

Iwona Janowska
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
iwona.janowska@uj.edu.pl

KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA A GLOTTODYDAKTYKA

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, kompetencja komunikacyjna, ESOKJ, kompetencje ogólne użytkownika języka, językowe kompetencje komunikacyjne

Keywords: glottodidactics, communicative competence, CEFR, general competences of language learners/users, communicative language competence

1. Wprowadzenie

Od wielu już lat pojęcie *kompetencji komunikacyjnej* (*communicative competence*) znajduje się w centrum rozważań glottodydaktycznych. Zapożyczone z językoznawstwa (etnografia komunikacji), stało się ono słowem kluczem metodologii komunikacyjnej, rodzącej się w latach 70. XX w., bowiem podstawowym celem nauczania języków obcych było wówczas wykształcenie u uczącego się kompetencji komunikacyjnej. Wydawać by się mogło, że tak ważne pojęcie, determinujące treści, metody i techniki nauczania, powinno zostać precyzyjnie zdefiniowane i zoperacjonalizowane na potrzeby dydaktyczne. Tak jednak nie jest. Znamy różne interpretacje badaczy, teoretyków i praktyków. Pojęcie to stale ewoluuje, zmieniają się składowe kompetencji komunikacyjnej i parametry jej opisu. Nie jest to, naszym zdaniem, wyraz zawirowań i niekonsekwencji w glottodydaktyce, lecz świadectwo dynamicznego charakteru nauki, której przedmiotem badań jest proces nauczania/uczenia się języków nieprymarnych. Nieustanne migracje ludzkie, obieg informacji, intensywna wymiana międzykulturowa, wpływ technologii informacyjnych to tylko niektóre z czynników mających wpływ na proces uczenia się/użycia języka i powiązane z nim zmiany w metodologii.

2. Od Chomsky'ego do podejścia komunikacyjnego

Termin *kompetencja* pojawia się w językoznawstwie w latach 60. XX w. i jest kojarzony z Noamem Chomskim, który poddaje krytyce strukturalno-behawiorystyczny model posługiwania się językiem, rozumiany jako wykształcanie pewnych nawyków, czyli ustalonych związków między bodźcem a reakcją powstających na drodze wielokrotnego, mechanicznego powtarzania materiału językowego. W swych rozważaniach N. Chomsky odchodzi również od rozróżnienia Ferdynanda de Saussure'a na *langue* i *parole* i zastępuje je dychotomią *kompetencja/performance* (Chomsky 1982). Kompetencję określa jako wrodzoną zdolność do tworzenia i rozumienia wypowiedzi, których mówca-słuchacz nigdy wcześniej nie słyszał, arefleksyjną zdolność rodzimego użytkownika języka do rozumienia i tworzenia dowolnych, poprawnie skonstruowanych wypowiedzi. Performance zaś to aktualizacja kompetencji językowej w wypowiedziach, użycie języka w konkretnych sytuacjach.

Dla Chomsky'ego zasadniczym celem badań językoznawczych jest opis wrodzonej kompetencji idealnego użytkownika języka, nie zaś performance, którą pojmuje jako produkt uboczny, niepodlegający analizom w ramach gramatyki generatywnej (Chomsky 1982: 15). Językoznawstwo generatywne nie jest więc teorią performance, tzn. rzeczywistych produkcji użytkownika języka, lecz teorią kompetencji językowej, opisującą język w kategoriach wiedzy. Warunkiem uzyskania kompetencji językowej jest interioryzacja reguł danego języka.

Podczas gdy kompetencja językowa w rozumieniu Chomsky'ego dotyczy jedynie produkowania przez mówiącego wypowiedzi poprawnych pod względem morfo-syntaktycznym i leksykalnym, lecz w oderwaniu od kontekstu sytuacyjnego, dopiero kompetencja komunikatywna umożliwia użytkownikowi języka obcego działanie językowe adekwatne do sytuacji (Szulc 1994: 110).

2.1. Kompetencja komunikacyjna w ujęciu Della Hymesa

Termin *kompetencja komunikacyjna* został zaproponowany przez antropologa i socjolingwistę Della Hymesa, który rozumiał go jako umiejętność rodzimego użytkownika języka dostosowania swych wypowiedzi do aktualnej sytuacji społecznej, czyli łączenie kompetencji językowej z nabytą wiedzą o normach determinujących użycie języka w kontekście społecznym. Według Hymesa, aby móc komunikować się, nie wystarczy znać samego języka, trzeba również umieć się nim posługiwać stosownie do kontekstu społecznego.

Członkowie danej wspólnoty językowej posiadają dwa rodzaje kompetencji: wiedzę językową i wiedzę socjolingwistyczną lub, inaczej mówiąc, znajomość norm gramatycznych i norm użycia (Hymes 1984: 47, tłum. pol. za: Baylon i Mignot 2008: 264-265).

Tworząc to nowe pojęcie, Hymes (1972) postrzegał kompetencję komunikacyjną jako uzupełnienie kompetencji językowej Chomsky'ego. Jednak w swych rozważaniach posunął się dużo dalej:

Musimy więc wytłumaczyć fakt, że normalne dziecko nabywa znajomość zdań nie tylko jako gramatycznych, ale również jako odpowiednich bądź nie. Nabywa kompetencję, która wskazuje mu, kiedy mówić, kiedy nie mówić, ale także o czym mówić, z kim, w którym momencie, gdzie, w jaki sposób. Krótko mówiąc, dziecko jest w stanie zrealizować repertuar aktów mowy, uczestniczyć w zdarzeniach mówienia i oceniać sposób, w jaki inni dokonują tychże działań (Hymes 1984: 74, tłum. pol. za: Baylon i Mignot 2008: 264–265).

Kompetencja w ujęciu Hymesa zyskała inny wymiar: nie jest już zdolnością wrodzoną, lecz nabytą w trakcie relacji społecznych. W modelu tym uwzględniono komponent lingwistyczny, ale również znajomość akceptowalnych w danej kulturze sposobów interakcji z innymi, w różnych sytuacjach i w różnych wzajemnych relacjach (Siek-Piskozub 2012: 96).

2.2. Modele dydaktyczne kompetencji komunikacyjnej

Choć pojęcie *kompetencja komunikacyjna* powstało w odniesieniu do języka ojczystego (pierwszego), to oddziaływało mocno na koncepcje odnoszące się do nauczania/uczenia się języka obcego (nieprymarnego). W literaturze glottodydaktycznej spotykamy szereg definicji kompetencji komunikacyjnej (zob. np. Zając 2004; Żurek 2008; Richer 2012), które stanowią najczęściej uszczegółowioną wersję propozycji Hymesa. Jednak brak jest jednomyślności wśród specjalistów odnośnie do jej interpretacji i stosowanej terminologii. Przedmiotem kontrowersji są najczęściej różne propozycje podziału kompetencji komunikacyjnej oraz liczba i charakter jej składowych.

2.2.1. Model Michaela Canale'a i Merrill Swain (1980, 1983)

Dobrze znanym i powszechnie cytowanym modelem kompetencji komunikacyjnej w dydaktyce komunikacyjnej jest propozycja Michaela Canale'a i Merrill Swain (1980), następnie zmodyfikowana przez M. Canale'a w roku 1983. Autorzy za punkt wyjścia przyjmują model Hymesa, poszerzają go jednak o wymiar strategiczny i dyskursywny.

Pierwszym z czterech komponentów kompetencji komunikacyjnej jest kompetencja gramatyczna (*grammatical competence*), czyli znajomość podsystemów języka docelowego (znajomość leksyki, reguł morfologicznych i składniowych, seman-

tycznych oraz fonetycznych). Kompetentny użytkownik charakteryzuje się również kompetencją dyskursywną (*discourse competence*) – umiejętnością interpretacji i tworzenia logicznych wypowiedzi ustnych i pisemnych. Według Canale’a i Swain znajomość języka obejmuje też kompetencję socjolingwistyczną (*sociolinguistic competence*), czyli znajomość norm socjokulturowych obowiązujących w danej społeczności oraz umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji. I w końcu wspomniani autorzy wymieniają bardzo ważną w procesie nauczania/uczenia się języków obcych kompetencję strategiczną (*strategic competence*), rozumianą jako specyficzne (werbalne i niewerbalne) działania danego użytkownika języka, które pozwalają uniknąć załamania się komunikacji. Ten komponent o charakterze kompensacyjnym jest powiązany z trzema pozostałymi składowymi kompetencji komunikacyjnej, pomaga bowiem wyrównywać niedostatki zarówno w zakresie użycia środków językowych, jak i w tworzeniu spójnych komunikatów oraz dostosowywaniu ich do odbiorców i kontekstu (Canale, Swain 1980, Canale 1983).

Przy głębszej analizie opisanego powyżej modelu nasuwa się wniosek, że jego autorzy rozpatrują pojęcie kompetencji komunikacyjnej raczej w kategoriach wiedzy, a nie umiejętności, szczególnie jeśli chodzi o komponenty gramatyczny i socjolingwistyczny. Koncepcja Canale’a i Swain, mimo że wywodzi się z propozycji Hymesa, jest jednak bliższa teorii Chomsky’ego, zwłaszcza gdy przywoła się podział na kompetencję i performancję komunikacyjną¹. Jednak należy od razu zaznaczyć, że ten mało dynamiczny i opisowy model został stworzony na potrzeby ewaluacji w dydaktyce językowej.

2.2.2. Model Sophie Moirand (1982)

Kompetencja komunikacyjna autorstwa francuskiej badaczki Sophie Moirand wydaje się bardziej kompletna. Autorka za podstawę swych rozważań przyjmuje badania socjolingwistyczne zapoczątkowane przez Hymesa i skupionych wokół niego językoznawców amerykańskich.

Rozumie ona kompetencję komunikacyjną jako kombinację czterech komponentów. Są to: a) komponent językowy (*composante linguistique*), tzn. znajomość i umiejętność użycia modeli fonetycznych, leksykalnych, gramatycznych i tekstowych systemu języka; b) komponent dyskursywny (*composante discursive*), czyli znajomość i umiejętność użycia różnych typów dyskursu w zależności od parametrów sytuacji komunikacyjnej, w której są tworzone i interpretowane; c) komponent referencyj-

1 „Communicative competence is to be distinguished from communicative performance, which is the realization of these competencies and their interaction in the production and comprehension of utterances (under general psychological constraints that are unique to performance)” (Canale, Swain 1980: 6).

ny (*composante réféentielle*), odwołujący się do znajomości różnych dziedzin życia i przedmiotów/obiektów oraz ich wzajemnych relacji; d) komponent socjokulturowy (*composante socioculturelle*), rozumiany jako znajomość i umiejętność użycia norm i reguł społecznych rządzących interakcjami między jednostkami a instytucjami. To również znajomość historii kultury i relacji między ludźmi. Moirand nie pomija w swojej koncepcji także komponentu strategicznego, choć nie umieszcza go w podstawowym zestawie składników kompetencji. Jak twierdzi autorka, w momencie uruchomienia kompetencji komunikacyjnej mamy do czynienia z działaniami o charakterze kompensacyjnym, które wchodzą w zakres indywidualnych strategii komunikacyjnych (Moirand 1982: 19–20).

To, co zwraca uwagę w definicji kompetencji komunikacyjnej Moirand, to większy nacisk na umiejętności użytkownika języka niż w koncepcji Canale’a i Swain. Wiedza nadal jest ważnym elementem każdej składowej modelu, ale autorka wyraźnie podkreśla wagę działania językowego, posługując się wciąż tym samym sformułowaniem – znajomość i umiejętność użycia (*la connaissance et l’appropriation – la capacité de les utiliser*) – przy opisie składowych kompetencji komunikacyjnej.

2.2.3. Modele Lyle’a Bachmana (1990; Bachman, Palmer 1996)

Dość odległą od modelu kompetencji komunikacyjnej Hymesa jest propozycja L. Bachmana, którą autor nazywa językową zdolnością komunikacyjną (*communicative language ability*) i definiuje jako wiedzę oraz zdolność jej wykorzystania przejawiającą się w adekwatnym, uwarunkowanym kontekstowo komunikacyjnym użyciu języka (Bachman 1990: 84 za: Seretny 2011: 28).

W modelu z 1990 r. Bachman wyróżnił dwa zasadnicze komponenty językowej zdolności komunikacyjnej: kompetencję językową (*language competence*) i kompetencję strategiczną (*strategic competence*). W obrębie kompetencji językowej wprowadził dwie kategorie nadrzędne: kompetencję organizacyjną i kompetencję pragmatyczną. Na każdą z nich składa się wiele umiejętności szczegółowych, które przedstawiam w tabeli na następnej stronie. Autor zwraca uwagę na wpływ kontekstu użycia języka, jak również na procesy, dzięki którym poszczególne komponenty modelu wchodzą we wzajemne relacje.

Tabela 1. Komponenty kompetencji językowej w ujęciu Bachmana (1990).

KOMPETENCJA JĘZYKOWA	KOMPETENCJA ORGANIZACYJNA	Kompetencja gramatyczna	→ znajomość słownictwa → znajomość morfologii → znajomość składni → znajomość fonologii i grafii
		Kompetencja tekstowa	→ spójność → organizacja retoryczna
	KOMPETENCJA PRAGMATYCZNA	Kompetencja illokucyjna	→ funkcja pojęciowa → funkcja manipulacyjna → funkcja heurystyczna → funkcja wyobrażeniowa
		Kompetencja socjolingwistyczna	→ wrażliwość na dialekty i odmiany → wrażliwość na różnice rejestrów → wrażliwość na idiomatykę → umiejętność interpretacji odniesień kulturowych i figur stylistycznych
KOMPETENCJA STRATEGICZNA	PLANOWANIE WYKONANIE OCENIANIE		

Model wykazuje dość dużą zbieżność wyszczególnionych składowych z komponentami kompetencji komunikacyjnej zaproponowanej przez Canale'a i Swain. Bachman podzielił wymienione przez nich kompetencje na podkategorie. Natomiast osobno potraktował kompetencję strategiczną, nadając jej w swej definicji specjalny status. Jest ona według niego zdolnością ogólnego rozumowania, która pozwala na negocjowanie znaczenia w danym kontekście. Ma wpływ na proces komunikacji, jednak nie jest ściśle związana z posługiwaniem się językiem; oddziałuje również na wiedzę, jaką dysponuje użytkownik języka.

Sześć lat później Lyle Bachman wraz z Adrianem Palmerem dokonali niewielkich zmian w opisanym wyżej modelu, głównie terminologicznych. W wersji z 1996 r. autorzy nie mówią już o kompetencji, ale o wiedzy językowej (*language knowledge*) oraz kompetencji strategicznej (*strategic competence*), rozumianej jako zestaw strategii metakognitywnych. W poprawionym modelu dodano czynnik emocjonalny (*affective factor*), wprowadzono wiedzę tematyczną w miejsce ogólnej oraz zmieniono nazwę kompetencji illokucyjnej na funkcjonalną (Seretny 2011: 32). W ten sposób powstał kompletny i dynamiczny model językowej zdolności komunikacyjnej, który

można zastosować w różnych kontekstach użycia języka, nie tylko w nauczaniu czy ocenianiu.

2.3. Kompetencja komunikacyjna w metodologii komunikacyjnej

Jak wynika z powyższych rozważań, kompetencja komunikacyjna jest definiowana zazwyczaj w aspekcie socjolingwistycznym, tzn. jako umożliwiająca komunikacyjne działanie językowe jednostki, zgodne z normą socjolingwistyczną odpowiednią do danej sytuacji, statusu rozmówców itd. (Wilczyńska 2002: 323).

Mimo rozbieżnych stanowisk w kwestii rodzajów i liczby składowych kompetencji komunikacyjnej glottodydaktycy (zob. np. Widdowson 1989) zgodnie uznają wiedzę i umiejętności za dwa podstawowe jej składniki. Najczęściej wymieniane składniki kompetencji komunikacyjnej to kompetencje: lingwistyczna, socjolingwistyczna, dyskursywna, (inter)kulturowa, interakcyjna, kompensacyjna, pragmatyczna (Wilczyńska 2002: 324).

Do momentu wejścia tego pojęcia do dydaktyki nauczanie języka koncentrowało się najczęściej na wiedzy. W podejściu komunikacyjnym w nauczaniu sprawności zarówno receptywnych, jak i produktywnych aspekt pragmatyczny użycia języka stał się dominujący: uczymy komunikacji, dostosowując wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej (status rozmówców, wiek, miejsce rozmowy, kanał itd.), zgodnie z intencją komunikacyjną (przepraszanie, udzielanie informacji, podziękowanie). W żadnym przypadku nie wystarcza sama znajomość języka, ale potrzebna jest również znajomość reguł socjolingwistycznych, czyli warunków pragmatycznych użycia języka.

Niezależnie od proponowanych podziałów i modeli, bardziej lub mniej kontrowersyjnych, kompetencja komunikacyjna zajmuje w dydaktyce języków obcych centralne miejsce. Wyodrębnienie i opis jej składowych są konieczne ze względów dydaktycznych i społecznych. Pojmowana globalnie nie może być nauczana w sposób całościowy. Zdefiniowanie poszczególnych elementów kompetencji pozwala na precyzyjniejsze ujęcie celów kształcenia językowego (Beacco 2007: 89). Każdy z komponentów implikuje bowiem pracę nad szczególnym rodzajem wiedzy i umiejętności, przygotowując jednocześnie uczącego się do pełnienia określonych ról społecznych. W zależności od rodzaju i liczby składowych określa się cele nauczania, dobiera odpowiednie metody i materiały oraz procedury ewaluacyjne.

3. Kompetencja komunikacyjna w podejściu ukierunkowanym na działanie

W ramach metodologii komunikacyjnej zrodziła się potrzeba dostosowania systemu nauczania języków obcych do wymogów współczesnej rzeczywistości. Nie pojawiła

się ona z dnia na dzień, lecz kształtowała się stopniowo wraz z poszerzaniem się Unii Europejskiej. Mobilność ludności, zmiana celów wyjazdów zagranicznych, konieczność współpracy międzynarodowej, zawrotny wręcz rozwój technologii informacyjnych; te i inne czynniki spowodowały, że należało zrewidować dotychczasowy system kształcenia językowego i dostosować go do nowych warunków społecznych, ekonomicznych i kulturowych.

W 2001 r. z inicjatywy ekspertów Rady Europy powstał *Europejski system opisu kształcenia językowego*² (ESOKJ), dokument, który zaproponował nowe podejście do uczenia się i nauczania języków obcych – podejście ukierunkowane na działanie³. Nie chodziło tu tylko o usystematyzowanie kluczowych pojęć glottodydaktycznych, ale także o dostosowanie kształcenia językowego do zmian zachodzących w wielojęzycznej i wielokulturowej Europie. Celem nauczania/uczenia się języków obcych nie jest już wyłącznie kształcenie kompetencji komunikacyjnej w obrębie jednego języka lub większej ich liczby. Dydaktyka działaniowa idzie dalej, wyróżniając nowy typ kompetencji – kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową. Pojęcie różnojęzyczności wskazuje na to, że

kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, poczynając od języka domu rodzinnego i szerzej społeczności, aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają (ESOKJ: 16).

3.1. ESOKJ – nowe podejście do kompetencji komunikacyjnej

Pojęcie kompetencji zajmuje w ESOKJ ważne miejsce⁴. Autorzy definiują kompetencję jako „całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania” (ESOKJ: 20). Kompetencje to wiedza, umiejętności i postawy, których użytkownik języka nabywa, które kształtuje w trakcie swego doświadczenia życiowego i które pozwalają mu stawić czoła wymogom komunikacji, zarówno pod względem językowym, jak i kulturowym. Nabyte kompetencje pozwalają mu podejmować działania komuni-

2 *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* to polskie tłumaczenie dokumentu Rady Europy, wydanego w 2001 r. w językach angielskim: *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, oraz francuskim: *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*.

3 Użyta w polskiej wersji językowej dokumentu nazwa *podejście zadaniowe* nie oddaje dokładnie treści zawartych w nazewnictwie angielskim i francuskim; więcej zob. (Janowska 2011; Miodunka 2013).

4 W polskiej wersji językowej ESOKJ termin *kompetencja* (w różnych formach) pojawia się 343 razy.

kacyjne i wykonywać zadania w różnych kontekstach życia społecznego, z uwzględnieniem towarzyszących im warunków i ograniczeń. Kompetencje uczących się/użytkowników języka zostały podzielone w *Europejskim systemie opisu...* (zob. rozdział 5 ESOKJ: 94–114) na dwie grupy: *kompetencje ogólne* i *językowe kompetencje komunikacyjne*.

3.1.1. Kompetencje ogólne użytkownika języka

Na kompetencje ogólne składają się: wiedza, umiejętności, uwarunkowania osobowościowe, umiejętność uczenia się.

Wiedza deklaratywna (*savoir*) – to na przykład znajomość miejsc, instytucji, osób, przedmiotów, zdarzeń, świadomość różnic kulturowych i stereotypów.

Szczególne znaczenie dla osoby uczącej się danego języka ma wiedza faktograficzna na temat kraju (krajów), w którym/ych ten język jest używany, dotycząca np.: ważniejszych zagadnień geograficznych, demograficznych, ekonomicznych i politycznych (ESOKJ: 94).

Autorzy dokumentu wyjaśniają, że wiedza o społeczeństwie i kulturze danej społeczności (czyli wiedza socjokulturowa) obejmować może takie zagadnienia jak: życie codzienne, warunki życia, stosunki międzyludzkie, systemy wartości, poglądy, postawy, język ciała, zachowania rytualne (ibid.: 95). Przyswajanie języka obcego umożliwia uczącemu się lepsze zrozumienie rodzimych użytkowników tego języka i ich kultury.

Wiedza proceduralna (*savoir-faire*) to umiejętności praktyczne: społeczne, życiowe, zawodowe, umiejętność spędzania wolnego czasu oraz umiejętności interkulturowe – dostrzeganie związku między kulturą własną a obcą, wrażliwość kulturowa, przezwyciężanie stereotypów, umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcą.

Skuteczność komunikacji językowej jest nie tylko funkcją wiedzy i umiejętności uczących się, ale zależy również od czynników indywidualnych związanych z ich osobą, czyli od uwarunkowań osobowościowych (*savoir-être*). Wymienia się tu: postawy, motywację, system wartości, poglądy, styl poznawczy, cechy osobowości (ibid.: 97).

Wszystkie wymienione powyżej składowe kompetencji ogólnych użytkownika języka mają wpływ na umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*), czyli zdolność obserwacji nowych zjawisk, refleksji nad nimi oraz wykorzystania uprzednio nabytej wiedzy do tworzenia nowej (ibid.: 98). Jednym z podstawowych założeń podejścia ukierunkowanego na działanie jest rozwijanie autonomii uczących się. Umiejętność ta rozwijana jest w trakcie całego procesu kształcenia.

Kompetencje ogólne uczących się/użytkowników języka nabyte przed rozpoczęciem nauki danego języka ewoluują w trakcie nowych doświadczeń językowych. Te rozmaite formy wiedzy ogólnej oddziałują na siebie wzajemnie i się uzupełniają.

3.1.2. Językowa kompetencja komunikacyjna

Językową kompetencję komunikacyjną podzielono na trzy kategorie: kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne. Dla ich zilustrowania zamieszczono w ESOKJ 13 tabel ze wskaźnikami biegłości językowej dla 6 poziomów zaawansowania językowego, od A1 do C2.

Kompetencje lingwistyczne obejmują „znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku, [...] niezależnie od aspektów socjolingwistycznych i pragmatycznych, związanych z użyciem form językowych” (ESOKJ: 23). Znajomość i umiejętność stosowania środków językowych umożliwia formułowanie poprawnych i sensownych wypowiedzi. W opisie wyróżniono następujące składowe kompetencji lingwistycznej: kompetencja leksykalna, kompetencja gramatyczna, kompetencja semantyczna, kompetencja fonologiczna, kompetencja ortograficzna, kompetencja ortoepiczna.

Kompetencje socjolingwistyczne dotyczą wiedzy i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji. ESOKJ (106–108) wymienia tu: wyznaczniki relacji społecznych, konwencje grzecznościowe, nośniki „mądrości ludowej”, rejestr wypowiedzi, dialekty i odmiany regionalne.

Kompetencje pragmatyczne to umiejętności odnoszące się do „funkcjonalnego użycia środków językowych (realizacji funkcji pragmatycznych, aktów mowy) z wykorzystaniem scenariuszy standardowych rozmów i negocjacji” (ibid.: 24). Wymienia się tu również umiejętność prowadzenia dyskursu, osiągnięcia spójności logicznej i gramatycznej, rozpoznawania rodzaju i formy tekstu, odczytywania ironii. Składowe kompetencji pragmatycznej to: kompetencja dyskursywna oraz kompetencja funkcjonalna.

Z opisów zamieszczonych w ESOKJ jasno wynika, że kompetencja komunikacyjna w języku obcym nie jest niepodzielną całością, lecz, podobnie jak w modelach komunikacyjnych, składa się z dających się wyróżnić elementów.

3.1.3. Działania, strategie i zadania

Językowej kompetencji komunikacyjnej nie można analizować w oderwaniu od działaniowej koncepcji użycia/uczenia się języka, przedstawionej w *Europejskim systemie opisu...*:

Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje **kompetencje** zarówno **ogólne**, jak i **językowe kompetencje komunikacyjne**. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone **działania językowe**. [...] [U]ruchamiają [oni] pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć **teksty** dotyczące tematów z określonych **sfer życia**. Stosują przy tym **strategie** najbardziej odpowiednie dla wykonania danego **zadania**. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub modyfikacji własnych kompetencji (ESOKJ: 20 [wyróżn. I.J.]).

W tym fragmencie widać wyraźnie cel, w jakim użytkownik języka uruchamia zarówno kompetencje ogólne, jak i językową kompetencję komunikacyjną. Tym celem są działania językowe: receptywne, produktywne, interakcyjne i mediacyjne, czyli to, co w metodologii komunikacyjnej nazywa się sprawnościami językowymi. Ale jest to tylko cel pośredni, natomiast zasadniczym celem użycia języka jest wykonanie zadania o charakterze językowym i/lub społecznym, a to z kolei umożliwia strategię⁵ bezpośrednio związane z działaniami. Tak więc w podejściu ukierunkowanym na działanie językowa kompetencja komunikacyjna zyskała nowy wymiar – została zespolona z działaniem o charakterze językowym i społecznym. Kompetencja to zdolność do działania, nie tylko językowego.

3.2. ESOKJ – nowy paradygmat metodologiczny?

Typologia zaproponowana przez autorów *Europejskiego systemu opisu...* to kolejny głos w dyskusji na temat składowych centralnego pojęcia dydaktyki językowej ostatnich 40 lat – kompetencji komunikacyjnej. Ewolucja tego pojęcia i propozycje różnych autorów (od D. Hymesa do L. Bachmana) świadczą o tym, że pojęcie to ulega nieustannym zmianom wynikającym z potrzeby zmieniającego się świata i żyjącego w nim społeczeństwa.

Niektóre ze składowych językowej kompetencji komunikacyjnej wymienione przez autorów ESOKJ pozostały niezmiennie i, szeroko omawiane, figurują w typologiach zamieszczonych w literaturze przedmiotu (Hymes 1972; Moirand 1982; Canale 1983; Bachman 1990; Bachman, Palmer 1996). Jednak należy podkreślić, że wymiar językowej kompetencji komunikacyjnej przedstawionej w ESOKJ został znacznie poszerzony. Mimo że opisuje się ją osobno, jest ona powiązana z kompetencjami ogólnymi: użytkownik języka posiada i stale rozwija swoje „kompe-

5 ESOKJ mówi o strategiach jako o odrębnej kategorii, nie językowej i nie komunikacyjnej, lecz kognitywnej. Takie ujęcie strategii jest bliskie opisanej powyżej koncepcji Bachmana (1990) oraz Bachmana i Palmera (1996).

tencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne” (ESOKJ: 20). Kompetencje ogólne użytkownika języka stanowią swoistą bazę i „wsparcie” dla językowej kompetencji komunikacyjnej. To przy pomocy *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être* i *savoir-apprendre* i dzięki nim użytkownik języka uruchamia kompetencję komunikacyjną.

Rys. 1. Zależność kompetencji użytkownika języka (wg Richer 2012: 52).



Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dwa pojęcia, które, wyróżnione w repertuarze kompetencji ogólnych, pozostają w szczególnym związku z językową kompetencją komunikacyjną i jej kształceniem w procesie nauczania/uczenia się języka. Chodzi o uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*) i umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*). Ogólnie rzecz biorąc, dodanie i opisanie w ESOKJ pierwszej z nich to wyraz troski o całościowe podejście do uczącego się i chęć podkreślenia wagi jego indywidualnych cech, które mają niebagatelny wpływ na proces nauczania/uczenia się języka. Wprowadzenie zaś do zestawu kompetencji ogólnych *savoir-apprendre* to przyznanie autonomii należnego jej miejsca w przyswajaniu języka. Jej wagę podkreśla się stale w publikacjach glottodydaktycznych, a w świetle zaleceń *Europejskiego systemu opisu...* umiejętność samodzielnego uczenia się nabiera szczególnego znaczenia. Autonomia, a wraz z nią strategie, jest ściśle związane z pojęciem „uczenia się przez całe życie”.

Należy jednak zauważyć, że mimo powszechnej akceptowalności w środowisku glottodydaktycznym pojęcie kompetencji ogólnych z ESOKJ budzi kontrowersje. Przykładem może tu być *savoir-être* (uwarunkowania osobowościowe), które okazuje się pojęciem nieprecyzyjnym. Trudno dociec, na czym opierają się subkompetencje wchodzące w skład *savoir-être*, na podstawie czego zostały ukonstytuowane, jaka jest ich racja bytu. Jest to pojęcie mętne, nieprzejryste, ponieważ *savoir-être*, które obejmuje wartości moralne, cechy charakterologiczne, uzdolnienia, cechy osobowości, gusty, zainteresowania, zachowania itd., odsyła do różnych dziedzin wiedzy. Jednak mimo to umieszczenie kompetencji ogólnych w opisie użycia języka czyni ten proces dużo bardziej kompleksowym. Grupując wewnątrz tej samej kategorii

różne rodzaje kompetencji szczegółowych, na których opiera się kompetencja komunikacyjna, ESOKJ umieszcza posługiwanie się językiem w szerszym kontekście, niż to czyniło podejście komunikacyjne, co zmusza uczących nie tylko do dbałości o wymiar językowy i socjokulturowy, ale także do włączenia w praktykę pedagogiczną tych parametrów kognitywnych, proceduralnych, psychologicznych i praktycznych (wynikających z doświadczenia), które odgrywają ważną rolę w akwizycji języka obcego (Richer 2012: 54).

4. Uwagi końcowe

Ewolucja polityki językowej Rady Europy, która jest efektem zmian społecznych, politycznych i historycznych na Starym Kontynencie, w szerszym wymiarze charakteryzuje się tym, że stawia w centrum zainteresowań uczestnika życia społecznego kompetencję różnojęzyczną, kompetencję różnokulturową oraz kształcenie przez całe życie. Celem nauczania/uczenia się jest rozwijanie zdolności jednostek – uczących się i/lub użytkowników języka – do działania wspólnie z innymi i wśród innych: chodzi nie tylko o pluralizm językowy i kulturowy, ale również o pluralizm w ramach działania społecznego coraz częściej kolektywnego i o charakterze międzynarodowym. Tego typu ewolucje o charakterze społecznym i edukacyjnym wymagają włączenia do nauczania i ewaluacji kompetencji innych niż językowe. Nauczanie oparte na działaniu implikuje przewrót epistemologiczny, którego podstawą jest wymiar społeczny działania, co zakłada uruchomienie kompetencji transwersalnych (określonych w ESOKJ jako „ogólne”). W chwili obecnej w dydaktyce językowej ten problem traktowany jest w sposób marginalny, jednak w myśl zasad proponowanych w *Europejskim systemie opisu...* trzeba stosować takie metody, procedury i techniki, które odpowiadają współczesnym, europejskim celom kształcenia.

Literatura

- BACHMAN L., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford.
- BACHMAN L., PALMER A., 1996, *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford.
- BAYLON CH., MIGNOT X., 2008, *Komunikacja*, Kraków.
- BEACCO J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris.
- CANALE M., 1983, *From communicative competence to communicative language pedagogy*, [w:] J.C. Richards, R.W. Schmidt (red.), *Language and Communication*, London, s. 2–27.
- CANALE M., SWAIN M., 1980, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics” nr 1, s. 1–47.

- CHOMSKY N., 1982, *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- HYMES D., 1972, *On communicative competence*, [w:] J.B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, s. 269–293.
- HYMES D., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris.
- JANOWSKA I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- MIODUNKA W., 1987, *Odbicie opozycji „kompetencja językowa” – „kompetencja komunikacyjna” w inwentarzach pojęciowych (National Syllabuses)*, „Przegląd Glottodydaktyczny” t. 8, s. 41–53.
- MIODUNKA W., 2013, *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 80–85.
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris.
- RICHER J.-J., 2012, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Bruxelles.
- SERETNY A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- SIEK-PISKOZUB T., 2012, *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki*, „Lingwistyka Stosowana” nr 5, s. 95–108.
- SZULC A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- WIDDOWSON H.G., 1989, *Une approche communiciative de l'enseignement des langues*, Paris.
- WILCZYŃSKA W. (red.), 2002, *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań.
- ZAJĄC J., 2004, *Du communicatif au discursif. Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères*, Warszawa.
- ŻUREK A., 2008, *Grzeczność w polszczyźnie cudzoziemców*, Łask.

Communication competence and glottodidactics

Summary

The concept of the communication competence originating from the linguistic science is now commonly used in the glottodidactics discourse. Numerous didactic models of the concept have been elaborated to suggest contents, methods and foreign language teaching techniques for several years.

Today, a document that sets language teaching standards is the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001), elaborated by the European Council, which offers a description of the activity-based communication competence. The activity-based teaching implies not only linguistic communication competences but also transversal competences of the language user.

The purpose of the paper is to present the evolution of the key concept in the foreign language teaching didactics and the presentation of its interpretation in contemporary glottodidactics.