

Marta Szymańska

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Od „umiejętności” do „kompetencji” w szkolnej dydaktyce polonistycznej

Wprowadzenie

„Kompetencja” to pojęcie ważne nie tylko dla nauczania szkolnego, ale przede wszystkim dla szeroko rozumianego rozwoju człowieka. Z jednej strony pozwala ono na dokonywanie samooceny, a z drugiej ułatwia ocenianie, ponieważ precyzuje, o jakie umiejętności, sprawności, wiedzę chodzi. Definicja słownikowa akcentuje dwie składowe znaczenia: wiedzę i umiejętności. Akcentuje zatem świadomościowy element towarzyszący użyciu, zastosowaniu. Takie ujęcie terminu czyni go bardzo elastycznym, pozwala na wypełnianie jego składników w zależności od dziedziny, do której się dana kompetencja odnosi.

W ujęciu ogólnym kompetencje można podzielić na dwie grupy: twarde (funkcjonalne) i miękkie (behawioralne). Te pierwsze związane są z posiadaniem specjalistycznej wiedzy oraz umiejętności, które pozwalają na zastosowanie skorelowanych z nią metod, technik, procedur itd. Wśród kompetencji miękkich mieszczą się kompetencje osobiste (kreatywne myślenie, organizowanie własnej pracy, planowanie własnego rozwoju, odporność na stres) oraz społeczne,

wiążące się z umiejętnościami sprawnego komunikowania się, prezentowania wiedzy i wywierania wpływu na inne osoby, nawiązywania kontaktu i utrzymywania długoterminowych relacji oraz skutecznym zarządzaniem innymi osobami, w tym zarządzaniem zespołem, motywowaniem i rozwijaniem potencjału podwładnych (Fastnacht 2006: 111).

Jednym z częstych zarzutów formułowanych w stosunku do polskiej edukacji na każdym poziomie jest słaba koncentracja na rozwijaniu kompetencji miękkich, w przeciwieństwie do kompetencji twardych – przekazywania specjalistycznej wiedzy, ujęcia teoretycznego. Wynikają stąd postulaty dotyczące przesunięcia akcentów na rozwijanie umiejętności współpracy (np. poprzez wykorzystanie pracy w grupach czy metody projektów)¹, a także organizowania pracy samodzielnej,

¹ Postulaty te płyną szczególnie ze strony środowiska pracodawców. Związane są one także z dokonującą się cywilizacyjną zmianą, która wymaga od współczesnych pracowników większej elastyczności, umiejętności szybkiego przekwalifikowania się, pracy zdalnej, pracy na odległość, często także współpracy w zespołach wielokulturowych. O zainteresowaniu

ale nie wyłącznie w zgodzie ze szczegółowymi wytycznymi nauczyciela, a według indywidualnie przygotowanego planu. Szczególnie w przypadku pracy zespołowej przydatne są (mogą być rozwijane) kompetencje komunikacyjne, np.: nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu, precyzyjne wyrażanie intencji, budowanie wypowiedzi skutecznej, adekwatnej do kontekstu, respektującej poglądy rozmówcy, jego rolę i pozycję społeczną, różnice kulturowe itd. Rozwijanie kompetencji (i miękkich, i twardych) to zadanie dla wszystkich nauczycieli. Jeśli przyjmiemy jednak, że są takie kompetencje, które posiadać powinien każdy człowiek, z pewnością sytuują się tu te z nich, które dotyczą użycia języka.

Kompetencja z perspektywy językoznawstwa

Pojęcie kompetencji powstało na gruncie językoznawstwa. Za jego twórcę uważa się Noama Chomsky'ego, który w centrum zainteresowania umieścił kompetencję językową – system reguł opanowany przez idealnego użytkownika języka.

Teoria lingwistyczna zajmuje się przede wszystkim idealnym użytkownikiem języka, tj. takim użytkownikiem, który należy do całkowicie jednorodnej społeczności językowej i zna jej język w sposób doskonały. Wykorzystując swoją znajomość języka podczas czynnego zachowania językowego, nie podlega on też takim gramatycznie nieistotnym uwarunkowaniom, jak ograniczoność pamięci, rozproszenie uwagi, przerzuty uwagi i zainteresowania oraz błędy (przypadkowe lub systematyczne) (Chomsky 1982: 15).

Propozycja N. Chomsky'ego nie została entuzjastycznie przyjęta i spotkała się z ostrą krytyką. Szczegółowa jej prezentacja nie mieści się w obszarze prowadzonych rozważań, wspomnieć jednak warto o Dellu H. Hymesie, który kwestionował możliwość występowania idealnego użytkownika języka, charakteryzującego się doskonałą jego znajomością i niepodlegającego żadnym wpływom zewnętrznym. Według D.H. Hymesa kompetencja komunikacyjna jest nadrzędna w stosunku do językowej, zatem warunkiem posiadania kompetencji komunikacyjnej jest posiadanie kompetencji językowej. Zasada ta nie działa w drugą stronę, gdyż można dysponować kompetencją językową, a jednocześnie nie być kompetentnym komunikacyjnie. Dla komunikacji ważne jest bowiem rozumienie kontekstu społecznego. W procesie uczenia się języka dziecko nabywa również umiejętność oceny, czy i kiedy mówić, a kiedy nie, o czym i do kogo mówić, kiedy, gdzie i w jaki sposób. W krótkim czasie osiąga możliwość uczestniczenia w komunikacji, a nawet oceny innych jej uczestników (Hymes 1972; por. także Piotrowski 1980). Zaproponowana przez D.H. Hymesa kompetencja komunikatywna dopełniona zostaje zatem kompetencją socjolingwistyczną, która uwzględnia interakcje społeczne (Decamp 2009: 30–43). Obydwie kompetencje wchodzą w zakres kompetencji kulturowej (Kmita 1971; Korporowicz 1983).

biznesu rozwojem kompetencji miękkich świadczy także wielka ilość publikacji na te temat w pracach dotyczących na przykład zarządzania.

Kompetencja językowa i kompetencja (sprawność) komunikacyjna w różnych konfiguracjach pojawiają się u różnych badaczy. Stanisław Grabias punktem wyjścia swojej klasyfikacji czyni teorię zachowań językowych oraz szeroko rozumianą sytuację komunikacyjną, sprawność komunikacyjną, umieszczając ją między zdolnością swobodnego, indywidualnego kreowania wypowiedzi a koniecznością respektowania społecznych i indywidualnych ograniczeń i uwarunkowań. Jednocześnie wskazuje na inne umiejętności, które warunkują osiągnięcie skuteczności komunikacyjnej, np.: wyodrębnianie informacji (sprawność semantyczna), czy językowe ujęcie (sprawność gramatyczna) (Grabias 2001).

Trzeba jednak pamiętać, iż to nadawca i jego możliwości są ostatecznym wyznacznikiem kształtu wypowiedzi. Intencją nadawcy może być informowanie o stanach rzeczy (sprawności informacyjne), wyrażanie stosunku do rzeczywistości (sprawności modalne), nakłanianie odbiorcy do czegoś (sprawności perswazyjne). Najogólniej mówiąc, intencja ta może dotyczyć emocji lub woli. Umiejętność językowego przekazywania intencji, a więc emocji, pragnień, a także informacji o świecie i swoim do niego stosunku, nazywa S. Grabias językową sprawnością pragmatyczną. Ukoronowaniem niejako całego rozwoju językowego uczestnika komunikacji w społeczeństwie jest sprawność komunikacyjna. „Obejmuje ona swoim zakresem językową sprawność systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną. Dopiero opanowanie wszystkich typów sprawności językowej umożliwi pełne uczestnictwo w komunikacji społecznej i decyduje o powodzeniu wypowiedzi” (Grabias 2001: 323). Tak rozumiana sprawność komunikacyjna w pewnym stopniu nawiązuje do zaproponowanej przez Merrill Swain formuły *languageing*, czyli traktowania języka nie jako obiektu, który poddawany może być opisowi, refleksji, ale swoistego narzędzia do robienia czegoś, działania w jakiś określony sposób (Swain 2006).

Interesujące ujęcie problemu proponuje także Ida Kurcz. Zwraca ona uwagę na relację między kompetencją językową i komunikacyjną. Odwołując się do koncepcji podziału pomieści na jawną i utajoną, proponuje, aby również w przypadku kompetencji językowej wyróżnić element jawny i utajony (por. Buttler, Kurkowska, Satkiewicz 1971; Rittel 1997). Komponent utajony wiązałby się z Uniwersalną Gramatyką², a jawny z wiedzą metajęzykową. Można by więc mówić, iż każdy użytkownik języka posiada nieuświadomioną, utajoną kompetencję językową, o której cechach możemy wnioskować na podstawie zachowań językowych (werbalnych i niewerbalnych). Umiejętności budowania poprawnej wypowiedzi nie towarzyszy wówczas umiejętność objaśnienia, dlatego dana konstrukcja jest poprawna. Efektem edukacji może być natomiast kompetencja językowa uświadomiona (jawna wiedza o języku), pozwalająca na formułowanie zasad dotyczących systemu, które objaśniają budowę tworzonej wypowiedzi. W tym ujęciu kompetencja językowa pełni przede wszystkim funkcję reprezentatywną, przedstawieniową w stosunku do rzeczywistości. Z punktu widzenia dydaktyki nauczania konieczne trzeba zwrócić uwagę na podkreśloną przez badaczkę właściwość kompetencji

² Termin wprowadzony przez N. Chomsky'ego, oznaczający wrodzone ludzkiemu umysłowi reguły gramatyczne, wspólne wszystkim językom.

językowej – pozwala ona na budowanie poprawnych wypowiedzi w sposób niejako intuicyjny, wiedza o języku jest wtórna w stosunku do wypowiedzi. Jak pisze I. Kurcz: „Chodzi o to, że nikt (nawet wytrawny językoznawca) nie jest świadom tych automatycznie realizowanych procedur odbioru i wytwarzania informacji językowych” (Kurcz 2005: 111).

Analogicznie do kompetencji językowej proponuje badaczka opisywać kompetencję komunikacyjną (pragmatyczną). „Niewątpliwie i tu możemy mówić o jakiejś formie wiedzy jawnej – nazwijmy ją wiedzą metapragmatyczną – pozwalającą na świadome korzystanie z reguł dyskursu czy formułowanie odpowiednich tekstów mówionych czy pisanych” (Kurcz 2005: 112). Komponent utajony stanowi Teoria Umysłu, czyli umiejętność przypisywania sobie i innym stanów umysłowych. Budowanie w umyśle modelu, który pozwala wyjaśniać i przewidywać zachowania innych ludzi, na podstawie czynników, których nie da się zobaczyć (intencji, przekonań, uczuć, pragnień). W sferze utajonej mogłaby znaleźć się także Uniwersalna Gramatyka, choć obserwacje dokonywane na osobach dotkniętych specyficznym zaburzeniem rozwoju językowego (SLI³) pokazują, iż dobrze rozwinięta Uniwersalna Gramatyka ułatwia porozumiewanie się, jednak nie jest absolutnie konieczna (Kurcz 2005: 120). Dla osiągnięcia pozytywnych efektów komunikacyjnych (używania języka w jego komunikacyjnej funkcji), ważne okazuje się rozumienie znaczenia wypowiedzi, także tych jej elementów, które nie są wyrażone wprost (zalicza się tu także metafory, ironię, dowcip). Połączone kompetencje (językową i komunikacyjną) proponuje I. Kurcz nazwać **całościową wiedzą językową**. Zwraca jednak uwagę, iż między kompetencjami tymi nie ma żadnych powiązań natury biologicznej (Smith, Tsimpli 1995; Kurcz 2005).

Tab. 3. Schemat całościowej wiedzy językowej

	Podłoże biologiczne (komponent utajony)	Uwarunkowania społeczne (komponent jawny)	Funkcje	Zaburzenia
Kompetencja językowa	UG	wiedza metajęzykowa	reprezentatywna	SLI
Kompetencja komunikacyjna	TU	wiedza metapragmatyczna	komunikacyjna	autyzm

Źródło: Kurcz 2005: 124

Zaproponowane przez I. Kurcz scalenie kompetencji językowej i komunikacyjnej pokazuje ważne etapy w nauce używania języka. Zwraca uwagę na pewien wrodzony punkt wyjścia w poznawaniu języka, na którym może bazować także edukacja. Wydaje się jednak, że zaproponowana nazwa (wiedza pragmatyczna, wiedza matejęzykowa) redukuje ten element pojęcia kompetencja, który zwraca uwagę na

³ SLI – *Specific Language Impairment* – zaburzenie mowy wywołane przyczynami pozamedycznymi. Objawia się problemami z mówieniem, artykulacją, budowaniem wypowiedzi, ale także rozumieniem wypowiedzi innych ludzi. Jednocześnie dzieci, u których zdiagnozowano SLI nie wykazują zaburzeń umysłowych i społecznych, mają normalny słuch i poprawnie zbudowany aparat mowy.

umiejętności, sprawności. Jeśli natomiast potraktujemy wiedzę metajęzykową jako umiejętność nazywania i opisywania struktur języka oraz relacji między nimi, to wydaje się, iż zwracamy się raczej w kierunku działań edukacyjnych, szkolnych, a nie szeroko rozumianych uwarunkowań społecznych. W życiu społecznym raczej nie dokonuje się tego typu opisów języka.

Przegląd prac językoznawczych pokazuje, iż nie ma wyraźnego rozdzielenia między sprawnością, kompetencją i umiejętnościami. Niektórzy autorzy traktują kompetencję jako zbiór, połączenie różnych sprawności, inni nie, a jeszcze inni stosują sprawność i umiejętność zamiennie. Z całą pewnością można powiedzieć, iż sprawne i skuteczne komunikowanie się (sprawność komunikacyjna) wymaga różnych sprawności: systemowej (semantyczna, gramatyczna, realizacyjna), językowej sprawności społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej. Jej opanowanie warunkują również elementy nieuświadomione, niezależne od użytkownika języka: Uniwersalna Gramatyka i Teoria Umysłu. Całość natomiast, zdaniem niektórych badaczy, może być elementem kompetencji kulturowej.

Dużą wagę do kształtowania kompetencji, a także jej kategoryzowania przykładają także lingwistyka edukacyjna, dyscyplina, która łączy perspektywę językoznawstwa ogólnego z codzienną praktyką językową (Rittel 1997: 11–12). Na jej gruncie powstał termin „zintegrowana kompetencja lingwistyczna” skupiający w sobie różne sprawności:

- kompetencję językową odnoszącą się do systemu języka;
- kompetencję komunikacyjną, zwracającą uwagę na funkcje języka i jego charakter społeczny;
- kompetencję kulturową rozumianą jako zdolność uczestnictwa w kulturze (Rittel 1993: 8–9).

Termin podstawowy „zintegrowana kompetencja lingwistyczna”, używany zamiennie z pojęciem „sprawność językowa” (rozumianym ściśle językoznawczo) w teorii ligwoedukacyjnej obejmuje kompetencję językową (sprawności systemowe), kompetencję komunikacyjną (sprawności funkcjonalno-sytuacyjne) i kompetencję kulturową (kompetencję interaktywną – sprawności odtwarzane, zdolność do uczestniczenia w kulturze). Tak więc teoria zintegrowanej kompetencji językowej zespala aspekt gramatyczny, komunikacyjny, kulturowy i dydaktyczny wyuczalności języka (Ożdżyński, Rittel 1997: 43).

- objaśnia Jan Ożdżyński, wskazując jednocześnie na elementy składowe obejmowane nowym terminem Teodozja Rittel zaznacza z kolei, iż wszystkie one są stopniowalne i obejmują „kompetencję przejściową, przybliżoną i docelową” (Rittel 1998: 99).

Kompetencja w dydaktyce szkolnej

Do edukacji szkolnej pojęcie kompetencji wprowadziły materiały przygotowujące reformę systemu szkolnego w 1998 r. Jego obecność umocniła *Podstawa*

programowa kształcenia ogólnego z 1999 r.⁴, choć największy wpływ na jego rozpowszechnienie wywarły prawdopodobnie różnego rodzaju testy i badania, które w samej nazwie miały często takie rozwinięcie. Nie znaczy to jednak, iż termin „kompetencja” nie był wcześniej obecny w refleksji dotyczącej nauczania, choć ukrywał się pod inną nazwą. Rezygnacja z obecnej w literaturze przedmiotu „świadomości” i „umiejętności” budziła opór wielu dydaktyków, co znalazło swoje odzwierciedlenie w dyskusjach toczonych na łamach specjalistycznych periodyków. Wśród przeciwników szczególnie wyrazisty był głos Tadeusza Patrzałka, który akcentował przede wszystkim obcość terminu (fr. *compétence*, ang. *competence*, niem. Kompetenz), widział w nim jeszcze jeden przykład bezmyślnego zapożyczenia przez biurokratów obcych nazw, a także pozorowanie dokonywania zmian przez zmianę języka (Patrzałek 1998; por. także Patrzałek 1999). Inaczej problem ten widziała Wiesława Żuchowska, która wyraźnie odróżniała umiejętności i kompetencje:

za kompetencję [...] można uznać ważny i doniosły aspekt kształcenia: jak efektywnie uczeń używa umiejętności, jak dobrze porusza się po obszarach poznania, na ile sprawnie i refleksyjnie, ze świadomością opanowywanych procedur potrafi swoje działania podporządkować celowi; w jakim stopniu jest w stanie przewidzieć skutki swoich działań. Przyjąwszy takie rozumienie pojęcia kompetencji, nadajemy mu charakter dynamiczny – podmiotowy i procesualny (Żuchowska 1999: 32).

W takim ujęciu akcent wyraźnie pada na uświadamianie sobie działań, świadome wykorzystywanie wiedzy, w opozycji do naśladowania, automatyzmu, powtarzania.

Procesualność, rozłożenie w czasie akcentuje także Małgorzata Taraszkiewicz, wiążąc nabywanie kompetencji z etapami uczenia się:

1. **Nieświadoma niekompetencja** (Nie wiesz, że wiesz... Nie wiesz, że potrafisz).
2. **Świadoma niekompetencja** (Wiesz, że wielu rzeczy nie wiesz, nie potrafisz).
3. **Świadoma kompetencja** (Wiesz już, że coś potrafisz, ale nie wykonujesz tego automatycznie. Wykonanie wymaga wysiłku, namysłu, znacznej koncentracji uwagi).
4. **Nieświadoma kompetencja** (Sam już nie wiesz, skąd ty to wszystko wiesz i umiesz!? (Taraszkiewicz 1999, czwarta strona okładki).

Jest to droga od „nie wiem, że nie wiem/potrafię” do „nie wiem, że wiem/potrafię”. Wspinanie się na szczyt po kolejnych szczeblach, zbieranie i przekształcanie wiedzy, doświadczeń, umiejętności. To stałe współwystępowanie „wiem” i „potrafię”, wyraźnie pokazuje, iż na kompetencję składa się „wiedza o” (deklaratywna) oraz „wiedza jak” (proceduralna).

⁴ Chodzi tu o wersję zamieszczoną w publikacji zleconej przez MEN *Reforma systemu edukacji. Projekt*, WSiP, Warszawa 1998. O kompetencji komunikacyjnej (rozumianej jako umiejętność mówienia, czytania, słuchania, pisanie i odbioru różnych tekstów kultury) czytamy również w dokumencie z 1999 roku. Por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolatków i gimnazjów*, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej”, nr 14, poz. 129, s. 588.

Oba typy wiedzy mogą mieć różny charakter: potoczny, doświadczeniowy (tzw. wiedza zdroworozsądkowa) lub naukowy, teoretyczny (ten drugi rodzaj wiedzy powstaje jako efekt refleksji); do kompetencji należy także norma wyobrażeniowa (poczucie językowe, zespoły przekonań o języku i komunikacji werbalnej (Nocoń 2012: 22).

Przedstawione powyżej stanowiska można jeszcze dopełniać zwracając uwagę na inne aspekty pojęcia: ścisły związek z użytkownikiem języka, indywidualny charakter (Nocoń 2012) czy stosowanie się do reguł (systemowych, społecznych, kulturowych) oraz określonych procedur (Żydek-Bednarczuk 2009). Wydaje się zatem, że T. Patrzalek pozostał w swym proteście odosobniony, a pojęcie kompetencji znalazło swoje miejsce w dydaktyce polonistycznej nie tylko jako synonim umiejętności.

W literaturze dotyczącej szeroko rozumianego kształcenia językowego najczęściej spotykamy dwa rodzaje kompetencji: językową i komunikacyjną. Jednak ich rozumienie bywa różne, co wpływa także na projektowanie sposobu ich kształcenia (por. np. Zabierowska 1998; Mnich 1998). Proces zamiany pojęcia „sprawność” (językowa i komunikacyjna) na „kompetencja” (językowa i komunikacyjna) spróbowała prześledzić i opisać Halina Wiśniewska. Badaczka przeanalizowała ich użycie w literaturze przedmiotu w latach 1950–2000 (Wiśniewska 2005). Lata 1950–1970 nazwała „okresem kształcenia filologiczno-formalnego”, kiedy to zwracano szczególną uwagę na opis struktury języka:

Panował tu prymat statycznej wiedzy abstrakcyjnej o języku, właściwie przekazywany od czasów starożytnych we wszystkich szkołach europejskich, w których obowiązywała znajomość teoretyczna gramatyk języków ojczystych, ujętych w liczne definicje i terminologicznie precyzyjne zawilości (Wiśniewska 2005: 21).

Zmiany w podejściu do kształcenia językowego doprowadziły do przesunięcia celów kształcenia w kierunku akcentowania funkcji języka, a także jego elementów w wypowiedzi. Zdaniem H. Wiśniewskiej kolejne dwudziestolecie można określić mianem „okresu kształcenia sprawności językowej i komunikacyjnej”. Wyraźny wpływ na nauczanie wywierają wówczas teorie socjo- i psycholingwistyczne, a także teoria komunikacji. Dla dydaktyki języka polskiego jednym z kluczowych celów staje się kształcenie sprawności językowej, definiowanej przez Władysława Lubasia jako

zdolność do rozumienia bardzo zróżnicowanych kulturowo komunikatów językowych, przede wszystkim publicystycznych i naukowych, wyrażanych językiem współczesnym, a nawet częściowo dawnym – historycznym, w końcu – językiem ogólnym, a także przynajmniej częściowo – regionalnym i dialektem (Lubaś 1979: 112).

Takie ujęcie, poprzez uwzględnienie różnych odmian języka, wyraźnie akcentuje perspektywę socjolingwistyczną.

Jednak prowadzone prace dotyczyły nie tylko definiowania i precyzowania znaczeń rozmaitych sprawności i kompetencji. Koniecznie trzeba tu przywołać

skierowany w stronę praktyki efekt badań – klasyfikację metod kształcenia sprawności językowej zaproponowaną przez Annę Dyduchową (Dyduchowa 1988). Za najważniejsze cele kształcenia sprawności językowej w szkole uznała badaczka:

doskonalenie sprawności systemowej, rozwijanie umiejętności dokonywania różnorodnych operacji językowych połączonego z uświadamianiem uczniowi możliwości wyboru różnych kombinacji struktur dla wyrażania rozmaitych funkcji wypowiedzi, wyposażania ucznia w umiejętności kategoryzacji sytuacji komunikacyjnej i dostosowywania do niej sposobów mówienia, rozwijania wybranych cech osobowości, dbałości o związki między myśleniem a mową, działaniem i pamięcią (Dyduchowa 1984: 443–444).

Łatwo można tu zauważyć współwystępowanie perspektywy strukturalnej i komunikacyjnej. Badaczka postuluje bowiem umieszczanie i rozpatrywanie wypowiedzi w odniesieniu do wszystkich elementów aktu komunikacji i w związku z funkcją wypowiedzi.

W następnych latach perspektywa komunikacyjna w kształceniu językowym zdaje się zajmować coraz mocniejszą pozycję, o czym mogą świadczyć słowa Franciszka Nieckuli:

Strukturaliści rozróżniają budowę języka i użycie języka, a teoria komunikacji językowej podpowiada pogląd, że człowiek właściwie nie uczy się samego języka, lecz zachowań komunikacyjnych, w których z językiem splatają się inne kody, a każdy element stosuje się do określonych w danej społeczności reguł użycia (Nieckula 1981: 45).

W ostatnim dziesięcioleciu ubiegłego wieku dominuje już w dydaktyce pojęcie kompetencji językowej i komunikacyjnej, choć, jak pokazuje przywołana wcześniej wymiana zdań między W. Żuchowską i T. Patrzałkiem, nie jest to aż tak oczywiste. Konsekwencją tego w nauczaniu ma być przeniesienie akcentu z opisu izolowanych struktur językowych w duchu strukturalizmu, wyuczania gotowych definicji oraz dokonywania przekształceń wyabstrahowanych z rzeczywistości przykładów bez wskazania wyraźnego celu tych działań. Punktem centralnym kształcenia językowego ma być natomiast język w użyciu, wypowiedź w kontekście, celowa i spełniająca określone funkcje. Jak pokazała przyszłość, a szczególnie przykłady szkolnych (podręcznikowych) realizacji cele te były i są różnie rozumiane (Szymańska 2016a).

Autorki podręczników zorientowanych komunikacyjnie „To lubię!”, rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczyniły centralnym punktem kształcenia językowego. Jak pisze Halina Mrazek „Istotą kształcenia językowego jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, wyrażającej się w coraz szerszym repertuarze zachowań językowych, adekwatnych do sytuacji komunikacyjnych” (Mrazek 1997: 34). Można zatem powiedzieć, iż praktykowanie języka to jego użycie w funkcjonalny sposób w konkretnej sytuacji językowej. Planowe, systematyczne kształcenie i rozwijanie kompetencji komunikacyjnej odbywa się zatem w szkole, na lekcjach, poprzez naśladowanie rzeczywistych sytuacji, zarówno tych zapamiętanych, doświadczonych, jak i możliwych, potencjalnych (Mrazek 2001: 185). Podobnie uważa także

Jadwiga Kowalikowa, podkreślając jednocześnie wagę przygotowania teoretycznego (Kowalikowa 1997). Zgadza się z tym Urszula Żydek-Bednarczuk, która swoje rozumienie kompetencji mocno osadza w kontekście kulturowym i wiąże z rozwojem technologicznym (Żydek-Bednarczuk 2009). Konsekwencją takiego rozumienia pojęcia kompetencji komunikacyjnej jest propozycja jej rozwijania w czterech obszarach: językowym, socjolingwistycznym, dyskursywnym i strategicznym, co można uznać za nawiązanie do modelu Michaela Canale'a i Merrill Swain (Canale, Swain 1980). Proponowane ujęciu nazywa badaczka „nową kompetencją komunikacyjną”. W obszarze językowym chodziłoby tu o rozwijanie kompetencji językowej, z wyraźnym naciskiem na funkcjonalne poznawanie gramatyki, w obszarze socjolingwistyki pojawia się podstawowy aspekt komunikacyjny, czyli dostosowanie wypowiedzi do sytuacji oraz roli współrozmówców, poznawanie i ćwiczenie scenariuszy ról społecznych. Kompetencja dyskursywna odsyła do umiejętności tworzenia różnych tekstów, w różnych, adekwatnych do sytuacji komunikacyjnej odmianach języka (Żydek-Bednarczuk 2009). Ostatni, najtrudniejszy do kształcenia element, to refleksja językowa i budowanie świadomości językowej. Przywołany przez U. Żydek-Bednarczuk strategiczny obszar kompetencji komunikacyjnej odsyła z kolei do ustaleń KAD (Krytycznej Analizy Dyskursu) na temat roli języka, jego relacji do zjawisk społecznych, procesów i problemów społecznych, których odbicie można znaleźć w dyskursie (Duszak, Fairclough 2008), a także propozycji wykorzystania wyników tych badań w edukacji (Bakuła 2012; Carter 2003)

Z perspektywy edukacyjnej ważne może okazać się kształtowanie jeszcze jednego typu kompetencji – kompetencji ponadintelektualnej, która polega na biernej znajomości różnych odmian języka. Bogusław Skowronek proponuje, aby rozszerzyć rozumienie tego pojęcia i objąć nim nie tylko odmiany języka (regiolekty czy historyczny język polski), ale wszystkie systemy znaków używanych w procesie porozumiewania się, a więc nie tylko słowa, ale także na przykład obraz.

Głównym celem edukacji językowo-komunikacyjnej powinno być zatem wykształcenie krytycznej, zdystansowanej jednostki, wyposażonej w wiedzę i takie sprawności recepcyjne, które umożliwią jej odkrywanie wszelkich strategii dyskursywnych, budujących znaczenia w różnych komunikatach. Współcześni uczniowie nie muszą być ani konformistami, ani buntownikami – powinni stać się natomiast krytycznymi odbiorcami oraz interpretatorami wszelkich tekstów kultury. Dzięki temu młodzi ludzie lepiej będą rozumieć siebie i świat, swoje miejsce w kulturze (i w określonych wspólnotach) oraz te uwarunkowania antropologiczne, językowe i społeczne, które owo miejsce wyznaczają (Skowronek 2012: 26).

W kontekście kształcenia językowego pojawia się także pojęcie świadomości językowej, które dla jednych jest równoznaczne z kompetencją językową (lingwistyczną), dla innych obejmuje swoim zasięgiem wszystkie inne sprawności (kompetencje) będące przedmiotem uwagi w ramach języka polskiego jako przedmiotu szkolnego (Szymańska 2016b).

Podsumowanie

Powyższe rozważania wyraźnie pokazują, iż badania nad językiem, jego przyswajaniem i rozwijaniem doprowadziły do pojawienia się pojęć opisujących elementy związane z używaniem języka, a jednocześnie akcentujące poziom jego opanowania. Pojęcie kompetencji wykrystalizowało się najpierw na gruncie językoznawstwa, a następnie zostało zaadaptowane przez dydaktykę, ale nie przyjęło się na jej gruncie od razu i bez oporów. Choć wskazano na możliwe różnice między oswojonymi, zadomowionymi umiejętnościami i sprawnościami, akcentując element intelektualny, teoretyczny, to wciąż pojęcia takie jak kompetencje, umiejętności, sprawności, a nawet nauka o języku (J. Nocoń 2014) bywają używane zamiennie. Spectrum znaczeniowe pojęcia jest dosyć szerokie. Można powiedzieć, że należy ono do grupy słów „modnych” we współczesnej humanistyce i stąd pojawianie się wciąż nowych objaśnień i klasyfikacji, przymiotnikowych dookreśleń i uszczegółowień. Jak piszą we wstępie redaktorzy tomu „Sprawności językowe”: „na gruncie [...] lingwistyki stosowanej wymienia się około pięćdziesięciu rodzajów i gatunków sprawności szczegółowych związanych z opanowaniem języka” (Ożdżyński, Rittel 1997: 7). Można jednak mówić o pewnych kierunkach w badaniach nad kompetencją komunikacyjną, różniących się sposobach jej widzenia i opisywania:

1. Ujęcia teoretyczne o charakterze socjolingwistycznym (np. D.H. Hymes i jego etnografia mówienia);
2. Ujęcia praktyczne, związane z nauczaniem języka, reprezentowane głównie przez dydaktyków:
 - kształcenie sprawności komunikacyjnych, ze zwróceniem szczególnej uwagi na umiejętność skutecznego używania języka, językowego funkcjonowania w otoczeniu komunikacyjnym;
 - rozwijanie kompetencji komunikacyjnej ze zwróceniem szczególnej uwagi na elementy socjokulturowe w nauczaniu języka (ojczystego i obcego);
 - integracja w nauczaniu teorii kompetencji komunikacyjnej z analizą dyskursu (Ożdżyński, Rittel 1997).

W literaturze można jednak znaleźć także i bardziej wyraziste, kategoryczne stwierdzenia. Waldemar Martyniuk proponuje zastąpienie języka kompetencją językową: „Nie ma takiego bytu, nie ma takiej «rzeczy», jak «język». Istnieje jedynie kompetencja językowa, jednakże nie jako «coś», ale jako sposób, w jaki umysł ludzki odnosi znaczenia do tekstów” (Martyniuk 1999: 58). Kompetencja językowa rozumiana jako sposób rozumienia i tworzenia wypowiedzi

nie poddaje się statycznemu opisowi, nie jest skończonym tworem, ustalonym instrumentem, przedmiotem, środkiem, czy systemem, stosowanym przez umysł. Nie można jej obiektywnie i w pełni zbadać i opisać, gdyż jest ona twórczym potencjałem umysłu każdego konkretnego żyjącego i rozwijającego się człowieka. Można ją poznawać, obserwować i analizować tylko w takim odniesieniu (Martyniuk 1999: 58).

W ten sposób podstawowym celem szkolnego nauczania byłoby nie uczenie języka, a rozwijanie kompetencji językowej, uświadomionej właściwości umysłu, poszczególnych uczniów, która pozwalałaby im na pełne uczestnictwo w świecie.

Klasyfikacja i hierarchizacja kompetencji związanych z językowym odnośnikiem się do rzeczywistości, uczestniczeniem w jej przejawach na różnych poziomach wydaje się więc wciąż otwarta na propozycje i dyskusje (por. m.in. Szymańska 2016). Na koniec można jeszcze zaznaczyć, iż pojęcie „kompetencja” nie pojawia się ani w obowiązującej podstawie programowej, ani w projekcie do nowej podstawy opublikowanej na stronach MEN.

From “skills” to “competences” in polish language teaching

Abstract

The following article is about how the European context of education has changed the polish education, especially the language used to explain the process of teaching polish language as a native language. In polish education the word *skills* was used to name the pupils abilities in the language area. The language of education was changed after the Polish accession to the European Union. In the Core Curriculum appeared the new word for skills – *competence*. Since then in the educational discourse we can find many different competences, for example communication competence, language competence, cultural competence, sociolinguistic competence and other. In the past and in present time there is an intensive discussion around them connected to different meanings and proposals to combine them, name new or even complete removal of language education. The discussion between researchers working in the field of education and the linguistics is the part of the text. In the last Core Curriculum (and in the actual project of the next one) the authors did not use the word *competence*.

Keywords: competence, education, polish language education

Bibliografia

- Bakuła K., 2012, *O świadomości językowej*, „Kształcenie Językowe”, tT. 10, red. K. Bakuła, Wrocław.
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., 1971, *Kultura języka polskiego*, Warszawa.
- Canale M., Swain M., 1980, *Theoretical bases of Communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics”, nr 1.
- Carter R.A., 1990, *The new grammar teaching*, [w:] *Knowledge about Language and the Curriculum*, red. R.A. Carter, London.
- Chomsky N., 1982, *Zagadnienia teorii składni*, tłum. I. Jakubczak, Wrocław 1982.
- Decamp D., 2009, *Implicational Scales and Sociolinguistic Linearity*, „Linguistics”, V. 9, nr 73.
- Dyduchowa A., 1984, *Kształcenie sprawności językowej i próba analizy pojęcia*, „Poradnik Językowy”, z. 7.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
- Fastnacht D., 2006, *Miękkie kompetencje w zarządzaniu*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach, nr 1 (2).

- Grabias S., 2001, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Hymes D.H., 1972, *On Communicative Competence*, [w:] *Sociolinguistics. Selected Readings*, red. J.B. Pride, J. Holmes, Harmondsworth.
- Kmita J., 1971, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa.
- Korporowicz L., 1983, *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
- Kowalikowa J., 1997, *Kreatywność języka ucznia w szkolnej edukacji polonistycznej*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków.
- Krytyczna analiza dyskursu. *Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, 2008, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków.
- Kurcz I., 2005, *Teoria umysłu a koncepcja językowa*, [w:] *Aspekty kompetencji komunikacyjnej*, red. B. Sierocka, Wrocław.
- Lubaś W., 1997, *Społeczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny. Szkice socjolingwistyczne*, Kraków.
- Martyniuk W., 1999, *Cele edukacji językowej*, „Nowa Polszczyzna”, nr 4.
- Mnich M., 1998, *Socjolingwistyczne ujęcie sprawności systemowej jako komponentu sprawności komunikacyjnej dziecka*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, t. 1, red. W. Kojs, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawid, Cieszyn.
- Mrazek H., 1997, *Praktyka językowa w szkole podstawowej*, „Nowa Polszczyzna”, nr 3.
- Mrazek H., 2001, *Żeby uczeń odkrywał własny styl wypowiedzi*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Kraków.
- Nieckula F., 1981, *Kształcenie językowe jako przedmiot nauczania*, „Kształcenie Językowe w Szkole”, t. 1, red. M. Dudzik, Wrocław.
- Nocoń J., 2012, *Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej*, „Kształcenie Językowe w Szkole”, t. 10, red. K. Bakuła, Wrocław.
- Nocoń J., 2014, *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, [w:] *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Język a Edukacja, t. 3, Opole.
- Patrzalek T., 1992, *„Gramatyka” na cenzurowanym*, „Polonistyka”, nr 3.
- Patrzalek T., 1999, *Jeszcze o „kompetencjach”*, „Nowa Polszczyzna”, nr 3.
- Piotrowski A., 1980, *O pojęciu kompetencji komunikatywnej*, [w:] *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*, red. A. Schaff, Wrocław.
- Rittel T., 1997, *Lingwistyka, lingwistyka edukacyjna, sprawność języka*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, Kraków.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Rittel T., 1998, *Sposoby określania sprawności językowej ucznia*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, t. 1, red. W. Kojs, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawid, Cieszyn.
- Skowronek B., 2012, *O edukacji językowo-komunikacyjnej zorientowanej kulturowo. W stronę ujęcia holistycznego*, [w:] *Kształcenie językowe*, red. J. Nocoń, B. Skowronek, Język a Edukacja, t. 1, Opole.
- Smith N., Tsimpli I.-M., 1995, *The Mind of a Savanth. Language Learning and Modularity*, Oxford.
- Ożdżyński J., Rittel T. red., 1997, *Sprawności językowe*, Kraków.

- Swain M., 2006, *Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency*, [w:] *Advanced Language Learning. The Contribution of Halliday and Vygotsky*, red. H. Byrnes, London-New York.
- Szymańska M., 2016b, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków.
- Szymańska, 2016a, *Sociolinguistics in selected textbooks used for teaching Polish as a native language in a primary school*, „JoLaCE Journal of Language and Cultural Education”, 4 (1).
- Taraszkiewicz M., 1999, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Wiśniewska H., 2005, *Sprawność językowa i komunikacyjna w historii dydaktyki polonistycznej (1950–2000)*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Zabierowska K., 1998, *Wokół rozwijania kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, t. 1, red. W. Kojs, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn.
- Żydek-Bednarczuk U., 2009, *Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków.

TYTUŁ

Abstract

Keywords: