

Sposoby ujmowania kompetencji komunikacyjnej – jej geneza i rozwój w perspektywie sytuacji komunikacyjnej

STEFAN FRYDRYCHOWICZ

Instytut Psychologii
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań

STRESZCZENIE

W artykule podjęto próbę usystematyzowania poglądów na temat kompetencji komunikacyjnej. Przedstawiono również propozycję dotyczącą jej genezy i rozwoju. Zaproponowano rozpatrywanie rozwoju kompetencji komunikacyjnej przez pryzmat różnicowania się i scalania różnych form zmienności sytuacji komunikacyjnej. W artykule poruszono i przedstawiono w kolejności następujące zagadnienia:

- 1. Kompetencja. Kompetencja językowa a kompetencja komunikacyjna.*
- 2. Sposoby ujmowania kompetencji komunikacyjnej.*
- 3. Geneza i rozwój kompetencji komunikacyjnej.*

W zakończeniu poruszono kwestię wpływu efektywnej komunikacji interpersonalnej na rozwój człowieka.

Słowa kluczowe: kompetencja komunikacyjna, sytuacja komunikacyjna, efektywna komunikacja interpersonalna, rozwój kompetencji komunikacyjnej

WPROWADZENIE

Niniejszy artykuł poświęcony jest kompetencji komunikacyjnej. Przedmiotem rozważań uczyniono sposoby ujmowania kompetencji komunikacyjnej oraz podjęto próbę scharak-

teryzowania jej genezy i rozwoju, odwołując się do sytuacji komunikacyjnej, w której uczestniczy dziecko. Celem pierwszej części opracowania jest krytyczne zestawienie pojęć „kompetencja” i „kompetencja językowa” oraz wykazanie ich niewystarczającej mocy opisowej i eksplanacyjnej wobec procesu komunikacji interpersonalnej, dlatego pojawia się konieczność wprowadzenia pojęcia „kompetencji komunikacyjnej”. W drugiej części artykułu dokonano próby systematyzacji poglądów (konceptji i definicji) na temat kompetencji komunikacyjnej, wyodrębniając trzy możliwe jej ujęcia. Celem trzeciej części artykułu jest zasygnalizowanie możliwości teoretycznej operacjonalizacji pojęcia kompetencji komunikacyjnej (z wykorzystaniem form zmienności sytuacji komunikacyjnej), a następnie opisanie jej genezy i rozwoju. Starano się również odpowiedzieć na pytanie o powody, dla których efektywna komunikacja interpersonalna może się przyczynić do rozwoju człowieka.

KOMPETENCJA. KOMPETENCJA JĘZYKOWA A KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA

Pojęcie „kompetencja” jest najogólniej definiowane jako „zdolność wykonywania jakiegoś zadania lub wykonywania czegoś” (Reber, 1985, s. 17). Cazden (1967) uważa, że kompetencja jest jakością lub stanem bycia funk-

cjonalnie adekwatnym. Z kolei Inkeles (1966) łączy kompetencję ze zdolnością osiągnięcia i odgrywania ważnych społecznie ról. W przytoczonych powyżej definicjach kompetencja jest utożsamiana z dosyć szeroko rozumianymi zdolnościami oraz funkcjonalną adekwatnością podmiotu.

Zasadniczy zwrot w rozumieniu omawianego tu pojęcia nastąpił wraz z odniesieniem go do języka. Jak pisze Cazden (1967, s. 136): „W języku *kompetencja* pozostaje w opozycji do *wykonania*. Ten kontrast jest szczególnym przypadkiem ogólnego rozróżnienia między wiedzą a wykonaniem [...], wiedza jest tym, co człowiek wie, podczas gdy wykonanie jest tym, co robi. W wypadku języka *kompetencja* jest wiedzą mówcy/słuchacza dotyczącą języka – skończonego systemu reguł, które umożliwiają mu zrozumienie i wyprodukowanie nieskończonej liczby nowych zdań” i jak dodaje Crystal (1991, s. 66): „umożliwia rozpoznawanie błędów i dwuznaczności językowych”.

Rozróżnienia: kompetencja – wykonanie dokonał Chomsky w pracy *Aspects of the Theory of Syntax* (1965). Kompetencję określa on jako znajomość języka, podczas gdy wykonanie to praktyczne użycie języka w konkretnych sytuacjach. W kolejnych jego pracach kompetencja jest rozumiana jako zdolność językownika użytkownika danego języka do wytwarzania zdań gramatycznie poprawnych. Zdolność tę można opisać za pomocą „sformalizowanej gramatyki” języka mówcy (Chomsky, 1977). Zdaniem Chomsky’ego, głównym celem gramatyki jest opisanie immanentnej kompetencji idealnego użytkownika języka. Jeśli gramatyka „potrafi” podać pełną analizę języka osobniczego, to można ją nazwać gramatyką generatywną. „Przez gramatykę generatywną [pisze on – S.F.] rozumiem po prostu pewien system reguł, który w pewien eksplicytny i ściśle określony sposób przyporządkowuje zdaniom opisy strukturalne. Oczywiście każdy użytkownik jakiegoś języka opanował i przyswoił sobie gramatykę generatywną, która wyraża jego wiedzę językową” (Chomsky, 1982, s. 21–22). I kontynuując: „Lecz gramatyka generatywna, jako taka, nie jest ani modelem

mówiącego, ani modelem słuchacza. Pędziej już, jak to ustawicznie podkreślano, można ją jedynie uważać za charakterystykę immanentnej, utajonej wiedzy, czyli kompetencji, leżącej u podstaw rzeczywistego wykonania” (*ibidem*, s. 191). Chomsky (1982) uważa, że gramatyka jakiegoś języka musi być uzupełniona przez gramatykę uniwersalną, aby mogła ona dostarczyć pełnego opisu kompetencji użytkownika języka.

Omawiana powyżej zależność między gramatyką a kompetencją ma swoje odniesienie genetyczne. Jak pisze Chomsky (1979, s. 65): „Dokładnie rzecz ujmując, studiowanie języka ludzkiego doprowadziło mnie do przekonania, że zdolność językowa jest zdeterminowana genetycznie. Zdolność ta jest składową umysłu ludzkiego i specyfikuje pewną klasę «gramatyk dostępnych człowiekowi». Dziecko nabywa jedną z tych gramatyk [...] na podstawie ograniczonych danych, które są mu dostępne. Dziecko zna język w ten sposób zdeterminowany przez gramatykę, którą przyswoiło. Ta gramatyka jest reprezentacją jego immanentnej kompetencji”.

Podsumowując przytoczone powyżej poglądy, można stwierdzić, że kompetencja językowa to: wiedza mówcy/słuchacza dotycząca języka, znajomość języka oraz utajona wiedza, której charakterystyki dostarcza gramatyka generatywna. Ponadto gramatyka jest reprezentacją immanentnej kompetencji językowej, a gramatyka generatywna z kolei – teorią kompetencji językowej.

Green (1977, s. 117), kontynuatorka myśli Chomsky’ego, uważa, że kompetencja „odnosi się do języka [...] do tego, co kryje się za zdolnością mówienia w danym języku”. Proponuje ona dwie definicje kompetencji językowej: słabszą, w której mówi się o tym, że gramatyka powinna dostarczać najlepszego z możliwych opisu praktyki językowej, oraz silniejszą, w której przyjmuje się, że reguły gramatyczne ulegają interioryzacji w umyśle mówiącego i dzięki temu stanowią podstawę rozumienia przezeń stosunków lingwistycznych.

Z kolei Aitchison (1991) uważa, że każdy, kto nauczył się języka, a więc dysponuje

kompetencją językową, potrafi robić trzy rzeczy: rozumie zdania, czyli je dekoduje, tworzy zdania, czyli je koduje, oraz gromadzi wiedzę o języku.

Reber (1985, s. 137) uważa, że kompetencja językowa, w językoznawstwie i psycholingwistyce, jest ucieleśnieniem głębokich, abstrakcyjnych reguł języka.

W przytoczonych wcześniej definicjach kompetencji językowej (Chomsky i Cazden) jest ona definiowana jako wiedza/utajona wiedza mówcy/słuchacza. Można zatem założyć, że jest ona utożsamiana z wiedzą. Wydaje się jednak, że Chomsky jest bardziej zwolennikiem terminu „kompetencja” niż „wiedza”, traktując ten pierwszy jako bardziej ogólny, a drugi – jako wyjaśniający, uszczegółowiający go, niekoniecznie zaś synonimiczny. A jednak brak aspektu genetycznego¹ w pojęciu kompetencji skłonił Kurcz (1987, 1992) do stworzenia terminu „wiedza”, ponieważ jej zdaniem ma on wyraźniejszy związek z nabywaniem i przyswajaniem doświadczeń, czyli z procesem uczenia się. Nie jest to jednak, jak się wydaje, jedyny powód, dla którego Kurcz preferuje termin „wiedza”, a nie „kompetencja”. W pracy pt. *Psychologia języka i komunikacji* (2000, s. 246) Kurcz pisze: „Przez kompetencję językową rozumie się zdolność (umiejętność) posługiwania się językiem. Chomsky mówi o zinternalizowanej w umyśle wiedzy językowej. Termin **wiedza językowa** wolimy rezerwować dla łącznej umiejętności zarówno językowej, jak i komunikacyjnej”.

Z kolei w pracy *O języku i aktywności komunikacyjnej człowieka* Kurcz i Bokus (2002, s. 150–151) stwierdzają: „Używamy terminu **wiedza językowa** jako łącznej etykiety na określenie tego, co w literaturze psycholingwistycznej znane jest z jednej strony pod nagłówkiem **kompetencja językowa**, a z drugiej – **kompetencja komunikacyjna**. Ta pierwsza rozumiana jest jako zdolność, umiejętność człowieka posługiwania się jakimś językiem naturalnym (polskim, angielskim itp.), a ta druga jako zdolność czynienia tego odpowiednio do sytuacji i do innych uczestników interakcji komunikacyjnej”. W zacytowanym fragmencie wiedza językowa jest pojęciem

nadrzędnym wobec kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej, a jednocześnie je obejmującym. Takie ujęcie relacji między nimi, jakkolwiek uzasadnione w stosunku do języka, może stwarzać problem, gdy kompetencję komunikacyjną rozumie się szerzej (a zwykle tak jest), jako obejmującą również aspekty niewerbalne² komunikacji interpersonalnej.

Próba teoretycznej operacjonalizacji takich pojęć, jak: „kompetencja”, „wiedza językowa”, „kompetencja językowa” i „kompetencja komunikacyjna” wymaga ich usadowienia w odpowiednich dla nich teoriach. Pylyshyn (1973) uważa, że pojęcie „teoria kompetencji” zostało wprowadzone przez Chomsky’ego, aby dokonać rozróżnienia na teorie, które usiłują wytłumaczyć, w jaki sposób systemy pojęciowe są reprezentowane w umyśle, oraz te, które próbują scharakteryzować jedynie obserwowane zachowanie. Powstaje zatem pytanie, czy można mówić o tym, że systemy pojęciowe właściwe dla komunikacji interpersonalnej są reprezentowane w umysłach nadawcy i odbiorcy, a jeśli tak, to w jaki sposób? Próba odpowiedzi na te pytania zostanie przedstawiona w dalszej części artykułu.

Nawiązując do tak ogólnie rozumianej teorii kompetencji, jak zaprezentowano powyżej, można mówić o: „teoriach: kompetencji percepcyjnej, kompetencji rozumowania, kompetencji przestrzennej lub jakiegokolwiek innej kompetencji” (*ibidem*, s. 24).

Egzemplifikacją empiryczną szeroko rozumianego pojęcia „teoria kompetencji” są ponad 13-letnie badania longitudinalne nad rozwojem kompetencji społecznej dzieci w wieku 5–6 lat, przeprowadzone przez Whithe’a, Kaban i Attanuci (1979). Badano w nich wpływ kompetencji społecznej na ogólny rozwój dzieci w 5. i 6. roku życia. Kompetencje społeczne zostały określone jako związane z zadaniami społecznymi, a więc takimi, w których głównym celem dziecka jest wywarcie wpływu na osobę dorosłą lub inną i osiągnięcie jakiegoś rezultatu. Do kompetencji społecznych zaliczono zdolności dziecka do: kooperacji z dorosłym, otrzymywania z jego strony pomocy, skupiania na sobie jego uwagi, podtrzymy-

wania z nim kontaktu oraz zachowań stanowiących – możliwych dla dzieci w podanym wyżej wieku. Z kolei kompetencje niespołeczne to zdolności do: spożywania pokarmu, zdobywania informacji wizualnej i słuchowej, uczestniczenia w sytuacjach, w których dorosły posługuje się tzw. *live language*³, przysłuchiwania się rozmowom między osobami dorosłymi bez udziału w nich dziecka oraz przemieszczania się i praktyki. Wyniki przeprowadzonych badań pokazały istotny wpływ kompetencji społecznych i niektórych niespołecznych na ogólny rozwój dziecka ze szczególnym wskazaniem na rolę, jaką odgrywa tzw. *live language* („żywy język”).

Warto również zaznaczyć, że w teoriach społeczno-poznawczych (Pervin, John, 2002, s. 479) „nie podkreśla się tych cech, które osoba posiada, lecz kompetencje wyrażone w tym, co robi. Te kompetencje obejmują zarówno sposoby myślenia o życiowych problemach, jak i behawioralne umiejętności rozwiązywania ich. Szczególnie ważna jest teza, że ludzie często posiadają takie kompetencje tylko w odniesieniu do określonych sytuacji [...], osoba kompetentna w jednym kontekście może być lub nie być kompetentna w innym”. A zatem kompetencje nie odnoszą się do posiadanej wiedzy, ale do wykonywanych działań.

Zdaniem Pylyshyna (1973), teorie kompetencji opierają się głównie na danych szczególnego rodzaju, a mianowicie na intuicjach kompetentnych wykonawców, dotyczących języka.

Teorie kompetencji zostały poddane krytyce w nurcie empirycystycznym. Zwrócono bowiem uwagę na to, że podczas gdy teorie kompetencji są nieskończone, deterministyczne i formalnie kompletne, to obserwacja aktualnego wykonania wskazuje na to, że jest ono trafniej charakteryzowane jako skończone, probabilistyczne i heurystycznie zorganizowane. Z powodu tej różnicy warto zadać pytanie, dlaczego pojęcia kompetencji językowej oraz wykonania okazały się niewystarczające do scharakteryzowania zachowań językowych/komunikacyjnych człowieka?

Przypomnijmy, że Chomsky wprowadzając rozróżnienie na kompetencję (znajomość języka) i wykonanie, to ostatnie łączy z praktycznym użyciem języka w konkretnych sytuacjach. W tym miejscu odwołajmy się do przykładu, aby wykazać, że przytoczone powyżej pojęcia kompetencji językowej i wykonania oraz sposób ich rozumienia przez Chomsky’ego – nie wystarczają do scharakteryzowania niektórych zachowań językowych/komunikacyjnych nadawcy (odbiorcy). Oto przykład. Pacjent, wchodząc do gabinetu lekarskiego, rozpoczyna rozmowę z lekarzem od powiedzenia: „Cześć, stary!”. Wypowiedź pacjenta jest niewątpliwie poprawna językowo i odzwierciedla jego kompetencję językową. Jest ona również przykładem praktycznego użycia języka w konkretnych sytuacjach, czyli wykonania. A jednak brakuje w tej wypowiedzi **adekwatności** do sytuacji, osoby i pełnionych przez nią funkcji oraz relacji łączącej interlokutorów. Przykład ten pokazuje, że praktyczne użycie języka w konkretnej sytuacji wcale nie musi być do tej sytuacji adekwatne. Z tego powodu pojawiła się konieczność wprowadzenia pojęcia trafniej opisującego zachowania językowe/komunikacyjne nadawcy i odbiorcy, pojęcia uwzględniającego nie tylko poprawność językową wypowiedzi, ale także jej adekwatność sytuacyjną i osobową.

SPOSOBY UJMOWANIA KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ

Postulowane powyżej wymagania konkretyzują się w pojęciu kompetencji komunikacyjnej oraz w pojęciach z nią związanych, będących najczęściej poszerzeniem jej pola znaczeniowego i odniesienia. W pierwszej kolejności zostaną przedstawione definicje i koncepcje kompetencji komunikacyjnej, w których rozważana jest jej natura. W podejściu tym poszukuje się odpowiedzi na następujące pytania: czym jest kompetencja komunikacyjna, w jakiej relacji pozostaje do kompetencji językowej, z jakich elementów się składa oraz jakie pełni funkcje? Następnie kompetencja komunikacyjna zostanie scharakteryzowana przez pryzmat efektywnej komunikacji inter-

personalnej. W ramach tej kategorii definicji i koncepcji kompetencja komunikacyjna jest uznawana za podstawę efektywnej komunikacji interpersonalnej. Ostatnia, trzecia kategoria rozważań zawiera propozycje będące ukonkretnieniem lub poszerzeniem Hymesowskiej definicji kompetencji komunikacyjnej.

Wyjaśnienia dotyczące natury kompetencji komunikacyjnej

Crystal (1991, s. 66) uważa, że: „kompetencja komunikacyjna dotyczy: zdolności rodzimego użytkownika języka do produkowania i rozumienia zdań adekwatnych do kontekstu, w którym występują, jak również tego, co mówcy muszą wiedzieć, aby komunikować się efektywnie w zróżnicowanych sytuacjach społecznych”. W definicji tej zwraca się uwagę na sytuacyjne dostosowanie wypowiedzi oraz na związek między kompetencją komunikacyjną a efektywnym komunikowaniem się – ta druga kwestia zostanie rozwinięta w dalszej części artykułu.

Z kolei Gumperz (1986, s. 205) zwraca uwagę na to, że kompetencja komunikacyjna: „opisuje zdolność użytkownika języka dokonywania wyboru, spośród całej gamy dostępnych mu i poprawnych wypowiedzi, tylko takich form, które odpowiednio odzwierciedlają normy społeczne kierujące zachowaniem człowieka w specyficznych sytuacjach”. Cazden natomiast (1986) uważa, że kompetencja komunikacyjna dotyczy sposobu, w jaki dziecko spostrzega i kategoryzuje sytuację społeczną i dostosowuje do niej swoją wypowiedź.

Na podstawie zaprezentowanych powyżej poglądów można przyjąć, że rozwój kompetencji komunikacyjnej dziecka polega nie tylko na wzroście poprawności językowej jego wypowiedzi, lecz także na coraz większym ich dostosowaniu do sytuacji społecznej i osób w niej występujących.

Sięgając do genezy pojęcia kompetencji komunikacyjnej, warto zauważyć, że konieczność jego wprowadzenia Hymes (1986) uzasadnia m.in. tym, że dzieci są istotami komunikującymi się. Wymaga to, jego zdaniem, stworzenia teorii, która tłumaczy nie tylko

zasady gramatycznej poprawności językowej, ale także uwzględnia społeczno-kulturowe uwarunkowania dziecięcych wypowiedzi. Twierdzi on ponadto, że: „Termin «kompetencja» obiecuje więcej, niż rzeczywiście wnosi. Określa się w nim to tylko, co czysto gramatyczne. Pozostałe aspekty nieświadomianej wiedzy mówiącego oraz jego zdolności tkwią nadal w nieokreśloności, w chaosie: wrzuca się je do worka pojęciowego zwanego «wykonaniem»” (Hymes, 1980, s. 47). Można zatem stwierdzić, że pojęcie kompetencji i kompetencji językowej ma niewystarczającą moc deskryptywną i eksplanacyjną. Zdaniem Hymesa, trzeba uwzględnić fakt, że: „Mową rządzą reguły odpowiedniości wykraczające poza gramatykę, reguły których opanowanie stanowi składnik kompetencji osoby mówiącej” (*ibidem*, s. 50).

Hymes (1986, s. 279) nie odrzuca jednak pojęcia kompetencji językowej⁴. Uważa natomiast, że należy mówić również o: „kompetencji użycia [która – S.F.] jest częścią tej samej rozwojowej matrycy, w której skład wchodzi również kompetencja gramatyczna”. Z kolei pojęcia „kompetencja” używa on jako najbardziej ogólnego określenia dla zdolności człowieka. Hymes twierdzi, że: „kompetencja zależy jednocześnie od (ukrytej) wiedzy i (zdolności do) jej użycia. Wiedza różni się od kompetencji, jest jej częścią, jak również różni się od systemowych możliwości, w stosunku do których jej relacja (tej wiedzy – [S.F.] jest kwestią empiryczną” (*ibidem*, s. 282). Z cytowanego fragmentu wynika, że kompetencja zależy od dwóch czynników: wiedzy i umiejętności jej użycia. Wiedza jest czymś różnym od kompetencji, aczkolwiek jest jej częścią. Kompetencja obejmuje wiedzę, jest zatem pojęciem szerszym niż wiedza. Uwaga ta jest ważna ze względu na wcześniej przytoczoną propozycję Kurcz i Bokus, w której za pojęcie nadrzędne uznają autorki wiedzę językową. Ponadto w dalszej części artykułu będzie rozpatrywana relacja między kompetencją komunikacyjną a wiedzą w kontekście pojęcia reprezentacji.

Hymes (1980, s. 51–52) uważa, że należy badać cztery aspekty kompetencji: „a) po-

tencjał systemowy – czy i w jakim stopniu coś jest jeszcze nieuświadomiane i w pewnym sensie jeszcze nieznanne; do tego właśnie aspektu Chomsky redukuje w końcu kompetencję; b) odpowiedniość – czy i w jakim stopniu coś jest w pewnym kontekście stosowane, skuteczne itp.; c) występowanie – czy i w jakim stopniu coś jest realizowane; d) wykonalność – czy i w jakim stopniu coś jest możliwe przy założeniu, że istnieją zewnętrzne warunki realizacji”. Odpowiedniość, występowanie i wykonalność były u Chomsky’ego umieszczone w wykonaniu (*performance*). Zdaniem Hymesa: „Trzeba dostrzegać nie tylko wiedzę mówiącego (która obejmuje wszystkie wymienione wyżej aspekty kompetencji), lecz także zdolność do jej stosowania w praktyce. Zdolność tę musimy także uznać za składnik kompetencji mówiącego” (*ibidem*, s. 53). W przeciwnym bowiem razie nie byłoby możliwe, „by opis mówienia uwzględniał fakt, iż akt ten jest zawsze uwarunkowany przez sytuację i określony przez cel” (*ibidem*, s. 72). Wskazane powyżej cztery aspekty są zatem inherentną częścią kompetencji użycia (*competency for use*), a tym samym kompetencji komunikacyjnej, jak również najogólniej rozumianej kompetencji.

Również Grabias (2001) uważa, że istotne są reguły odpowiedniości między wypowiedzią a sytuacją. Pisze o tym w następujący sposób: „Okazało się, że oprócz opisu zdolności człowieka do budowania gramatycznie poprawnych zdań, w równym stopniu ważne jest wykrywanie reguł odpowiedniości («usytuowania»), zachodzących między społecznymi sytuacjami a zachowaniem językowym dokonującym się w tych sytuacjach. Lingwistyczna analiza reguł odpowiedniości winna ujawnić system aktów mowy, którym jest strukturalizowana wiedza o sposobach budowania wypowiedzi („sposobach mówienia”) w różnych sytuacjach społecznych” (*ibidem*, s. 36).

Kurcz (2000, s. 130) ujmuje kompetencję komunikacyjną jako: „umiejętność posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji i słuchacza”. Uważa ona, że jednostką kompetencji komunikacyjnej jest wypowiedź: „poza **sądem** przekazywana jest w niej **intencja** mó-

wiącego (dlaczego mówi to, co mówi), która wyraża się w akcie mowy. Wypowiedzi układają się w większe całości, czyli tworzą **dyskurs**” (*ibidem*, s. 130).

Z kolei Katriel i Philipsen (2007) definiują kompetencję komunikacyjną, odnosząc ją do wymiarów: osobistego i społecznego funkcjonowania jednostki. Uważają oni, że: „kompetencja komunikacyjna jest zdolnością osoby do podtrzymującego kontakt, elastycznego mówienia w trakcie dyskusji i pracy nad sobą oraz relacjami z innymi” (*ibidem*, s. 97).

Morreale, Spitzberg i Barge (2007, s. 75) w pracy pt. *Komunikacja między ludźmi* twierdzą, że: „kompetencja komunikacyjna zależy od motywacji, wiedzy i umiejętności oraz kontekstu komunikacji i procesów percepcyjnych”. Motywacja jest związana ze stopniem, w jakim interlokutorzy dążą do kompetentnego komunikowania się w danym kontekście. Kolejny ważny dla kompetencji komunikacyjnej czynnik – wiedza: „obejmuje treści dotyczące tego, co powiedzieć lub zrobić, oraz procedury, za pomocą których te treści będą wykonane” (*ibidem*, s. 77). Umiejętności dotyczą z kolei powtarzalnych zachowań zorientowanych na cel. „Muszą [one – S.F.] być powtarzalne, ponieważ każdemu udaje się coś przypadkowo, ale jeżeli nie potrafi osiągnąć tego ponownie, to nie jest to umiejętność opanowana przez daną osobę” (*ibidem*, s. 78). Kontekst komunikacji, najogólniej rzecz ujmując, tworzy ramy, w których zachodzi interakcja, natomiast procesy percepcyjne istotne dla kompetencji komunikacyjnej to uważne spostrzeganie i słuchanie.

Powyższa koncepcja jest próbą całościowego ujęcia kompetencji komunikacyjnej, w którym wskazano na elementy dla niej istotne, mające z jednej strony charakter intrapsychiczny, a z drugiej społeczny. Rozwój tak rozumianej kompetencji komunikacyjnej polega nie tylko na zmianach ilościowych i jakościowych w ramach jej składowych intrapsychicznych (motywacja, wiedza, umiejętności), ale także na coraz większym uświadomianiu sobie przez dziecko roli kontekstu, jako czynnika interpsychicznego, w organizacji i przebiegu komunikacji. Warto zwrócić uwagę na

to, że procesy percepcyjne dziecka (uważne: spostrzeganie i słuchanie) umożliwiają równoważenie czynników intrapsychicznych i interpsychicznych jego kompetencji komunikacyjnej zarówno w konkretnej wypowiedzi, jak i w dłuższej perspektywie czasu.

Rice (2007) w obszernym opracowaniu pt. *Poznawcze aspekty rozwoju komunikacyjnego* proponuje poznawczo-społeczne podejście do kompetencji komunikacyjnej i jej rozwoju. Uważa ona, że wiedza o przedmiotach, odzwierciedlająca się w języku w znaczeniach propozycjonalnych⁵ i referencjalnych, stanowi niewielki wycinek kompetencji komunikacyjnej. Rice rozpatruje dodatkowo trzy składniki wiedzy społeczno-poznawczej, konstytuujące, jej zdaniem, kompetencję komunikacyjną: wiedzę o osobach, kategorie społeczne oraz wiedzę o zdarzeniach. Twierdzi ona, że dzieci muszą „rozwinąć reprezentacje odnoszące się do ludzi oraz do tego, jak inne osoby przedstawiają sobie świat (a w nim samo dziecko) (*ibidem*, s. 242). Wiedza o osobach zawiera przeświadczenia dzieci co do takich cech osób, jak: ich zachowania, wzajemne reagowanie na siebie, podejmowane przez nich działania itd. (Shields, 1979 za: Rice, 2007). Z kolei najbardziej typowymi kategoriami społecznymi, odzwierciedlającymi się w języku i wpływającymi na przebieg komunikacji interpersonalnej, są kategorie odwołujące się do wieku, płci, statusu społecznego i stopnia znajomości. Rice (2007, s. 247) uważa, że: „Świadectwa wpływu kategorii społecznych na posługiwanie się językiem nie ograniczają się do używania form grzecznościowych albo wariantów prośb. Widoczne są w szerokiej gamie wariantów socjologicznych, takich jak formy grzecznościowe, przełączanie kodów, role odgrywane podczas rozmowy czy reguły specyficzne dla danego otoczenia”. Wreszcie wiedza o zdarzeniach – trzeci element konstytutywny kompetencji komunikacyjnej – dotyczy regularności, które są widoczne w czynnościach rozciągniętych w czasie i mających dynamiczny charakter. Przykładem może być rozgrywanie jakiegś gry czy też zachowanie odpowiedniej kolejności czynności podczas przygotowywania ulubionej po-

trawy. Rice uważa, że: „Wiedza o osobach, kategorie społeczne i wiedza o zdarzeniach – wszystkie te trzy rodzaje organizacji pojęciowej są blisko związane z przyswajaniem przez dziecko kompetencji komunikacyjnej (*ibidem*, s. 252).

Blank i Franklin (1980, za: Białecka-Pikul, 1993) prezentują podejście interakcyjno-poznawcze w badaniach nad kompetencją komunikacyjną. Uważają one, że kompetencja komunikacyjna może się ukształtować w pełni, gdy dziecko będzie rozwijało swoje procesy poznawcze w interakcji z otoczeniem. Przykładem może być tu realizacja zasady odpowiedniości czy adekwatności zachowań językowych i, szerzej, komunikacyjnych wykazywanych przez dziecko w dialogu z inną osobą. Pozostałymi podstawowymi składowymi kompetencji komunikacyjnej są: pojęciowa złożoność wypowiedzi oraz siła wywoływania odpowiedzi, wyrażająca się w formie wypowiedzi.

Podsumowując, w omawianych powyżej koncepcjach i definicjach dotyczących natury kompetencji komunikacyjnej stwierdzono, że:

- Kompetencja komunikacyjna jest pojęciem szerszym niż wiedza. Kompetencja komunikacyjna składa się z wiedzy i umiejętności jej użycia.
- Kompetencja komunikacyjna zależy od motywacji, wiedzy, umiejętności interlokutorów, kontekstu oraz procesów percepcyjnych wpływających na jej jakość i rozwój.
- Kompetencja komunikacyjna dziecka składa się nie tylko z wiedzy o przedmiotach, ale także z wiedzy o osobach i zdarzeniach oraz kategoriach społecznych.
- Prawidłowy rozwój kompetencji komunikacyjnej jest uwarunkowany rozwijaniem procesów poznawczych w interakcji z otoczeniem.

Kompetencja komunikacyjna jako podstawa efektywnej komunikacji interpersonalnej

Jak zaznaczono wcześniej, kompetencja komunikacyjna może być podstawą efektywnej komunikacji interpersonalnej. Stoner,

Freeman i Gilbert (1997) uważają, że efektywność jest miarą sprawności i skuteczności czyjegoś działania, miarą tego, w jakim stopniu jednostka wyznacza i osiąga odpowiednie cele. Odnosząc pojęcie efektywności do komunikacji interpersonalnej, dokonuje się obserwacji i pomiaru sprawności i skuteczności komunikowania się interlokutorów oraz rozważa się przesłanki efektywnej komunikacji. Sprawność to umiejętność robienia rzeczy we właściwy sposób. Dla sprawności istotna jest relacja między nakładami a wynikami (Drucker, 1994). Ważna jest minimalizacja nakładów i przyjęcie odpowiedniej strategii działania, pozwalającej osiągnąć cel. Kompetencja komunikacyjna jest związana w szczególności ze sprawnością jako składową efektywności. Komunikowanie się sprawne, a więc przebiegające we właściwy sposób, wymaga wykorzystania wiedzy o procesie komunikacji interpersonalnej, jak również zdolności jej użycia oraz świadomości celu komunikacyjnego. Pojawienie się celu jest jednak przede wszystkim związane ze skutecznością. Skuteczność jest rozumiana jako umiejętność wyboru właściwych celów (Stoner, Freeman, Gilbert, 1997), a w odniesieniu do komunikacji interpersonalnej łączy się z realizacją intencji przez interlokutorów.

A zatem efektywna komunikacja interpersonalna pozwala osiągać cele wyznaczone (uzgodnione) przez nadawcę i odbiorcę w sposób sprawny i skuteczny. Sprawność kojarzona jest z formalno-treściowymi aspektami komunikacji, skuteczność natomiast odnosi się do aspektów intencjonalnych, czyli między innymi do wyboru i osiągania celów komunikacyjnych (Frydrychowicz, 2005a). Ponadto efektywne komunikowanie się jest uznawane za miarę nie tylko kompetencji komunikacyjnej, ale także kompetencji społecznej (Jakubowska, 1996).

McCroskey i Richmond (1996) uważają, że efektywność wiąże się z osiąganiem celów przez jednostkę, a w wypadku komunikacji interpersonalnej z pomyslnym komunikowaniem się. „Efektywnie komunikująca się osoba potrafi wywołać w umyśle interlokutora takie znaczenie, jakie zamierzała. Je-

śli odbiorca dysponuje innym znaczeniem od zamierzonego przez nadawcę komunikatu, to można powiedzieć, że komunikują się oni nieefektywnie, ale ciągle się komunikują” (*ibidem*, s. 35).

Cytowani powyżej autorzy wprowadzają rozróżnienie na podstawową kompetencję komunikacyjną i interpersonalną kompetencję komunikacyjną. Na pierwszą z nich składają się: poznawcze opracowanie i rozumienie procesu komunikacji, psychomotoryczna zdolność produkowania zachowań komunikacyjnych oraz pozytywna afektywna orientacja względem komunikacji. Druga z nich, czerpiąc z pierwszej, poza nią wykracza. Jak twierdzą McCroskey i Richmond (1996, s. 90): „Większość z nas nie chce być jedynie zrozumiana przez innych. Pragniemy również, aby inni nas lubili, chcemy budować z nimi odpowiednie relacje, a często chcemy na innych wpływać [...], chcemy być **interpersonalnie** komunikatywnie kompetentni [...]. Interpersonalnie kompetentny interlokutor wykorzystuje asertywność, responsywność i wszechstronność społeczną”. Responsywność (*responsiveness*) jest rozumiana jako: wrażliwość, uważne i aktywne słuchanie, empatyczność, umiejętność stworzenia komfortowej dla komunikacji atmosfery itp. Wszechstronność społeczna (*versatility*) natomiast dotyczy zachowania przez interlokutorów odpowiednich proporcji między asertywnością i responsywnością, jak również ich dostosowania do sytuacji i kontekstu komunikacji.

McCroskey i Richmond (1996) uważają, że aby stać się interpersonalnie kompetentną osobą, trzeba zrozumieć naturę efektywnej komunikacji interpersonalnej, zdobyć odpowiednie umiejętności behawioralne oraz, co najważniejsze, być zmotywowanym do efektywnego komunikowania się z innymi. Dobrze rozwinięta kompetencja komunikacyjna jest zatem niezbędnym warunkiem efektywnej komunikacji, ale i odwrotnie, efektywne komunikowanie się przyczynia się do rozwoju kompetencji komunikacyjnej.

Morreale, Spitzberg i Barge (2007) uważają, że istnieją trzy cele, a zarazem standardy kompetencji: klarowność, stosowność

i skuteczność. Stosowność odnosi się do precyzji wypowiedzi oraz do realizacji intencji zgodnie z zamierzeniem interlokutora. Stosowność łączy się z adekwatnością komunikatu do kontekstu, skuteczność natomiast dotyczy osiągania przez nadawcę (odbiorcę) celu wypowiedzi. Ponieważ klarowność jest warunkiem stosowności i skuteczności, one same wystarczają jako kryteria kompetentnej komunikacji. Na ich podstawie wyróżnia się następujące typy komunikacji: 1) niestosowną i nieskuteczną, 2) stosowną i nieskuteczną, 3) niestosowną i skuteczną, 4) stosowną i skuteczną.

W pierwszym typie komunikacji interlokutor nie osiąga założonych przez siebie celów oraz często swoim zachowaniem zniechęca innych. Przykładem może być komunikacja agresywnie zachowującego się klienta czekającego w kolejce. W drugim typie komunikacji osoba biernie uczestniczy w interakcji. Jako przykład niech posłuży zachowanie się nowej w danym towarzystwie osoby, która chciałaby nawiązać kontakt z innymi, ale ma problem z włączeniem się w konwersację. Z kolei: „Niestosowna i skuteczna osoba angażuje się w **zmaksymalizowaną** formę komunikacji. Osoba taka osiąga maksimum wtedy, gdy jest asertywna [nadmiernie – S.F.] lub agresywna bez zwracania uwagi na poczucie stosowności innych osób. Taka orientacja zakłada, że liczy się jedynie zwycięstwo” (*ibidem*, s. 70). Przykładem może być autorytarne, a zarazem agresywne zachowanie (komunikacyjne) szefa lub rodziców. Cytowani powyżej autorzy uważają, że ten typ komunikowania się jest destrukcyjny dla relacji interpersonalnych osoby w ten sposób się komunikującej. Osoba komunikująca się w sposób stosowny i skuteczny wybiera zoptymalizowaną komunikację. Jest to osoba, która: „Osiąga preferowane wyniki w sposób utrzymujący związek i szanujący zasady panujące w danej sytuacji. Osoba komunikująca się w sposób zoptymalizowany dostrzega wagę własnego zadowolenia w sytuacjach komunikacyjnych i rozumie, że zadowolenie to nie powinno być skutkiem czyjegoś niezadowolenia” (Morreale, Spitzberg, Barge, 2007, s. 70). Przykładem może

być konstruktywne (funkcjonalne) rozwiązanie konfliktu.

Podsumowując, osoba kompetentna komunikacyjnie, stosując zoptymalizowany sposób komunikacji, ma szansę komunikować się z innymi efektywnie. Spitzberg, Canary i Cupach (1994) uważają, że najważniejszym wyzwaniem dla kompetencji komunikacyjnej w większości sytuacji jest utrzymanie delikatnej równowagi między potrzebą bycia stosownym a pragnieniem skuteczności. Osiągnięcie tej równowagi i dbałość o jej utrzymywanie jest ważnym czynnikiem rozwoju kompetencji komunikacyjnej.

Adler, Rosenfeld, Proctor II (2007) wprowadzają pojęcie „kompetencja w porozumiewaniu się”. Ich zdaniem, o skutecznym i poprawnym komunikowaniu się decydują następujące czynniki: szeroki repertuar możliwości, zdolności przystosowawcze (wybór komunikatu stosownego do sytuacji), umiejętności zachowania się (zastosowanie tego, co zostało wybrane), zaangażowanie, przyjęcie postawy empatycznej, złożoność poznawcza (interpretacja pozwalająca ująć problem wielowymiarowo) oraz samoobserwacja (obserwowanie własnych zachowań komunikacyjnych oraz dokonywanie w nich stosownych zmian). Powyżej cytowani autorzy uważają, że w istocie nie istnieje jeden dobry i skuteczny sposób porozumiewania się, nie istnieje żadna lista zasad i wskazówek gwarantujących sukces w sferze porozumiewania się. Elastyczność jest cechą szczególnie pożądaną.

Dla rozpatrywanej tutaj zależności między kompetencją komunikacyjną a efektywną komunikacją interpersonalną istotne są również akty mowy. Poprzez akty mowy i ich część lokucyjną (treść), illokucyjną (intencję) i perlokucyjną (cel) interlokutorzy mogą osiągać różnorodne cele komunikacyjne. Skuteczność aktów mowy zależy od spełnienia czterech warunków (Searle, 1987; Kurcz, 2000): warunku przygotowawczego lub wstępnego (różnica w poziomie informacji między nadawcą (N) i odbiorcą (O), warunku szczerości (m.in. prawdziwość tego, co N mówi, współodczuwanie stanu emocjonalnego O), warunku wyrażonego w treści sądu (słuchacz rozumie

treść sądu) oraz warunku podstawowego, czyli treści aktu illokucyjnego (rozumienie intencji N przez O).

Dla efektywnego przebiegu komunikacji interpersonalnej istotne są również ogólnie znane zasady rzeczywistości (dotycząca uzgodnienia sposobu interpretacji rzeczywistości przez N i O) i kooperacji (wypowiedź N powinna być stosowna do maksym: ilości, jakości, odpowiedniości i sposobu) (Grice, 1980; Frydrychowicz, 2005b).

Również Clark (1996) wprowadza trzy ważne pojęcia odnoszące się do efektywnej komunikacji: wspólne działanie (skoordynowane czynności co najmniej dwóch osób, wspólne czynności), wspólny grunt (wspólnie podzielana wiedza na temat owych wspólnych działań i wspólnych czynności) oraz „koordynacja działań” (np. podczas udanej zabawy dziecka z rówieśnikiem lub dorosłym czy też w czasie gry w szachy).

Podsumowując, można powiedzieć, że kompetencja komunikacyjna jest podstawą efektywnej komunikacji interpersonalnej wtedy, gdy osoba:

- Posiada wiedzę o efektywnym przebiegu procesu komunikacji interpersonalnej, jak również potrafi ją zastosować w konkretnej sytuacji.
- Ma świadomość celu komunikacji i potrafi dokonać jego właściwego wyboru spośród innych celów.
- Potrafi wywołać w umyśle odbiorcy zamierzone znaczenie lub je z nim uzgodnić.
- Zachowuje równowagę między asertywnością i responsywnością oraz jest zmotywowana do efektywnego komunikowania się.
- Komunikuje się stosownie i skutecznie, w zoptymalizowany sposób.
- Korzystając ze swojej kompetencji komunikacyjnej, komunikuje się w sposób elastyczny.
- Zachowuje reguły ważne dla prawidłowego przebiegu aktów mowy, posługuje się regułami rzeczywistości i kooperacji oraz uwzględnia w komunikowaniu się z interlokutorem wspólne działanie, wspólny grunt oraz koordynuje z nim swoje działania.

- O rozwoju kompetencji komunikacyjnej w ujęciu „efektywnościowym” można mówić wtedy, gdy powyższe postulaty są realizowane w coraz większym stopniu przez interlokutorów w procesie komunikacji interpersonalnej, a zachowania spełniające te wymagania są coraz bardziej skoordynowane.

Pozahymesowskie ujęcie kompetencji komunikacyjnej

W tej części artykułu zostanie przedstawionych kilka pojęć związanych z kompetencją komunikacyjną. Są one ukonkretnieniem lub poszerzeniem Hymesowskiej definicji kompetencji komunikacyjnej.

Jakubowska (1996) wprowadza pojęcie kompetencji społecznej w ujęciu komunikacyjnym. Jej zdaniem, kompetencja społeczna obejmuje zjawiska, które pełnią zróżnicowane funkcje: adaptacyjną, zadaniową, emocjonalną i instrumentalną. Jakubowska uważa, że: „Na kompetencję społeczną składają się psychiczne dyspozycje oraz umiejętności plastycznego, zgodnego z normatywnymi wzorcami sytuacji reagowania podczas porozumiewania się z ludźmi [...] z równoczesnym zachowaniem obranego kierunku dążeń osobistych” (*ibidem*, s. 37). Kompetencja społeczna jest uwarunkowana przez czynniki intrapsychiczne niespecyficzne, decydujące o jej rozwoju, takie jak: złożoność poznawcza, pozytywna samoocena, pozytywne atrybucje na temat partnera interakcji, empatia itd. Natomiast inherentnymi elementami kompetencji społecznej są: dyspozycje psychiczne specyficzne (np. spostrzegawczość, uważność, wrażliwość retoryczna itd.) oraz umiejętności komunikacyjne związane z wykonawczym poziomem kompetencji społecznej (np. interpretacja intencji interlokutora, aktywne słuchanie, dostosowanie zachowań komunikacyjnych do sytuacji społecznej itd.) (Jakubowska, 1996). Zdaniem autorki: „Miarą tak rozumianej kompetencji społecznej byłoby efektywne porozumiewanie się, tj. takie, które umożliwia człowiekowi społeczną adaptację, pozwalając równocześnie na osiągnięcie celów instru-

mentalnych i/lub interpersonalnych (*ibidem*, s. 39).

Kurcz i Bokus (2002, s. 153) proponują dwojakie ujmowanie sytuacji komunikacyjnej w psycholingwistyce: „(a) jako **sytuacji komunikujących się osób** oraz (b) jako stan rzeczywistości przez wypowiedź opisywany, czyli tzw. **sytuację odniesienia**”. Zmienność rzeczywistości, o której mówimy, odzwierciedla się w dyskursie narracyjnym, będącym „werbalną reprezentacją zmieniającej się rzeczywistości – jakiegoś zdarzenia lub zdarzeń [...], sytuacja odniesienia [natomiast – S.F.] jest wyrażoną przez mówcę reprezentacją stanu rzeczywistości, ujmowaną ze względu na jakiś (wybrany przez mówiącego) podmiot” (*ibidem*, s. 153–154). Sytuacje odniesienia, odzwierciedlając to, co w danym czasie dzieje się w przestrzeni kontrolowanej przez narratora, a więc w obszarze, którego dotyczy jego dyskurs narracyjny, tworzą pole narracji. Kurcz i Bokus (2002) uważają, że pole narracji jest elementem konstytutywnym kompetencji narracyjnej, a ta z kolei jest ważnym składnikiem kompetencji komunikacyjnej człowieka.

Warto zaznaczyć, że odwoływanie się jedynie do kompetencji komunikacyjnej nie zawsze wystarcza, aby wyjaśnić pewne zjawiska związane z porozumiewaniem się ludzi. Philips (2007), reprezentująca kulturowe podejście do badań nad komunikacją interpersonalną, u dzieci pochodzenia indiańskiego z Rezerwatu Warm Springs w Oregonie stwierdziła występowanie poważnych trudności adaptacyjnych w trakcie nauki szkolnej. Trudności te polegały m.in. na niechęci tych dzieci do inicjowania i podtrzymywania komunikacji interpersonalnej z dziećmi innego pochodzenia. Według Philips, wyjaśnienie tego problemu jest możliwe wówczas, gdy spojrzysz na niego z szerszej socjolingwistycznej perspektywy, wykorzystując w tym względzie pojęcie kompetencji socjolingwistycznej. Jej zdaniem, kompetencja socjolingwistyczna to: „Złożona kombinacja kompetencji językowej i kompetencji społecznej, zawierająca wiedzę o tym, kiedy i w jaki sposób używać wypowiedzi wśród wielu innych zachowań niezbędnych w danej sytuacji” (*ibidem*, s. 379). A zatem wypowiedź jest tyl-

ko jednym z wielu elementów decydujących o adekwatności sytuacyjnej i szerzej – społecznej interlokutorów.

W przedstawionych powyżej rozważaniach przytoczono różne sposoby rozumienia kompetencji komunikacyjnej, wskazując na poszerzanie jej zakresu znaczeniowego i referencjalnego. W dalszej części artykułu przedstawimy własne ujęcie kompetencji komunikacyjnej, jej genezy i możliwych dróg rozwoju.

GENEZA I ROZWÓJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ – UJĘCIE WŁASNE

Kompetencja językowa i komunikacyjna są uwarunkowane zarówno genetycznie, jak i przez czynniki społeczno-kulturowe (Kurcz, Bokus, 2002). W wypadku kompetencji językowej, zwraca się uwagę na wyposażenie biologiczne w postaci Uniwersalnej Gramatyki (UG) (Chomsky, 1979) oraz na zdolności komputacyjne 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 (Baron-Cohen, 1995, 1999; Tomasello, 2002, 2003)

Proces konstytuowania się i rozwoju kompetencji komunikacyjnej (oraz kompetencji językowej) determinowany jest również czynnikami społeczno-kulturowymi (Bruner, 1986; Clark, 1996; Tomasello, 2002, 2003). Przykładem współdziałania czynników biologicznych i społeczno-kulturowych w ramach kompetencji komunikacyjnej są „sceny wspólnej uwagi”. Około 9. miesiąca dzieci, biorąc pod uwagę ich stopniowo rozwijającą się zdolność do decentracji i przyjmowania perspektywy innych, stają się zdolne do wspólnego z dorosłym konstruowania sytuacji społecznych i zarazem komunikacyjnych, w których jest możliwe wspólne podzielenie uwagi. Są to sytuacje mające charakter relacji trójstronnej. Obok dorosłego i dziecka występuje w nich jakiś przedmiot lub zachodzi jakieś zjawisko czy zdarzenie, o którym mówi osoba dorosła i na którym jest jednocześnie skoncentrowa-

na uwaga zarówno dziecka, jak i osoby dorosłej (Tomasello, 2002; Frydrychowicz, 2006). W sytuacjach tych dorosły przekazuje dziecku nie tylko informacje o charakterze fizycznym, ale także społeczno-kulturowym, np. wartościując przedmioty, zdarzenia i zjawiska.

Uważamy, że sam proces komunikacji interpersonalnej jest ważnym elementem społeczno-kulturowego otoczenia dziecka. 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” (Frydrychowicz, 2006, s. 28).

Uczestnicząc aktywnie w procesie komunikacji 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 (Frydrychowicz, 2005b). 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 zostaną one wykorzystane do wyjaśnienia genezy i rozwoju kompetencji komunikacyjnej. Reber (1985, s. 639) w *Dictionary of Psychology* podaje następującą definicję reprezenta-

cji: „Rzecz, która zastępuje, zajmuje miejsce w zamian, symbolizuje albo reprezentuje inną rzecz”. Maruszewski (1996, s. 14) 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”. I dalej twierdzi 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” (*ibidem*, s. 14–15). Z kolei Ledzińska (2000, s. 123) uważa, że: „Reprezentacja oznacza odwzorowanie w umyśle całości lub części rzeczywistości zewnętrznej lub wewnętrznego świata jednostki”. Natomiast „Wiedza (*knowledge*) to system informacji zakodowany w strukturach pamięci długotrwałej, za których pomocą poznawczo odwzorowujemy świat” (*ibidem*, s. 122).

Uważamy, 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. Informacje pochodzące z różnych sytuacji komunikacyjnych, w których ono uczestniczy, podlegają różnicowaniu i scalaniu ze względu na efektywność osiągnięcia wyznaczonych przez dziecko celów komunikacyjnych. Za Pylyshynem przyjmujemy, że reprezentacja nie jest statycznym tworem, ale że jest konstruowana cały czas na nowo (dynamiczne ujęcie reprezentacji). Wspomniany powyżej autor uważa, że: „Każdy bodziec jest analizowany w terminach pewnego skończonego zbioru zróżnicowanych elementów i skończonego zbioru zróżnicowanych relacji. Taka reprezentacja nie jest arbitralna. Struktura i części składowe reprezentacji, jak również reprezentacja jako całość są zrelacjonowane w systematyczny sposób – odpowiadający bodźcom i relacjom między nimi” (Pylyshyn, 1973, s. 33).

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenia, uważamy, że kompetencja komunikacyjna dziecka nie jest bezpośrednim odzwierciedleniem (reprezentacją) procesu komunikacji i składających się na niego sytuacji komunikacyjnych (sytuacyjno-osobowych czasoprzestrzeni komunikacyjnych). Naszym zdaniem, kompetencja komunikacyjna **zawiera** reprezentację procesu komunikacji i sytuacji komunikacyjnych w postaci wiedzy i umiejętności jej użycia. Wiedza ta dotyczy wszystkich form zmienności (przytoczonych powyżej) 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. Jak zaznaczyliśmy wcześniej, kompetencję komunikacyjną traktujemy jako 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**. 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 komunikacyjnej polega na wzroście wiedzy (i umiejętności jej użycia) dotyczącej różnicowania i scalania (zrównoważenia) form zmienności sytuacji komunikacyjnej: czasu, przestrzeni, miejsca, wymiarów i sposobów komunikacji oraz ich odpowiedniej realizacji w procesie komunikacji interpersonalnej. Dodajmy – takim różnicowaniu i scalaniu form zmienności sytuacji komuni-

kacyjnej, które są adekwatne do aktualnej sytuacji komunikacyjnej, celu komunikacji, interlokutora i pełnionych przez niego ról.

Za Lernerem (1998, s. 2) przyjmujemy, 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 matrycy zmiennych pochodzących z różnych poziomów organizacji [...], rozwój jest pochodną dynamicznych relacji między zmiennymi wewnątrz wielowymiarowej matrycy”. Uważamy, że jeden z tych poziomów organizacji tworzy komunikacja interpersonalna, a częścią wspomnianej powyżej matrycy 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 (Frydrychowicz, 2005a). Uważamy, że 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 efektywnie, 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 itd.

Reasumując, konsekwencje rozwojowe ujmowania kompetencji komunikacyjnej w perspektywie sytuacji komunikacyjnej są następujące:

1. „Jakość” sytuacji komunikacyjnych, w których uczestniczy dziecko, może wpływać na rozwój jego kompetencji komunikacyjnej i kompetencji poznawczych. Przykładem mogą być „sceny wspólnej uwagi” i stosowanie przez osoby dorosłe tzw. żywego języka.

2. Do osiągnięcia „pełnej kompetencji komunikacyjnej” (Berko Gleason, Bernstein Ratner, 2005. s. 376) konieczne jest wytworzenie sobie przez dziecko adekwatnej reprezentacji sytuacji komunikacyjnych, w których ono uczestniczy, jak również dynamiczne różnicowanie i scalanie ich elementów składowych.

3. Dostosowanie wypowiedzi do sytuacji i osób umożliwia dziecku osiąganie wyznaczonych celów, a tym samym wzrasta możliwość wywierania wpływu na innych i zyskiwanie ich akceptacji (McCabe, 2005).

PODSUMOWANIE

Ewolucja sposobów ujmowania kompetencji komunikacyjnej, u źródeł której leżą m.in. pojęcia kompetencji i kompetencji językowej,

wskazuje na niezwykłą jego złożoność teoretyczną. Podjęta w niniejszym artykule próba ukazania genezy i rozwoju kompetencji komunikacyjnej wskazuje na możliwe sposoby operacjonalizacji teoretycznej tego pojęcia. Jedną z możliwości jest operacjonalizacja kompetencji komunikacyjnej za pomocą wymiarów komunikacji, choć także inne formy zmienności sytuacji komunikacyjnej mogą być wykorzystane w tym celu.

Równie istotnym zagadnieniem poruszanym w prezentowanej pracy jest ujmowanie kompetencji komunikacyjnej przez pryzmat efektywności i odniesienie efektywnej komunikacji interpersonalnej do rozwoju człowieka. Uważamy, że dobrze rozwinięta kompetencja komunikacyjna, leżąca u źródeł efektywnej komunikacji, może się przyczynić do rozwoju człowieka. Trzeba jednak pamiętać o tym, że istnieje niebezpieczeństwo potraktowania efektywnej komunikacji interpersonalnej w sposób nadmiernie instrumentalny (Niemczyński, 2007). Aby temu przeciwdziałać, warto przyjąć, że komunikacja interpersonalna jest wartością cenną samą w sobie: „Komunikacja interpersonalna jako wartość wymaga nieinstrumentalnego zaangażowania się człowieka w budowanie relacji międzyludzkich. Takie zaangażowanie integruje relacje ludzkie w całość” (*ibidem*, 2007).

PRZYPISY

¹ Aspekt genetyczny jest tu rozumiany, zgodnie z przyjętym w psychologii rozwojowej znaczeniem, jako geneza oraz rozwój języka i mowy dziecka, a nie jako tzw. uwarunkowania genetyczne rozwoju.

² Do relacji: kompetencja – wiedza powrócę jeszcze w dalszej części artykułu, przy okazji omawiania pojęcia kompetencji komunikacyjnej.

³ *Live language* („żywy język”) rozumiany jest jako obfita werbalizacja osoby dorosłej, dotycząca tego, na czym jest obecnie skupiona uwaga dziecka.

⁴ Według Hymes: „Kompetencja językowa dotyczy ukrytej (nieuświadamianej) wiedzy o strukturze języka, a zatem wiedzy, która zwykle nie jest uświadamiana ani też dostępna dla jej spontanicznego zrelacjonowania [opowiadania o niej – S.F.] przez jednostkę, ale wiedza ta jest zawarta *implicite* w tym, co idealny mówca-słuchacz mogą powiedzieć. Głównym zadaniem teorii jest przewidywanie znaczenia (roli), jaką pełni taka wiedza, szczególnie w relacji do wrodzonej struktury, od której musi ona zależeć. Posługując się taką wiedzą, jednostka może wytwarzać i rozumieć nieskończony zbiór zdań, a język może się uzewnętrznić jako «kreatywny», jako *energia*” (Hymes, 1986, s. 271).

⁵ Propozycjonalność „odnosi się do jednostki znaczenia, która konstytuuje podmiot zdania/wypowiedzi, rozwinięty w formie prostego zdania oznajmującego” (Crystal, 1991, s. 282). Rice (2007, s. 230) pisze o: „poznawczych podstawach referencjalnych, propozycjonalnych znaczeń zakodowanych w języku, np. co ma na myśli dziecko, kiedy mówi «filizanka» albo «ten człowiek jest duży»”.

BIBLIOGRAFIA

- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II R.F. (2007), *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Aitchison J. (1991), *Ssak, który mówi*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Baron-Cohen S. (1995), *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge: MA: The MIT Press.
- Baron-Cohen S. (1999), The evolution of the theory of mind [w:] M.C. Corballis, S.E.G. Lea (red.), *The descent of mind. Psychological perspective of hominid evolution*, 261–277. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Berko Gleason J., Bernstein Ratner N. (2005), Przyswajanie języka [w:] J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, 375–438. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Białecka-Pikul M. (1993), Interakcyjno-poznawcza koncepcja kompetencji komunikacyjnej małych dzieci. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 115–127.
- Blank M., Franklin E. (1980), Dialogue with preschoolers. A cognitively based system of assessment. *Applied Psycholinguistic*, 1, 127–150.
- Bruner J. (1986), *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cazden C.B. (1967), On individual Differences in Language Competence and Performance. *The Journal of Special Education*, 1, 2, 135–150.
- Cazden C.B. (1986), The Situation: a Neglected Source of Social Class Differences in Language Use [w:] J.B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*, 294–313. Harmondsworth: Penguin Books.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky N. (1977), Modele wyjaśniające w lingwistyce [w:] B. Stanosz (red.), *Lingwistyka a filozofia*, 391–437. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Chomsky N. (1979), A propos des structures cognitives et de leur development: une reponse à Piaget [w:] M. Piattelli-Palmarini (red.), *Théories du langage. Théories de l'apprentissage*, 65–90. Paris: Editions du Seuil.
- Chomsky N. (1982), *Założenia teorii składni*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź: Ossolineum.
- Clark H.H. (1996), *Using Language*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Crystal D. (1991), *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford UK, Cambridge USA: Basil Blackwell.
- Drucker P.F. (1994), *Menedżer skuteczny*. Kraków: Nowoczesność, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Czytelnik.
- Frydrychowicz S. (2005a), The influence of interpersonal communications on human development. *Psychology of Language and Communication*, 9, 2, 69–82.
- Frydrychowicz S. (2005b), Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka. *Psychologia Rozwojowa*, 10, 3, 93–100.
- Frydrychowicz S. (2006), Sytuacja komunikacji interpersonalnej a rozwój człowieka. *Psychologia Rozwojowa*, 11, 2, 23–32.
- Grabias S. (2001), *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Green J. (1977), *Psycholingwistyka. Chomsky a psychologia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grice H.P. (1980), Logika a konwersacja [w:] B. Stanosz (red.), *Język w świetle nauki*, 91–114. Warszawa: Czytelnik.
- Gumperz J.J. (1986), Sociolinguistics and Communication in Small Groups [w:] J. B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*, 203–224. Harmondsworth: Penguin Books.
- Hymes D. (1980), Socjolingwistyka i etnografia mówienia [w:] *Język i społeczeństwo*, 41–82. Warszawa: Czytelnik.
- Hymes D. (1986), On communicative competence [w:] J.B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*, 269–293. Harmondsworth: Penguin Books.
- Inkeles A. (1966), Social Structure and the Socialization of Competence. *Harvard Educational Review*, 36, 3, 265–283.
- Jakubowska U. (1996), Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 4, 29–40.

- Katriel T., Philipsen G. (2007), "What we need is communication": "communication" as a cultural category in some American speech [w:] L. Monaghan, J. Goodman (red.), *A cultural approach to interpersonal communication*, 88–102. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.
- Kurcz I. (1987), *Język a reprezentacja wiedzy w umyśle*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kurcz I. (1992), *Język a psychologia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kurcz I., Bokus B. (2002), O języku i aktywności komunikacyjnej człowieka [w:] D. Kądziaława (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, 150–161. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ledzińska M. (2000), Uczenie się wykraczające poza warunkowanie [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia*, 117–136. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lerner R.M. (1998), Theories of Human Development: Contemporary Perspectives [w:] W. Damon (red.), *Handbook of child psychology*, 1–24. New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley & Sons, Inc.
- Maruszewski T. (1996), *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Znak – Język – Rzeczywistość. Polskie Towarzystwo Semiotyczne.
- McCabe A. (2005). Zdania w połączeniach – tekst i dyskurs [w:] J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, 299–332. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- McCroskey J., Richmond V. P. (1996), *Fundamentals of human communication. An interpersonal perspective*. Prospect Heights, Illinois: Waveland.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K. (2007), *Komunikacja między ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niemczyński A. (2007), *Regulacja rozwoju człowieka przez idealizację życia godnego człowieka* (wykład i dyskusja po wykładzie). XVI Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej. Poznań.
- Pervin L.A., John O.P. (2002), *Osobowość. Teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Philips S.U. (2007), Participant structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom [w:] L. Monaghan, J.E. Goodman (red.), *A cultural approach to interpersonal communication*, 378–395. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.
- Pylyshyn Z. (1973), The Role of Competence Theories in Cognitive Psychology. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 1, 21–50.
- Reber A.S. (1985), *Dictionary of psychology*. London, New York: Penguin Books.
- Rice M. (2007), Poznawcze aspekty rozwoju komunikacyjnego [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*, 228–267. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Searle J.R. (1987), *Czynności mowy*. Warszawa: PAX.
- Shields M.M. (1979), The child as psychologist: constructing the social world [w:] A. Lock (red.), *Action, gesture and symbol: the emergency of language*. New York: Academic Press, Inc.
- Spitzberg B.H., Canary D.J., Cupach W.R. (1994), A competence-based approach to the study of interpersonal conflict [w:] D.D. Cahn (red.), *Conflict in personal relationships*, 183–202. Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert, D.R. Jr. (1997), *Kierowanie*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tomasello M. (2003), *Constructing a language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA, London: Harvard University Press.
- White B.L., Kaban B.T., Attanuci J.S. (1979), *The Origins of Human Competence*. Lexington, Massachusetts, Toronto: Lexington Books.