
3. Nauczanie głuchoniemych (*obučenija głuchoniemych*) języka dźwiękowego, tj. wyuczenie ich wypowiadania słów, opartych na danych z anatomiczno-fizjologicznej sfery gramatyki;
4. Nauczanie dzieci i dorosłych metod czytania i pisania;
5. Stosowanie ortografii, odpowiadającej naukowemu jej określaniu (za: Grigoriev 1960).

W późniejszych pracach tego autora można znaleźć odniesienie do „pedagogii”, która powinna wykorzystać językoznawstwo stosowane: „mamy jednak prawo przypuszczać – mówi B. de Courtenay, że w niedalekiej przyszłości stosowanie językoznawstwa, podobnie jak i jego podstawowej nauki, psychologii, odegra ważną rolę tak w pedagogii, jak też w różnych sferach życia praktycznego” (de Courtenay 1903: 266–269). Wynika z tego, że lingwistyka, jako podstawa metodologii nauczania języka: ojczystego, obcego, literackiego, języka głuchych itd., jest przystosowaniem wiedzy lingwistycznej „czystej” do celów praktycznych. Jest to specyficzny rodzaj poznawczej pracy lingwisty, który musi być wykonany, aby można było załadować językiem w rozumieniu jak wyżej.

W dwudziestu dwóch Tezach Baudouinowskich występuje rozróżnienie rozwoju języka i jego historii. Historia polega na prostym następstwie zjawisk jednorodnych, ale różnych, rozwój zaś oznacza nieprzerwaną ciągłość przeobrażeń istotowych. Z takiego ujęcia wynika z kolei, że sprawność językowa, o której tu mówimy, dotyczy przede wszystkim języka jednostkowego, a sprawność systemowa oceniana historycznie – języka społecznego. Dla praktyki edukacyjnej oznacza to procesualne podejście do języka przy jego nabywaniu i kształceniu, gdyż „statyka języka jest tylko szczególnym objawem jego dynamiki” (Handel 1935: 232–241).

Na tym etapie badania sprawności jako problemu językowego można ustalić dwie zależności F. de Saussure’owskie: język – mowa i lingwistyka wewnętrzna – lingwistyka zewnętrzna, a także dwie zależności Baudouinowskie: język jednostkowy – język społeczny oraz dynamika – statyka. Zależności te prowadzą do pojęcia kompetencji językowej.

Metody różnicowanego nabywania pojęć i nauczania

Materiał egzemplifikacyjny⁷, który służył wyodrębnieniu definicji rozszerzonej i pełnej zawiera pewne wspólne cechy dotyczące wszystkich grup wiekowych, tj. 10-, 11- i 12-latków. Cechą tą jest dychotomiczne wartościowanie ognia (*dobry* lub *zły*) oraz widzenie obiektywne (mierzone) i subiektywne (odczuwane przez człowieka). Pochodzą one niekoniecznie z własnych doświadczeń uczniów, lecz są wyuczane jako odtwarzanie kultury (*Westa, Prometeusz*). Aktywność poznawcza ucznia wyraża się w ilościowym przyroście słownictwa (przymiotniki, czasowniki i frazeologizmy) i dotyczy stereotypowego porządkowania świata głównie według kryteriów przydatności lub zagrożenia.

Pojęcie pełni kategoryzacyjnej jest względne (zależne od wielu czynników) oraz otwarte, w tym przypadku wywiedzione z częściowych badań prowadzonych w niektórych szkołach. Tym niemniej na podstawie takich próbek można sądzić, iż pełna czy też rozwinęta kategoryzacja znaczeń leksykalnych jest związana z właściwościami semantyki kognitywnej, która:

- a) uwzględnia znaczenia „pozadosłowne”, obejmujące interpretację metaforyczną świata w kulturowo uchwytny sposób jako odtwarzanie cudzych metafor, np.: „*miecz płomienisty*” oraz w sposób nieprzewidywalny, ale motywowany, jako doświadczenie pewnego rodzaju rzeczy ujmowane w terminach innej rzeczy (metafora własna), np. *ogień – to odłamek słońca*;
- b) oznacza możliwość wypełniania systemu pojęciowego nowymi elementami językowymi w miarę poznawania świata i opanowywania systemu języka, por. *sól ziemi, powietrze morowe*, interpretacja *Świąt ognia* czy mitu o *Prometeuszu* jako przewodniku ludzkości;
- c) wymaga znajomości intertekstów, które nie są właściwością powszechną, nie są dane każdemu, por. np. *ogień, dym, siarka* jako narzędzia kary Bożej, *ogień, który nie pali Izraela* – tj. Bóg, który oświeca drogę duszy;
- d) zakłada umiejętność interpretacji znaczeń przeciwkodowych, np. *kradzież ognia Bogom jest darem; ogień Św. Inkwizycji niszczy ciało, zbawia duszę*;
- e) oznacza zdolność jednostki do dokonywania uogólnień (*genus proximum*), tj. myślenia wielopoziomowego z podawaniem wyrazu nadrzędnego i objaśnieniem hierarchicznym (*differentia specifica*), jak to widzieliśmy w cytowanych fasetach (Koszyk, Machowska 1997);
- f) zakłada adekwatność między bogactwem świata i sposobem, w jaki mówiący konstruuje daną sytuację (konceptualizacja) i postanawia ją wyrazić (metaforyzacja), np. *ogień rzucić* (wypowiedzieć walkę) itd.

Proponowane ujęcie dobrej, rozszerzonej i pełnej kategoryzacji pojęć może być wykorzystane w nabywaniu, kształceniu i rozwoju języka (Rittel 1995b). Jest ono przejawem procesualnego, jak o tym już była mowa, podejścia do języka wskazującego na przechodzenie:

⁷ Badania prowadziły pod moim kierunkiem studentki filologii polskiej Akademii Pedagogicznej (dziś UP) w Krakowie: A. Arczewska (w Staszowie) oraz E. Czerniak i E. Bałas (w Kojszówce) w r. akad. 1993/1994.

- od struktury do procesu poznawczego w umyśle poprzez: wskazywanie, przyłączanie, nazywanie, identyfikowanie i metaforyczne wzorce jednoczącego znaczenia;
- od części do całości przez stosowanie wartościowania opartego na kategorii przeciwieństwa i podobieństwa;
- od obiektywizmu i realizmu zewnętrznego definicji taksonomicznej do subiektywizmu i realizmu wewnętrznego definicji kognitywnej poprzez użycia przeciwkodowe;
- od metafory wiedzy z charakterystyczną dlań budową jako wzorcem – do metafory wiedzy ukazywanej jako sieć połączeń (tu: skojarzenia z baśni, mitologii, religii, literatury ludowej itd.);
- od jednego przybliżenia do kolejnego przybliżenia – obraz świata kodowy (denotacja) ujmowany metaforycznie jako „drzewo konieczności”; – obraz świata nieprzewidywalny, ale motywowany (metaforyzacja), ujmowany jako przecucie izomorfizmu, np. *złoto – to łyż słońca*; obraz świata przeciwkodowy (kontekstualizacja) typu *święcenie ognia na wodzie; ogień, który oczyszcza wodę* itd.; – obraz świata intertekstowy (odtworzenie kultury), por. *ogień* w kulturze, np. *płomienista lilia* z baśni Andersena *Królowa śniegu* oraz różne przekształcenia tekstów, filiacje, przemieszczanie funkcji itd.;
- od widocznej do niewidocznej motywacji, por. np. kontekst interpretacyjny metafory „*Ogień – to odłamek słońca*” przez dzieci ze wsi, dla których były to „*żółte kaczeńce*” i „*złota nitka*”, a w mieście „*Dar Boży*”, „*posłaniec słońca*” i „*metafora barokowa*”.

Definicja kognitywna jest zatem przede wszystkim interpretacją świata, którą uczeń nabywa, kształci bądź rozwija. Wskazuje ona na możliwość modelowania kompetencji językowej rozszerzonej, obejmującej gramatykę, komunikację i kulturę. Kognitywizm, w naszym ujęciu, jest więc raczej kontekstem interpretacyjnym, nie zaś zmianą paradygmatu w językoznawstwie.

Zakończenie

Cokolwiek powiemy na temat potencjalnych wartości różnych teorii językowych wykorzystywanych w „doświadczeniu uczenia się” słownictwa społeczno-moralnego – nauczyciel sam dla siebie musi być „językoznawcą”. To on decyduje o wyborze metody i środkach językowych, używanych w dyskursie edukacyjnym. Istniejące teorie semantyczne (np. kognitywizm) pozwalają nam określić tylko pewien poziom kompetencji semantycznej, jaki musi osiągnąć „uczący się”, by płynnie i właściwie (*odpowiednie dać rzeczy słowo*) posługiwać się językiem (Buren 1983). Toteż troska o kompetencję semantyczną nauczyciela i ucznia w zakresie słownictwa społeczno-moralnego jest przesłaniem tego tekstu.

Bogacenie słownictwa uczniów (Dudzik 1995) można łączyć, w ujęciu lingwistycznym, z tzw. nowym synkretyzmem: gramatyki, kultury i edukacji. Synkretyzm ten nazywamy „gramatyką przepływów” między kompetencjami:

gramatyczno-leksykalną, komunikacyjną, kulturową i lingwodydaktyczną. Obie gramatyki, tj. wspomniana we wprowadzeniu „gramatyka relacji” i „gramatyka przepływów”, zapewniają „wyuczalność” języka (Rittel 1994a).

„Doświadczeniu uczenia się” języka służą też badania frekwencyjne. Zauważa się, że słowa o niskiej frekwencji sprawiają uczniom, jak pisze E. Polański (1982: 76), najwięcej trudności, a frekwencja podręcznikowa wyrazów (Kida 1997) ma wpływ na prawidłowość ich używania, zwłaszcza w klasach młodszych, z kompetencją językową przejściową i przybliżoną.

Szkolny typ wypowiedzi, przejawiający się w dyskursie edukacyjnym, pozwala zwrócić uwagę na „nauczanie komunikacyjne”, w którym kompetencję językową komunikacyjną oceniamy (diagnozujemy) od strony zakłóceń tej komunikacji, relatywizowanych w stosunku do komunikacji sprawnej, rozumianej jako pewien stan idealny, pełniący tutaj rolę normy.

Nauczanie zgodne z wymogami lingwistyki edukacyjnej oznacza konieczność rozszerzenia działań lingwistyki bezpośredniej, wykorzystującej uświadomioną refleksję językoznawczą na działania pośrednio lingwistyczne, które dotyczą np. *po- dań i mitów* mówiących o stosunku wyrazów do nazywanych rzeczy, luźnych uwag na temat *mowy czy pisma*.

Jak wynika z przeprowadzonego eksperymentu, definicje w szkole wiejskiej odwołują się w obu klasach do wiedzy potocznej, chociaż w pojedynczych wypowiedziach pojawił się pierwiastek naukowości w postaci wprowadzania kategorii nadrzędnych dla opisywanych pojęć (tak jak w definicji taksonomicznej). Definicje pierwszych elementów świata (*ognia, wody, ziemi, powietrza*) i nazwy gwiazdy – *słońca*, wskazują na charakter prac wykonywanych przez mieszkańców tego regionu. Jest to głównie praca na roli. Również przyroda ze swym bogactwem świata roślinnego i zwierzęcego jest bliska przede wszystkim uczniom klas piątej i szóstej tej wiejskiej szkoły w Kojszówce. Taka interpretacja zjawisk wynika zapewne i z poziomu kompetencji językowych dzieci, które te pojęcia definiowały, i ze związku ich wypowiedzi z kulturą ludową. W tych krótkich próbach samodzielnego definiowania pojęć znalazły się również takie skojarzenia i relacje między poszczególnymi składnikami definicji, które wynikają ze zbiorowej świadomości uczniów reprezentujących tym samym ogólną świadomość mieszkańców małej góralskiej wioski.

Prócz cech typowych dla omawianych żywiołów, a powtarzających się prawie we wszystkich pracach uczniów i z Kojszówki, i ze Staszowa, np. *„Ogień jest potrzebny człowiekowi”*, występują zapisy np. *„Ogień otrzymaliśmy od Bogów”* albo *„To iskierka, która opowiada bajki Wojtusowi”*, czy też *„Ogień Westy”*. Te skojarzenia pojawiły się najczęściej u dzieci ze Staszowa.

Oznacza to przywołanie po raz kolejny metody „różnicowanego nauczania języka” postulowanej przez W. Miodunkę (1980). Zgodnie z nią świadomość językową dzieci miejskich należałoby orientować ku sprawom przyrody, a wiejskich – ku zagadnieniom ogólnym, ponadregionalnym. Chodzi mianowicie o przebudowę słownika ucznia w ten sposób, aby było możliwe poszerzenie tych pól pojęciowych,

które są u niego słabo rozwinięte lub zupełnie nieobecne. Trzeba przy tym uczyć „pewności i odwagi w posługiwaniu się własnym, aby swoistym językiem” (Bajerowa 1985: 78–89), gdyż taka postawa (jej zdaniem) ocali zdolność indywidualnego i samodzielnego myślenia. Stąd też postuluje się pomoc szkole w kontroli procesu nabywania języka ze strony językoznawców (Miko 1967) oraz zmianę stosunku nauczyciela i ucznia nie tylko do języka, lecz także do kultury (Kwaśniewicz 1983), w której przysłowia, zwyczaje, znajomość dziejów rodzinnych, symbolów i stereotypów etnicznych – to swoiste uniwersalia językowe obecne w nauczaniu kulturowym.

Istota problemu jest związana z odróżnieniem „lingwistycznej wiedzy praktycznej”, uzyskanej drogą derywacji z innej wiedzy lingwistycznej, od „zdobywania praktycznej wiedzy na temat języka”, uzyskanej bezpośrednio z obserwacji działań językowych ucznia.

W związku z wprowadzonym rozróżnieniem wypadnie się zastanowić nad tym, czy (1) pojęcie lingwistyki edukacyjnej, jako działu językoznawstwa stosowanego, ograniczyć do wyprowadzania „lingwistycznej wiedzy aplikatywnej” z wiedzy względem niej podstawowej, wytworzonej przez lingwistykę czystą, tj. wiedzy wyraźnej, świadomej, ujętej w precyzyjne i rozumowo uzasadnione formuły słowne, czy też – (2) rozszerzyć jej zainteresowania na tę wiedzę lingwistyczną, którą uzyskuje się w rezultacie obserwacji i analizy praktyki językowej, tj. tę, która polega na wydobywaniu „praktycznej wiedzy lingwistycznej” bezpośrednio z językowych działań praktycznych uczniów i uzyskanej przez nich wiedzy jasnej, intuicyjnej, nie uświadamianej, ale wystarczającej do „działania językowego”, do praktyki językowej. Obie możliwości są ujmowane w literaturze przedmiotu (Rittel, Rittel 2015a, 2015b).

Bibliografia

- Bajerowa I., 1969, *Schemat i częściowa formalizacja opisów historyczno-językowych*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 1, Prace Językoznawcze I, Katowice, s. 7–21.
- Bajerowa I., 1985, *Problem tzw. ubóstwa współczesnej polszczyzny*, [w:] *Nowomowa*, Londyn, s. 78–89.
- Baudouin de Courtenay J.N., 1903, *Język i języki; Językoznawstwo*, [w:] *Wielka Powszechna Encyklopedia Ilustrowana*, t. 33, Warszawa.
- Blackwell B., 1988, *Child Language and Education Linguistics in Applied Language Study*, New York.
- Bruner J.S., Goodnow J.J., Austin G.A. (red.), 1956, *Language and categories*, New York.
- Bruner P.V., 1978, *Poza dostarczone informacje*, Warszawa.
- Buren P., 1983, *Semantyka a nauczanie języka*, [w:] *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*, t. I, Warszawa, s. 124–154.
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., 1971, *Kultura języka polskiego*, Warszawa.
- Dudzik M. 1995, *Koncepcja nauczania języka polskiego – przedmiotu edukacji szkolnej*, [w:] *Kształcenie językowe w szkole*, t. 9, Wrocław, s. 7–23.

- Grice H.P., 1977, *Logika i konwersacja*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 6, s. 85–99.
- Grigoriev I.A., 1960, *Boduen de Kurene a interlingwistyka*, Moskwa.
- Grucza F., 1993, *Zagadnienia metalingwistyki*, Warszawa 1993.
- Handel J., 1935, *Dzieje językoznawstwa*, r. IX, Lwów, s. 232–241.
- Heinz A. 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa.
- Kida J., 1997, *Z badań nad słownictwem podręczników szkolnych klas I–VI*, „Z Teorii i Praktyki Języka Polskiego”, t. 6, Katowice, s. 102–134.
- Kozłowska E., 1993, *Struktura semantyczna wybranych elementów leksykalnych języka uczniowskiego. Materiały konferencji naukowej, Opole, 20–22.09.1993*, red. S. Gajda, Z. Adamiszyn, Opole.
- Koszyk M., Machowska J., 1997, *Profilowanie pojęć w dyskursie edukacyjnym o tematyce religijnej*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel i J. Ożdżyńskiego, Kraków, s. 205–225.
- Kwaśniewicz W., 1983, *Recenzja książki T. Goban-Klasa i W. Pisarka*, [w:] *Aktywność i świadomość kulturalna społeczeństwa polskiego*, Kraków 1981, „Kultura i społeczeństwo”, t. 27, nr 1, s. 189–194.
- Lyons J., 1984, *Wyuczalność języka [learnability]*, [w:] idem, *Semantyka I*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa, s. 85–353.
- Michalik M., 2005, *Dwa aspekty lingwoedukacyjnej teorii i praktyki językowej, czyli o angielskiej i polskiej lingwistyce edukacyjnej*, „Poradnik Językowy”, nr 6, s. 36–47.
- Miko F., 1967, *Ulohy školy psi osvojovani si spisovnego języka*, [w:] *Kultura spisovnej slovinciny*, red. J. Ružička, Bratislava.
- Miodunka W., 1980, *Teoria pól językowych*, Kraków.
- Muszyński H., 1965, *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, Warszawa.
- Niesporek-Szamburska B., 1995, Teodozja Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993, rec., „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, 1.14, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego*, s. 138–141.
- Nowakowska-Kempna I., 1992, *Edukacja semantyczna w nauczaniu początkowym*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, Wrocław, s. 97–105.
- Polański E., 1982, *Słownictwo uczniów*, Warszawa.
- Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa 1992.
- Rittel T., 1990, *Z badań nad słownictwem społeczno-moralnym studentów (podejście socjolingwistyczne)*, „Socjolingwistyka” X, s. 59–70.
- Rittel T., 1992, *Lingwistyka pedagogiczna a wyuczalność języka*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Pedagogiczne”, 113, s. 59–75.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Rittel T., 1994a, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Kształcenie języka*, Kraków.
- Rittel, T., 1994b, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. II, Kraków.
- Rittel T., 1995a, *Lingwistyka pedagogiczna a nauczanie komunikacyjne*, [w:] *Próba modernizowania procesu edukacji*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków, s. 49–60.
- Rittel T., 1995b, *Pierwsze elementy świata w języku uczniów (próba definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 66–86.
- Rittel T., 1997a, *Lingwistyka, lingwistyka edukacyjna, sprawność języka*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 11–21.

- Rittel T., 1997b, *Słownictwo społeczno-moralne w ujęciu lingwoedukacyjnym*, [w:] *Sprawności językowe*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Wydawnictwo Edukacyjne Kraków, s. 331–353.
- Rittel T., 2001, *Wyraz fonetyczny w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *W służbie szkole i nauce*, red. A.W. Maszke, Rzeszów, s. 51–63.
- Rittel T., 2006a, *Dialogiczność tekstów naukowych (educational linguistics) a lingwistyka edukacyjna*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Studia Logopaedica*”, t. I, s. 23–36.
- Rittel T., 2006b, *Kulturowy dyskurs edukacyjny. Cechy. Gramatyka. Tekstologia komunikacyjna*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica*”, t. I, s. 362–381.
- Rittel T., Rittel S.J., 2015a, *Bibliografia analityczna lingwistyki dyskursu edukacyjnego za lata 1993–2011*, (tomy 1–12), Kraków.
- Rittel T., Rittel S.J., 2015b, *Dyskurs edukacyjny. Zagadnienia, Znaczenia, Terminy*, Kraków.
- Safarewicz J., 1986, *Społeczna „opieka nad językiem”*, [w:] *Collectanea linguistica in honorem Adami Heinz*, Wrocław, s. 125–132.
- Saussure de F., 1991, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, przeł. K. Kasprzyk, wyd. II, Warszawa.
- Spolsky B., 1999, *Linguistics and Language Learning*, [w:] *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, red. B. Spolsky, Oxford, s. 4–5.
- Spolsky B. (red.), 1999, *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, Oxford.
- Stevens P., 1976, *On Defining Applied Linguistics*, [w:] *Proceedings of the 4th International Congress of Applied Linguistics*, red. G. Nickel, t. II, Stuttgart, s. 81–82.
- Stubbs M., 1990, *Language in Education*, [w:] *An Encyclopedia of Language*, red. N.E. Colingue, London, s. 551–560.
- Szulc A., 1997, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Wesołowska D., 1999, *Z problemów pragmalingwistycznych niektórych aspektów edukacji lingwistycznej*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M.T. Michalewska, Katowice, s. 21–27.
- Wierzbicka A., 1978, *Sapir a współczesne językoznawstwo*, [w:] E. Sapir, *Kultura, język, osobowość*, Warszawa, s. 8–20.
- Zgólkowa H., Bułczyńska K., 1987, *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa.

Educational theory of language as an experience of learning the selected lexical elements at school

Abstract

The article presents the educational approach to the theory of language from the perspective of educational linguistics. It describes the experience of learning and acquiring the vocabulary from the social-moral field. It also estimates the importance of theoretical and practical implications of learning abilities which constitute the essence of educational linguistics. The conclusions presented in the article result from the lingua-educational research conducted in educational establishments and from the deductive mode of argumentation which was used by the author.

Keywords: educational linguistics, learning abilities, moral-social vocabulary