

ROZWIJANIE KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH W PROCESIE KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCES IN THE PROCESS OF LANGUAGE TRAINING

Gabriela Chorab

Uniwersytet Szczeciński
Wydział Humanistyczny
Instytut Pedagogiki
ul. Ogińskiego 16/17
71-431 Szczecin
e-mail: gabriela.chorab@vp.pl

Abstract: Communicative competences and their development in the training processes have been discussed in this article. Communicative competence is an ambiguous name. It has been interpreted in different ways. In the light of the presented ideas, communicative competence development means the increase of knowledge and ability to use it. It refers to diversifying and merging (balancing) forms of communicative situation changeability: time, space, place, dimensions and ways of communication and their appropriate implementation in the process of interpersonal communication. Such diversifying and merging forms of communicative situation changeability are adequate to a present communicative situation in order to communicate of interlocutor and roles one is acting out.

Keywords: competence, performance, learning, , education, learning a foreign language.

Wprowadzenie

Termin *kompetencja* został wprowadzony do literatury pedagogicznej, językoznawczej i psychologicznej przez N. Chomsky'ego, który rozróżnił pojęcia: kompetencja *competence* i pojęcie *wykonanie*, inaczej realizacja *performance*. Kompetencje ujął jako utajnioną wiedzę językową, zaś realizację co się z tą wiedzą robi [3]. Pojęcie kompetencji N. Chomsky używał w odniesieniu do ludzkiej zdolności językowej, a ściślej do zdolności zinternalizowania reguł danego języka (uwewnętrzniania gramatyki).

Definicje kompetencji komunikacyjnych

N. Chomsky przedstawił w ramach tzw. *Teorii Standardowej* [1] uniwersalny model idealnego mówcy-słuchacza w jednorodnej społeczności językowej, znającego własny język w stopniu doskonałym. Model ten odnosił się do idealnej kompetencji językowej (zwanej też gramatyczną), tzn. wiedzy leżącej u podstaw umiejętności posługiwania się językiem, charakteryzowanej jako zdolność do konstruowania i rozumienia zdań. Zaliczył do niej trzy składniki: syntaktyczny (tzw. składnik bazowy i transformacyjny); semantyczny (będący interpretacją danego zdania); fonologiczny

(stanowiący odpowiedni układ dźwięków). Ów wysoce teoretyczny model abstrahował od wszelkich uwarunkowań o charakterze społecznym i kulturowym [1].

N. Chomsky dokonał podstawowego rozróżnienia między kompetencją – znajomością języka a wykonaniem, praktycznym użyciem języka w konkretnych sytuacjach. Za faktyczny cel badań językoznawstwa (gramatyki) uznał opis immanentnej kompetencji idealnego użytkownika języka, odsuwając świadomie na bok kwestię wykonania.

N. Chomsky'ego interesował głównie system reguł, oparty przez użytkownika języka, a więc rzeczywistość psychiczna leżąca u podstaw jawnego zachowania. Samo wykonanie mogłoby bowiem jedynie w warunkach idealnych stanowić bezpośrednie odzwierciedlenie kompetencji, gdyż podczas procesu komunikacji oddziałują na nie rozmaite czynniki, a kompetencja użytkownika języka jest tylko jednym z nich. Przez gramatykę generatywną *rozumiał pewien system reguł, który w pewien eksplicytny i ściśle określony sposób przyporządkowuje zdaniom opisy strukturalne* [1]. Wszelka gramatyka generatywna zajmować się miała procesami psychicznymi, nieuświadomianymi dla użytkownika języka.

Według niego badanie zachowań językowych należałoby prowadzić wyłącznie po przyjęciu założenia o istnieniu

leżącej u ich podstaw kompetencji; ograniczanie się do *klasyfikacji i systematyzacji danych, wydobywania wzorców z zaobserwowanego korpusu języka mówionego, opisywania nawyków mownych, o ile one istnieją etc., z góry wyklucza rozwój teorii faktycznego wykonania* [20]. Za podstawowy cel gramatyki generatywno-transformacyjnej uznał on badanie ukrytej kompetencji, a badania nad wykonaniem stanowiły wyłącznie produkt uboczny pracy badawczej prowadzonej w ramach gramatyki generatywnej. Zmodyfikowana i rozszerzona *Teoria Standardowa* przesunęła zainteresowań badacza z teorii gramatyki na gramatykę uniwersalną. Ta stanowiła hipotezę empiryczną dotyczącą rzeczywistości psychologicznej – wrodzonej wiedzy (ludzkiej zdolności językowej) umożliwiającej nabycie dowolnego języka: [...] *badania nad gramatyką uniwersalną są badaniami nad naturą ludzkich zdolności. Próbuje ona sformułować warunki konieczne i wystarczające dla systemu, by był on językiem ludzkim. Warunki te nie są przypadkowo prawdziwe w odniesieniu do ludzkich języków, są zakorzenione w ludzkiej 'zdolności językowej' i tym samym stanowią wrodzoną organizację określającą, co stanowi doświadczenie językowe i jaka wiedza powstaje na bazie tego doświadczenia* [20].

Owa *władza, zdolność językowa*, uzupełniona doświadczeniem stała się wiedzą językową, czyli według dawnej terminologii – kompetencją językową. Koncepcja gramatyki, niebędąca już więcej modelem kompetencji językowej (znajomością reguł gramatycznych rodzimego języka), stała się opisem językowej zdolności poznawczej człowieka – tzw. gramatyki zasad i parametrów [20]. To inaczej gramatyka uniwersalna, opisująca genetycznie ustalone podstawowe zasady, determinujące wszystkie języki. Wyjaśnienie ludzkiej zdolności językowej wymagało przyjęcia założenia o istnieniu wrodzonych struktur językowych – wrodzonych, determinowanych genetycznie ograniczeń możliwych sposobów konstruowania gramatyk ludzkich języków. N. Chomsky badał proces nabywania języka: jednak nie jak wcześniej przyswajania reguł rodzimego języka, lecz ustalania parametrów w określonym systemie wiedzy wrodzonej, czyli gramatyki uniwersalnej: *To, co wiemy, nie stanowi systemu reguł w zwykłym rozumieniu tego słowa. W istocie jest możliwe, że pojęcie reguł w tym rozumieniu nie ma w ogóle statusu w lingwistyce* [20].

N. Chomsky'ego definicja kompetencji, *pewnego rodzaju wiedzy językowej* [20], stała się bliższa ujęciu psychologicznemu niż językoznawczemu. Opisował on kompetencję w kategoriach struktur mentalnych: nie była ona czymś zewnętrznym wobec człowieka; znajomość języka oznaczała posiadanie pewnych struktur mentalnych, składających się z systemu reguł i zasad. Przeszedł on od zachowań i ich wytworów do stanów umysłu/mózgu, które uczestniczą w tych zachowaniach. Zdolność językowa ujęta została w odniesieniu do innych zdolności poznawczych człowieka i była ona tylko jedną ze zdolności poznawczych, uczestniczącą w determinacji faktycznych zachowań

językowych. Program badawczy N. Chomsky'ego wykro-czył poza kwestię przyswajania kompetencji językowej; stał się programem zorientowanym na badanie wrodzonych zdolności poznawczych człowieka (z których jedna to zdolność językowa) oraz systemów wiedzy, rozwijanych w procesie dojrzewania na podstawie tych wrodzonych zdolności [2]. N. Chomsky dotknął trzech ważnych problemów: wiedzy językowej; sposobu jej nabywania; sposobu jej użycia [20]. [...] *gramatyka generatywna przesunęła centrum uwagi z rzeczywistych czy potencjalnych zachowań i ich wytworów na system wiedzy leżącej u podstaw używania i rozumienia języka, albo – mówiąc ściślej – na wrodzone wyposażenie, umożliwiające istotom ludzkim osiągnięcie takiej wiedzy. Zainteresowanie przesunęło się z E-języka na I-język, z badania języka jako obiektu zewnętrznego, badanie systemu wiedzy językowej nabywanej i wewnętrznie reprezentowanej w umyśle / mózgu* [20].

Termin *kompetencja komunikacyjna* zaproponowany przez antropologa i socjolingwistę D. Hymesa wprowadził rozróżnienie między językową *umiejętnością komunikacyjną* a *komunikacyjnym użyciem języka*. Inspirowany koncepcją N. Chomsky'ego rozróżniającą *językową kompetencję* i *użycie języka*, mówił, że istnieje również kompetencja dotycząca użycia języka, która jest czymś innym niż faktycznym użyciem języka w procesie komunikacji. Jego teoria uwzględniła znajomość kompetencji gramatycznej, ale też akceptowalnych w danej kulturze sposobów interakcji z innymi w różnych sytuacjach i będących w różnych wzajemnych relacjach. W modelu D. Hymesa występował komponent lingwistyczny, psycholingwistyczny, socjolingwistyczny i probabilistyczny. Badacze tak rozumianej kompetencji komunikacyjnej zwrócili uwagę na zjawisko, które określili jako *komunikacyjną gotowość*. J.C. Mc Crosky i V.P. Richmond [11] zdefiniowali komunikacyjną gotowość jako tendencję do angażowania się w proces komunikacji. Zdaniem autorów komunikacyjna gotowość zależy od poziomu stresu i kompetencji. A. Mystkowska-Wiertelak [12] i A. Pietrzykowska [14] na podstawie analizy różnych badań dotyczących komunikacyjnej gotowości, stwierdziły, że poziom jej zależny jest też od kraju pochodzenia i kultury, poziomu bliskości rozmówców, poziomu formalności sytuacji, tematu dyskusji oraz liczby uczestników [14].

Teoretyczny model kompetencji komunikacyjnej D. Hymesa uwzględnił szerokie rozumienie procesu porozumiewania się. Autor zauważył, że wszelka analiza zjawisk językowych nie powinna być oderwana od uwarunkowań społecznych i kulturowych. Zaproponowana przez niego teoria kompetencji komunikacyjnej obejmowała dwie perspektywy: szerszą – zawierającą wszystkie sposoby porozumiewania się (np. *kody kinezyczne, proksemiczne, muzyczne, pismo*) i węższą, odnoszącą się wyłącznie do zjawisk językowych. D. Hymes zrezygnował z dychotomicznego podziału na kompetencję i wykonanie.

Według autora kompetencja komunikacyjna zawiera w sobie nie tylko kod językowy, kod socjalny i kulturowy,

ale również czynniki poznawcze, wolicjonalne i uczuciowe oraz pozostałe kody, biorące udział w procesie porozumiewania się. Obok kompetencji gramatycznej istnieje również kompetencja użycia czy zdolność użycia. Nazywane są jako *reguły użycia, bez których reguły gramatyczne byłyby bezużyteczne*. Od uczestników danej społeczności językowej wymaga się więc znajomości nie tylko konkretnych stylów mówienia, lecz także znajomości zasad ich użycia [13].

Autorka teorii kompetencji komunikacyjnej na gruncie dydaktyki języków obcych Ch.B. Paulston, zdefiniowała kompetencję komunikacyjną jako: *znajomość reguł tworzenia i rozumienia wypowiedzi* [18], czerpiąc inspirację z etnografii mówienia, która zajmuje się odkrywaniem i interpretowaniem reguł mówienia (*rules of speaking*), leżących u podstaw wypowiedzi. Według B. Paulston *kompetencja komunikacyjna to nie tylko termin, to raczej punkt wyjścia do zrozumienia społecznej interakcji* [18].

Autorka dodała do modelu N. Chomsky'ego i D. Hymesa termin *wykonanie komunikacyjne* na użytek sytuacji w danej grupie społecznej. Według niej, najlepszą strategią nauczania jest przejście od wykonania językowego przez wykonanie komunikacyjne do kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej. To inaczej uczenie zachowania komunikacyjnego odpowiedniego dla danej kultury (a nie poprawianie błędów). Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej ma polegać na uczeniu rozmówcy dostosowywania się do rozmaitych sytuacji, do różnicowania rejestrów, stylów mówienia, jak i na wykorzystaniu kodów niewerbalnych. Osiągnięcie biegłości jest niebywale trudne: *O wiele łatwiej jest być osobą dwujęzyczną niż dwukulturową*.

Ch. P. Paulston kładła nacisk na zaznajamianie uczących się języka z dorobkiem etnografii mówienia, z uwrażliwieniem na odmienne – kulturowo – wzorce porozumiewania się czy style mówienia. Wiedza o innej kulturze ma dostarczyć uczącym się języka potrzebnych narzędzi w interpretowaniu potencjalnych problemów w ramach komunikacji międzykulturowej. Tak więc, prawidłowe wydaje się zaznajamianie uczących się z konkretnymi strategiami mówienia aniżeli z gotowymi formułami, które stanowią zbyt liczną grupę, co uniemożliwia ich pamięciowe opanowanie. Ch.P. Paulston odwoływała się do modelu kompetencji D. Hymesa, stosując jednak dwudzielny podział zjawisk językowych za N. Chomsky'm. Zastosowała strategię mechaniczną, przenosząc terminologię *gramatyki generatywno-transformacyjnej* i etnografii mówienia bezpośrednio do glottodydaktyki. Wyróżniła kompetencję językową i wykonanie językowe, w analogii do dychotomii zaproponowanej przez N. Chomsky'ego, tj. znajomość gramatyki i jej faktyczną realizację. Według niej uczący się mają przyswajać tzw. struktury głębokie, czyli w odpowiedni sposób rozumieć znaczenie konkretnych wypowiedzi. Podobnie postawiła znak równości między kompetencją komunikacyjną a taktem i dobrymi manierami. Model kompetencji komunikacyjnej jako pewną teoretyczną całością zgodnie ze strategią pojęciową bądź implikacyjną wprowadzając na grunt

dydaktyki języków obcych elementy komunikacji międzykulturowej. Komunikacyjne podejście do nauczania języka zastąpiła uczeniem odmiennej kultury, etykiety językowej oraz wzorców kulturowych. Ch. P. Paulston zaakcentowała zarówno konieczność nauczania odpowiednich form społecznego użycia, jak i samych form językowych. Ucząc prostych pytań, należy zwrócić uwagę na tabu kulturowe, a mianowicie na to, o co nie należy pytać. Sprawy dwujęzyczności rozpatrywała w świetle dwukulturowości pozostając jednak przy samej terminologii, można by tutaj wprowadzić termin kompetencji kulturowej [18].

M. Canale i M. Swain [21] zaproponowali własny model kompetencji komunikacyjnej, odwołujący się do propozycji D. Hymesa, którzy w swojej teorii zastosowali strategię pojęciową, wykorzystując koncepcję kompetencji komunikacyjnej D. Hymesa jako punkt wyjścia do własnych rozważań. Wyróżnili dwa poziomy niewspomniane przez D. Hymesa: kompetencję w zakresie dyskursu i kompetencję strategiczną.

Koncepcja komunikacyjnej zdolności językowej. Lyle'a F. Bachmana odwołuje się do teorii kompetencji komunikacyjnej D. Hymesa. Autor podzielił komunikacyjną zdolność językową na: Kompetencję organizacyjną (*organizational competence*); Kompetencję pragmatyczną (*pragmatic competence*).

W skład kompetencji organizacyjnej, zawierającej te zdolności, które są odpowiedzialne

za kontrolowanie struktury formalnej języka w tworzeniu lub rozpoznawaniu gramatycznie poprawnych zdań, wchodzi: kompetencja gramatyczna, słownictwo, morfologia, składnia, fonetyka i ortografia, oraz kompetencja tekstowa, organizacja retoryczna tekstu i spójność tekstowa. Natomiast kompetencja pragmatyczna zawiera: kompetencję illokucyjną [4] obejmującą funkcje językowe, oraz kompetencję socjolingwistyczną, chodzi o rejestry językowe, różnorodne wzorce językowe i kulturowe). Wszystkie te składniki współdziałają ze sobą [6].

L.F. Bachman potraktował teorię kompetencji komunikacyjnej D. Hymesa jako impuls do własnych poszukiwań, stosując strategię pojęciową w adaptowaniu koncepcji. Co najważniejsze, jego propozycja nie jest modelem kompetencji komunikacyjnej, ale wyłącznie, jak sam zaznacza, metaforą wizualną. Kompetencja komunikacyjna to jednocześnie wiedza i zdolność jej użycia odpowiednio do kontekstu i sytuacji. Autor pozostał przy rozróżnieniu na kompetencję i faktyczne działanie językowe. Teoria kompetencji komunikacyjnej zaproponowana przez L.F. Bachmana dla badaczy języka jest dość skomplikowana i niewielu podjęło się sprawdzenia jej prawdziwości [7].

Kompetencja komunikacyjna jest terminem wieloznacznym. W różny sposób interpretuje się cztery poziomy wyróżnione przez D. Hymesa. Potencjał systemowy zwykle utożsamiany jest z kompetencją gramatyczną (czasem mówi się o kompetencji językowej, która ma jednak dwa znaczenia – ścisłe to inaczej wiedza gramatyczna i ogólne – to zdolność językowa). Pozostałe trzy aspekty – odpowiedzialność,

występowanie, wykonalność – określa się mianem kompetencji komunikacyjnej, kompetencji socjolingwistycznej bądź – jak w najnowszych opracowaniach – kompetencji pragmatycznej [22]. Badacze języka są zgodni co do kompetencji gramatycznej. Kompetencja komunikacyjna często jest interpretowana na użytek dydaktyki jako pewnego rodzaju umiejętności czy sprawności. Natomiast w pierwotnym znaczeniu to pewna zdolność/możliwość językowa, wrodzona zdolność do czegoś wydolność, wiedza językowa. W badaniach w glottodydaktyce zwraca się uwagę na sprawności językowe i komunikacyjne [22].

Kompetencja językowa i komunikacyjna są uwarunkowane zarówno genetycznie, jak i przez czynniki społeczno-kulturowe. W wypadku kompetencji językowej, zwraca się uwagę na wyposażenie biologiczne w postaci *Uniwersalnej Gramatyki (UG Chomsky)* oraz na *zdolności komputacyjne*¹ umysłu ludzkiego. Natomiast biologiczne uwarunkowania kompetencji komunikacyjnej związane są ze specyficznymi tylko dla człowieka zdolnościami do decentracji, przyjmowania perspektywy innych, czyli do posiadania teorii umysłu. Proces konstruowania się i rozwoju kompetencji komunikacyjnej (oraz kompetencji językowej) determinowany jest również czynnikami społeczno-kulturowymi. Przykładem współdziałania czynników biologicznych i społeczno-kulturowych w ramach kompetencji komunikacyjnej są sceny *wspólnej uwagi*. Zatem sam proces komunikacji interpersonalnej jest ważnym elementem społeczno- kulturowego otoczenia dziecka.

Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych

Proces komunikacji składa się z następujących kolejno i wzajemnie między sobą skoordynowanych sytuacji komunikacyjnych. Komunikacja interpersonalna odbywa się w sytuacyjno-osobowej czasoprzestrzeni, a cechy te stanowią elementy definicyjne sytuacji komunikacyjnej. *W czasoprzestrzeni tej zachodzą dynamiczne zmiany podczas trwania procesu komunikacji interpersonalnej. Zmiany te polegają na złożonej i ciągle uaktualnianej, ze względu na cel komunikacyjny, koordynacji takich form zmienności sytuacji komunikacyjnej i tym samym procesu komunikacji interpersonalnej, jak: czas, przestrzeń, miejsce, wymiary i modele komunikacji* [22]. Uczestnicząc aktywnie w procesie komunikacji

¹Jeannette Wing wprowadzając w 2006 roku myślenie komputacyjne, tym terminem określiła użyteczne postawy i umiejętności, jakie każdy, nie tylko informatyk, powinien starać się wykształcić i stosować (ang. *a universally applicable attitude and skill set everyone, not just computer scientists, would be eager to learn and use*). Myślenie komputacyjne określa użyteczne postawy i umiejętności, jakie każdy, nie tylko informatyk, powinien starać się wykształcić i stosować. Stanowi naturalne poszerzenie kompetencji określanych jako 3R (*reading, writing, arithmetic*), o umiejętności stosowania metod pochodzących z informatyki przy rozwiązywaniu problemów. Mające swoje korzenie informatyce, myślenie komputacyjne daleko wykracza poza tradycyjną informatykę i stanowi ramy dla myślenia o problemach pochodzących z różnych dziedzin i metodach ich rozwiązywania.

interpersonalnej, dziecko (jak również osoba dorosła) konstruuje jego reprezentację i zdobywa o nim określoną wiedzę. Jak wspomniano powyżej, proces komunikacji, oraz konstytuujące go sytuacje komunikacyjne, składa się różnych osobowych i czasoprzestrzennych form zmienności, np. z wymiarów komunikacji, takich jak: informacyjny, emocjonalno-energetyczny, wspólnego wykonywania czegoś, współdziałania i relacyjny [22]. Jednostka wytwarza sobie reprezentację tych form zmienności (np. wspomnianych powyżej wymiarów komunikacji) w zastosowaniu do różnych celów, sytuacji, odbiorców i pełnionych przez nich ról, a konkretnie które z nich (i jaka ich konstelacja) są właściwe i efektywne w stosunku do danej sytuacji, osoby, celu itd. Dla niniejszych rozważań istotne są pojęcia reprezentacji i wiedzy, ponieważ wyjaśniają genezę i rozwój kompetencji komunikacyjnych. A. Reberw *Dictionary of Psychology* podaje następującą definicję reprezentacji: *Rzecz, która zastępuje, zajmuje miejsce w zamian, symbolizuje albo reprezentuje inną rzecz* [8]. Maruszewski uważa, że pojęcie reprezentacji jest dalekie od jednoznaczności, jego zdaniem: *Reprezentację traktuje się jako coś, co jest konstruowane przez umysł człowieka i za pośrednictwem czego poznawana jest rzeczywistość* [8]. I dalej twierdził on, że nie ma zgodności wśród różnych autorów co do wierności *reprezentacyjnego* odzwierciedlenia rzeczywistości. Dlatego też skłania się ku stanowisku, w którym kładzie się nacisk na: *interakcję umysłu i środowiska, której twórczym efektem jest wiedza. Wiedza nie jest tylko i wyłącznie dokładnym odbiciem, lecz także próbą dotarcia do istoty czegoś* [10]. Z kolei M. Ledzińska uważa, że: *Reprezentacja oznacza odwzorowanie w umyśle całości lub części rzeczywistości zewnętrznej lub wewnętrznej świata jednostki* [10]. Natomiast *Wiedza to system informacji zakodowany w strukturach pamięci długotrwałej, za których pomocą poznawczo odwzorowujemy świat* [10]. Zatem stwierdzono, że dziecko dokonuje konceptualizacji rzeczywistości, w tym również procesu komunikacji, współmiernie do jego rozwijających się możliwości poznawczych. Rezultatem tej konceptualizacji jest dynamicznie rozwijająca się reprezentacja procesu komunikacji, jak również gromadzenie i przetwarzanie o nim wiedzy przez dziecko [19]. Informacje pochodzące z różnych sytuacji komunikacyjnych, w których ono uczestniczy, podlegają różnicowaniu i scalaniu ze względu na efektywność osiągania wyznaczonych przez dziecko celów komunikacyjnych. Jeśli przyjąć za W. Pylyshynem że, *reprezentacja nie jest statycznym tworem, ale że jest konstruowana cały czas na nowo (dynamiczne ujęcie reprezentacji)* [19]. Wspomniany powyżej autor uważa, że: *Każdy bodziec jest analizowany w terminach pewnego skończonego zbioru zróżnicowanych elementów i skończonego zbioru zróżnicowanych relacji* [10]. Taka reprezentacja jest arbitralna. *Struktura i części składowe reprezentacji, jak również reprezentacja jako całość są zrelacjonowane w systematyczny sposób – odpowiadający bodźcom i relacjom między nimi* [10]. Zatem kompetencja

komunikacyjna dziecka nie jest bezpośrednim odzwierciedleniem (reprezentacją) procesu komunikacji i składających się na niego sytuacji komunikacyjnych (sytuacyjno-osobowych czasoprzestrzeni komunikacyjnych). Kompetencja komunikacyjna zawiera reprezentację procesu komunikacji i sytuacji komunikacyjnych w postaci wiedzy i umiejętności jej użycia. Wiedza ta dotyczy wszystkich form zmienności, składających się na sytuację komunikacyjną, w której bierze udział dziecko. Wiedza o aktualnym przebiegu procesu komunikacji i aktualnej sytuacji komunikacyjnej jest porównywana przez nie z podobnymi sytuacjami komunikacyjnymi z przeszłości i w ten sposób jest ona cały czas uaktualniana i dostosowywana do bieżącego procesu komunikacji i sytuacji komunikacyjnej. Kompetencja komunikacyjna to pojęcie odmienne i ogólniejsze od wiedzy (językowej). Kompetencja komunikacyjna dziecka składa się z wiedzy o procesie komunikacji (uświadamianej i nieuświadamianej) i umiejętności jej użycia. Zarówno wiedza, jak i umiejętność jej zastosowania powinny być dostosowane do wymogów sytuacji komunikacyjnej, w tym do interlokutora i odgrywanych przez niego ról społecznych, poprzez odpowiednie do sytuacji wykonanie. *A zatem kompetencja komunikacyjna to posiadanie wiedzy i umiejętności jej użycia oraz ich dostosowanie do wymogów sytuacji poprzez odpowiednie do sytuacji wykonanie* [10]. Kompetencja komunikacyjna pełni zatem funkcję pośredniczącą i integrującą między wiedzą a umiejętnością jej użycia oraz wykonaniem dostosowanym do sytuacji.

W świetle przedstawionych powyżej poglądów rozwój kompetencji komunikacyjnych polega na wzroście wiedzy i umiejętności ich użycia. Dotyczy to różnicowania i scalania (zrównoważenia) form zmienności sytuacji komunikacyjnych: czasu, przestrzeni, miejsca, wymiarów i sposobów komunikacji oraz ich odpowiedniej realizacji w procesie komunikacji interpersonalnej. Takie różnicowanie i scalanie form zmienności sytuacji komunikacyjnych, jest adekwatne do aktualnej sytuacji komunikacyjnej w celu komunikacji, interlokutora i pełnionych przez niego ról.

Jeśli przyjmując za J. Lernerem, że: *Rozwój jest rozumiany jako właściwość systemowej zmiany w różnorodnych i zintegrowanych poziomach organizacji [...], zawierających ludzkie życie i jego ekologię [...], jednostka jest systemowa, to znaczy jej rozwój jest zanurzony w zintegrowanej macierzy zmiennych pochodzących z różnych poziomów organizacji [...], rozwój jest pochodną dynamicznych relacji między zmiennymi wewnątrz wielowymiarowej macierzy* [23]. Jeden z tych poziomów organizacji tworzy komunikacja interpersonalna, a częścią wspomnianej powyżej macierzy zmiennych są zmienne pochodzące z różnych form zmienności sytuacji komunikacyjnej. Komunikacja interpersonalna jest zatem częścią całego systemu psychicznego jednostki (relacja część – całość) i dlatego może być uznana za czynnik rozwoju. Zatem kompetencja komunikacyjna zawierająca odpowiednią, czyli adekwatną reprezentację w postaci wiedzy o

procesie komunikacji i sytuacyjno-osobowej czasoprzestrzeni, leży u źródeł efektywnej komunikacji interpersonalnej. Komunikując się skutecznie, jednostka potrafi dostosować wypowiedź do nowej sytuacji komunikacyjnej, a niekiedy również tę sytuację twórczo zmodyfikować. Formy zmienności sytuacji komunikacyjnej, a więc w rezultacie całego procesu komunikacji interpersonalnej, mogą wywierać wpływ na uczestników interakcji i prowadzić do zmian rozwojowych w ich funkcjonowaniu. Komunikacja interpersonalna i będąca jej ukonkretnieniem sytuacja komunikacyjna mogą być regulatorem zachowań interlokutorów i prowadzić do zmian rozwojowych w ich psychice. Z kolei efektywna komunikacja interpersonalna może wpływać na rozwój dziecka, dostarczając odpowiednich, adaptacyjnych wzorców zachowania w różnych sytuacjach komunikacyjnych, może też umożliwiać tworzenie wspólnej płaszczyzny porozumienia między nadawcą i odbiorcą. Dzięki temu staje się możliwe uzgadnianie i modyfikowanie ich perspektyw myślenia spostrzegania rzeczywistości, odczuwania emocji [23].

W nauczaniu języków obcych, nie sposób pominąć kompetencji komunikacyjnych nauczyciela, niezbędnych do nauczania. J.S. Bruner pisze: *Udoskonalenie edukacji wymaga nauczycieli, którzy rozumieją jej mechanizmy i potrafią się zaangażować we wprowadzenie zgodnych z jakąś wizją udoskonalień. (...) Niezależnie od przenikliwości naszych planów edukacyjnych muszą one przewidzieć istotne miejsca dla nauczycieli. Bo to właśnie oni są w centrum wydarzeń* [5].

Oprócz perfekcyjnej znajomości języka, nauczyciel musi posiadać *umiejętność tworzenia i przeprowadzania efektywnych procesów glottodydaktycznych* [15]. Wiedza z tego zakresu pozwala na optymalną organizację zajęć, dostosowaną do możliwości i potrzeb odbiorcy. Nauczyciel zobowiązany jest do posiadania wiedzy z zakresu nie tylko przyswajania języka obcego, ale również nabywania języka ojczystego. Następnie, również ważna jest świadomość koncepcji nauczania języków obcych. Także umiejętności z zakresu technologii informacyjnej pozwalają na zróżnicowanie procesu nauczania oraz stwarzają nowe możliwości dzieciom. Nauczyciel chcąc czynić swoją pracę efektywną, musi wiedzieć, jak zaplanować zajęcia, z jakich metod i form skorzystać. Pomocne w tym planowaniu są pomoce dydaktyczne, które nauczyciel może wykonywać samodzielnie lub wspierać się dostępnymi materiałami. Podnoszą one wydatnie poziom atrakcyjności zajęć oraz pozwalają na dalszą ewaluację i samoocenę nauczyciela [15].

Niezwykle ważną kompetencją metodyczno-dydaktyczną nauczyciela jest kompetencja diagnostyczna. Pozwala ona na ocenę wiedzy dziecka i monitorowanie jego postępów. Tego typu wiedza umożliwia optymalne zaplanowanie procesu edukacyjnego indywidualnie dla każdego i adekwatnie do poczynionych przezeń postępów. Wymaga ona od nauczyciela dodatkowych umiejętności. Nauczyciel dokonując diagnozy, winien posiadać odpowiednie narzędzia, umożliwiające jej

poprawne przeprowadzenie. Kompetencja diagnostyczna wymaga także od nauczyciela pewnej postawy krytycznej wobec samego procesu diagnostycznego oraz pewnego przemyślenia jej wyników. Diagnoza musi być bowiem trafna, bo tylko taka pozwala na zaplanowanie odpowiedniego procesu nauczania.

Podsumowanie

Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych polega na oddziaływaniu pedagogicznemu, które pobudza rozwój jednostki przez wyzwianie i ukierunkowanie jej zdolności. Cenne wskazówki dotyczące procesu rozwijania kompetencji podaje L. Wygotski, który wyróżnia w rozwoju dziecka dwie strefy: aktualnego oraz potencjalnego rozwoju. Pierwsza określa, co dziecko potrafi wykonać samodzielnie, druga - w czym potrzebuje pomocy dorosłego [15]. Różnica między poziomem potencjalnym a aktualnym wyznacza sferę najbliższego rozwoju, która stanowi: *jutro rozwoju dziecka, dynamiczny stan jego rozwoju, który uwzględnia nie tylko to, co dziecko już w tym procesie osiągnęło, lecz również to, co w nim dopiero dojrzewa* [15]. Zadaniem

nauczyciela jest udzielenie wskazówek dziecku w przekroczeniu tej strefy, czyli w osiągnięciu przez nie samodzielności. Pomoc ta (tzw. upośrednianie) odbywa się m.in. poprzez werbalizowanie myślenia, modelowanie rozwiązania, podawanie przykładów [15].

Psychologowie i pedagodzy podkreślają, że rozwijanie to nie tyle przyspieszanie, co doskonalenie określonej sprawności. Proces rozwijania polega na rozłożonym w czasie ćwiczeniu określonej sprawności. Ważne jest przy tym, by dziecko miało możliwość powtarzania, ćwiczenia na różnorodnym materiale oraz uruchamiania różnych sfer aktywności (percepcyjnej, ruchowej, werbalnej). Przyspieszanie rozwoju w najkrótszym czasie nauczania określonej sprawności wiąże się z wysokimi kosztami, jakie ponosi dziecko, np. brak dobrego zrozumienia materiału, zaburzenia emocjonalne [15].

Organizując proces dydaktyczny w aspekcie rozwijania kompetencji komunikacyjnej nauczyciel powinien zadbać, by wszelkie decyzje dydaktyczne opierały się na dobrej znajomości specyfiki myślenia i preferowanych przez uczącego się form aktywności.

Bibliografia

1. Chomsky, N., *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge & Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology, *Zagadnienia teorii składni*, przekł. I. Jakubczak, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, 1965.
2. Chomsky, N., *O strukturach poznawczych i ich rozwoju - odpowiedź na wykład Jeana Piageta*, [w:] N. Chomsky'ego próba rewolucji naukowej, Warszawa, 1995.
3. Grucza, F., *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*, Warszawa, 1975.
4. Handke, K., *Socjologia języka*, PWN, Warszawa, 2008.
5. Iluk, J., *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w przedszkolu*, *Języki Obce w Szkole*, 2008.
6. Kielar-Turska, M., *Jak dziecko interpretuje zachowania własne i innych*, *Wychowanie Przedszkolne*, Nr 10, 2004, s. 34-39.
7. Krasowicz-Kupis, G., *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka.*, UMCS, Lublin, 2004.
8. Kurcz, I., *Język a reprezentacja wiedzy w umyśle*, PWN, Warszawa, 1987.
10. Ledzińska, M., *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2000.
10. Ledzińska, M., *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczn, Gdańsk, 2000.
11. McCroskey, J.C., *Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective*, *Communication Education*, No. 1, 1982, pp.1-7.
12. Mystkowska-Wiertelak, A., *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki*, *Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik*, Nr 5, 2012, s.105-108.
13. Paulston Ch.B., *Developing Communicative Competence: Goals, Procedures and Techniques*, Washington, DC, 1974.
14. Pawlak, M., Mystkowskiej-Wiertelak, A., Pietrzykowska, A., *Nauczyciel języków obcych, dziś i jutro*, UAM, Poznań, 2009.
15. Pfeiffer, W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, *Nauka języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym*, Poznań, 2001.
18. Piotrowski, A., *O pojęciu kompetencji komunikatywnej*, [w:] *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*, pod red. A. Schaffa, Wrocław, 1980.
19. Rice, M., *Poznawcze aspekty rozwoju komunikacyjnego* [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2007.

20. Rosner, K., Teoria języka i umysłu ludzkiego Noama Chomsky'ego i jej interdyscyplinarna doniosłość, [w:] Noama Chomsky'ego próba rewolucji naukowej. Język i jego nabywanie, t. 1, oprac. Przez M. Piatelli-Palmariniego, wybór K. Rosner, przekł. A. Bielik, A. Graff, A. Putrament i inni, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa, 1995.
21. Schachter, L., Communicative competence revisited, [w:] The Development of Second Language Proficiency, (red.) B. Harley, P. Allen, J. Cummins, M. Swain., Cambridge, 1990.
22. Stasiuk, K., Krytyka kultury jako krytyka komunikacji. Pomiędzy działaniem komunikacyjnym, dyskursem a kulturą masową, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 2003.
23. Tomasello, M., Kulturowe źródła ludzkiego poznawania, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 2002.