

# O wzajemnych zależnościach kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej

Ida Kurcz\*

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa

## ON MUTUAL RELATIONSHIP OF LANGUAGE COMPETENCE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE

The notions of language competence and communicative competence have their place and history in the field of psycholinguistics. The first was introduced by Noam Chomsky, the second – by Dell Hymes. In various conceptions approaches in this field the role of one or the other of those human competences is accentuated. The approach presented in the paper emphasizes the importance of both types of competence, first of all because of the distinct character of their biological background and because of the specificity of their innate disorders: SLI for language competence, autism for communicative competence.

### WSTĘP. JĘZYK I JEGO FUNKCJE

Czym jest język? W sposób oczywisty musimy zwrócić się przede wszystkim do lingwistyki, dziedziny programowo zajmującej się językiem. Nie jest ona jednak jedyną dziedziną, która za przedmiot zainteresowania obiera sobie język, bo mamy przecież i filozofię języka i socjologię języka oraz także psychologię języka, inaczej zwaną też psycholingwistyką<sup>1</sup>, która to dziedzina nas tu głównie interesuje.

Zacznijmy jednak od definicji języka, jaką podają wybitni polscy językoznawcy: Zbigniew Gołąb, Adam Heinz i Kazimierz Polański w swoim *Słowniku terminologii językoznawczej* (1970, s. 271–272): „Język (...) to zespół społecznie wytworzonych i obowiązujących znaków dźwiękowych (względnie wtórnie pisanych) oraz reguł określających ich użycie, a funkcjonujących jako narzędzie komunikacji społecznej (porozumiewania się”. A więc mówiąc skróto: **znaki** i **reguły** lub **słowa** i **reguły** (tytuł ważnej książki z zakresu psycholingwistyki autorstwa Stevena Pinkera *Words and rules, The ingredients of language* (1999). Język nie jest tylko zbiorem znaków mających jakieś znaczenie, ale ponadto zbiorem reguł wyznaczających funkcjonowanie tych znaków.

Prawidłowość ta we współczesnym językoznawstwie określana jest jako dwuklasowość, dwupoziomowość lub podwójna artykulacja języka (Martinet, 1960; Milewski, 1965). Na pierwszym poziomie z nieposiadających znaczenia fonemów tworzą się najmniejsze jednostki znaczące języka, czyli morfemy i wyrazy (które same mogą być pojedynczymi morfemami lub złożeniami morfemów), a na drugim z owych morfemów/wyrazów powstają zdania

(przy czym ich znaczenie nie jest po prostu sumą znaczeń składających się na nie wyrazów). Reguły z pierwszego poziomu to reguły morfologiczne, a z drugiego – syntaktyczne czy składniowe.

Z wszelkich naturalnych systemów porozumiewania się w świecie zwierzęcym owa dwuklasowość cechuje jedynie język ludzki. Wszystkie pozostałe są jednoklasowe, czyli nie tworzą zdań. Fakt ten można zaobserwować u szympanów, które potrafią opanować ok. 300/400 znaków migowych, ale nie są w stanie przyswoić sobie reguł konstrukcji zdań z owych znaków (Terrace, 1979).

Do przytoczonej na wstępie definicji języka musimy poczynić dwie uwagi, analizując ją z punktu widzenia przyjętej tu perspektywy psycholingwistycznej. Otóż po pierwsze, języki ludzkie jakkolwiek tworzone są najczęściej przez owe „znaki dźwiękowe”, to w równym stopniu mogą się składać ze „znaków migowych” ze specyficzną dla nich morfologią i składnią (por. Tomaszewski, 2010, 2011).

Druga uwaga dotyczy faktu, że jakkolwiek trudno byłoby zakwestionować społeczny charakter języka, to nie można w psychologicznych rozważaniach nad językiem pominać sprawy jego biologicznych uwarunkowań wynikających z ewolucji *homo sapiens*. Jednostka ludzka nie rodzi się jako *tabula rasa*, na której doświadczenie w danym jej środowisku społecznym zapisze odpowiednie instrukcje posługiwania się jakimś konkretnym językiem. Uwagi dotyczącego tego problemu staną się przedmiotem niniejszego artykułu.

\* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Ida Kurcz, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, ul. Chodakowska 19/31, 03-815 Warszawa. e-mail: ikurcz@swps.edu.pl

<sup>1</sup> Różnica między tymi terminami sprowadza się po prostu do faktu, iż termin „psycholingwistyka” jest silniej związany z jakąś lingwistyczną teorią języka, której psychologia dostarcza metod badania jej realności psychologicznej. Takie właśnie cele postawiono przed psycholingwistyką, która została oficjalnie zadekretowana na interdyscyplinarnym sympozjum w Cornell University (USA) w 1951 roku.

Przytoczeni na wstępie autorzy zastanawiają się jeszcze nad funkcjami, jakie pełni język. Pierwsza z nich to funkcja przedstawieniowa „czyli zastępowanie za pomocą umownych znaków zjawisk świata obiektywnego” (op. cit., s. 272). Dalsze dwie funkcje, to z jednej strony „ekspresja, czyli wyrażanie własnych uczuć”, a z drugiej „impresja, czyli wywieranie nacisku, oddziaływanie na słuchającego” (tamże). Karl Bühler w swej *Teorii języka* (1934/2004) używa w tym kontekście następujących terminów: **symbol** (funkcja przedstawieniowa) oraz **symp-tom**, związany z nadawcą, będący zarazem **sygnałem** dla odbiorcy wypowiedzi. Podobnych rozważań, jak też różnic terminologicznych jest wiele w rozważaniach językoznawców (por. ich przegląd w Kurcz, 2011). Przytoczę jeszcze określenie funkcji języka podane przez jednego z przedstawicieli współczesnego językoznawstwa funkcjonalistycznego Talmy’ego Givóna (1998). Nazywa on je mega-funkcjami, a polegają na „reprezentowaniu wiedzy i komunikowaniu tej wiedzy” (s. 41). W swoich pracach (2000, 2005, 2011) używam też tych dwóch określeń – **funkcja reprezentatywna** i **funkcja komunikacyjna** – dla dwu głównych funkcji języka, traktując funkcję komunikacyjną jako relację/interakcję między nadawcą i odbiorcą wypowiedzi, czyli między „ekspresją” a „impresją” czy między „symptodem” a „sygnałem”.

#### KOMPETENCJE CZŁOWIEKA ZWIĄZANE Z JĘZYKIEM

W literaturze przedmiotu zwykło się wymieniać dwie takie kompetencje: **kompetencja językowa** (termin Noama Chomsky’ego) i **kompetencja komunikacyjna** (termin Della Hymes’a).

Kompetencja językowa określa specyficzną dla człowieka zdolność/umiejętność posługiwania się owym dwuklasowym językiem. Pozwala mu na wyrażanie własnych myśli (spostrzeżeń i wyobrażeń) w mowie wewnętrznej i w mowie zewnętrznej. Z nią wiąże się funkcja reprezentatywna.

Kompetencja komunikacyjna (zwana też pragmatyczną; Paradis, 2004) pozwala na porozumiewanie się z innymi ludźmi odpowiednio do tego, kim są słuchacze (rozmówcy) i do danej sytuacji społecznej. Funkcja komunikacyjna języka pozostaje – w sposób oczywisty – na usługach tej kompetencji.

Trzeba jednak przyznać, że nie wszyscy badacze psychologicznych aspektów języka uznają zasadność wyodrębniania tych dwóch kompetencji. I tak dla Noama Chomsky’ego (1965/1982), który wprowadził sam termin kompetencja językowa, rozumiejąc go jako wrodzoną człowiekowi zdolność do posługiwania się gramatyką (**Uniwersalna Gramatyka, UG**), stanowi podstawową i zarazem jedyną zdolność związaną z językiem. Natomiast zdolność do porozumiewania się za pomocą języka przejawia się automatycznie w tzw. wykonaniu językowym (*language performance*). Zacytujmy samego autora: „[...] języka nie należy ujmować jako specjalnie przystosowanego systemu komunikacji. Może, oczywiście, być w tym celu używany, ale tak też można postrzegać np.

sposób chodzenia czy styl ubioru. Zatem w żadnym użytecznym sensie nie należy komunikacji traktować jako funkcji języka, a już na pewno jako jedynej jego funkcji” (Chomsky, 2000, s. 75). Sądzę również, że nie jest to jedyna, ale niezwykle ważna jego funkcja.

Dell Hymes (1972), który wprowadził w obieg naukowy termin kompetencja komunikacyjna i który w swoich pracach nad – jak to określał – **etnografią komunikowania się** (1974), zajmował się jej analizą, nie negował jednak samego pojęcia kompetencja językowa.

Natomiast inni autorzy z nurtu, który można nazwać pragmatycznym lub społeczno-kulturowym (np. Michael Tomasello; 1999/2002), uważają, że kompetencja komunikacyjna jest ową podstawową zdolnością właściwą *homo sapiens*, z której w sposób naturalny wyłania się język, a jego gramatyka pojawia się jako konsekwencja złożoności przekazów w miarę rozwoju kultury i cywilizacji ludzkiej. Przedstawicielami tego nurtu w psychologii są – poza Tomasello – np. Jerome Bruner (1986, 1996), Colvyn Trevarthen (1979) czy Herbert Clark (1996). Ich zdaniem unikatową właściwością naszego gatunku jest zdolność do decentracji, do przyjmowania perspektywy innej osoby, do wspólnego pola uwagi, intersubiektywności (terminy używane przez wyżej wymienionych autorów), a więc do rozumienia zarówno własnych intencji, jak i intencji innych ludzi, czyli tego, co będą dalej określać (za Premackiem i Woodruffem, 1978) terminem **teoria umysłu** (TU).

W tym artykule chciałabym bronić stanowiska, iż wyodrębnienie obu kompetencji jest potrzebne, gdyż nie da się sprowadzić którejkolwiek z nich do drugiej. W moim przekonaniu zasadnicze argumenty za wyodrębnieniem obu kompetencji – językowej i komunikacyjnej – sprowadzają się do następujących:

1. Odrębne funkcje: reprezentatywna i komunikacyjna (pragmatyczna), o czym już była mowa.
2. Inne jednostki opisu.
3. Inne podłoże biologiczne.
4. Inne zaburzenia.
5. Inny proces socjalizacji.

W tym miejscu zajmę się jeszcze argumentem 2., pozostałym poświęcę odrębne paragrafy. Na końcu przedstawie sam model pełnej wiedzy językowej człowieka (por. Kurcz; 2000/2005, 2011).

Ad. 2. Jednostką kompetencji komunikacyjnej jest **zdanie**, u którego podłoża leży **sąd p** składający się z jakiegoś predykatu i jego argumentów (kto, komu, co itp.). Natomiast jednostką kompetencji komunikacyjnej jest **wypowiedź** wyrażająca poza sądem p jakiś **akt mowy**, czyli intencję mówiącego (po co mówi to, co mówi).

Teoretycy aktów mowy, John Austin (1962/1993) i John Searle (1968/1987) wyodrębnili pięć kategorii aktów mowy (oznaczonych poniżej literami alfabetu) różniących się wyrażaną przez mówiącego intencją:

- A. Stwierdzenia lub przedstawiania (intencją jest przekazanie słuchaczowi swego przekonania na ja-

kiś temat: przewidywania, przypuszczenia, ale też przeczenia).

- B. Dyrektywy (intencją jest skłonienie słuchacza, aby coś uczynił: pytania, rozkazy, prośby).
- C. Zobowiązania (intencją jest zobowiązanie się wobec słuchacza do zrobienia czegoś: obietnice i groźby).
- D. Ekspresje (intencją jest wyrażenie swego uczucia lub postawy wobec słuchacza: podziękowania, życzenia, gratulacje, kondolencje).
- E. Deklaracje (tworzą nowy stan rzeczy, który przed ich wypowiedzeniem nie istniał; często, choć niekoniecznie, są uwarunkowane prawnie lub instytucjonalnie, np. wyrok w sądzie).

#### PODŁOŻE BIOLOGICZNE OBU KOMPETENCJI I ZWIĄZANE Z TYM ZABURZENIA

Odniosę się w tym paragrafie łącznie do argumentów 3. i 4., gdyż z reguły wrodzonym mechanizmom funkcjonowania człowieka, a takie zamierzam przypisać obu analizowanym kompetencjom, towarzyszą określone zaburzenia. Zaburzenia mogą być dwojakiego rodzaju: wrodzone i nabyte. W przypadku języka takimi nabytymi zaburzeniami w wyniku uszkodzenia określonych struktur mózgu są różnego rodzaju afazje, którymi od końca XIX wieku zajmuje się odrębna dziedzina nauki – afazjologia. Bliżej w tym miejscu afazjami zajmować się nie będę<sup>2</sup>. Poświęcę dalej nieco uwagi owym zaburzeniom wrodzonym.

Przydatne w ujmowaniu biologicznych uwarunkowań różnych procesów i funkcji psychicznych może być pojęcie modułu, które wprowadził Jerry Fodor (1983). Jest to wyspecjalizowany organ do analizy określonych danych i realizacji specyficznych dlań funkcji, który ma też określoną lokalizację mózgową, podlega typowym dlań zaburzeniom i przebiega wedle stałych faz. Język jako „organ” podlega powyższym prawidłowościom, jego rozwój u dziecka niewątpliwie postępuje wedle określonych faz, które od co najmniej stu lat analizuje psychologia rozwojowa.

Fodor dodaje jeszcze jedną cechę modułu. Jest nią – „nieprzenikliwość dla informacji dlań niespecyficznych”. I tu pojawia się problem, bo choć sam Fodor traktuje język jako klasyczny przykład modułu, to trudno go tak traktować w świetle nowych neurolingwistycznych danych na temat związku języka z pamięcią czy z myśleniem. Trudno by wyodrębnić owe „specyficzne” dane dla języka jako całości. Można by się pokusić o ich ustalenie dla różnych substruktur języka, czyli nie byłby to jeden moduł, ale zbiór kilku submodułów.

#### PODŁOŻE BIOLOGICZNE KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ

Wspomniałam na wstępie, iż język człowieka jest jedynym naturalnym kodem w świecie istot żywych, który cechuje

się dwuklasowością. Słowa i reguły. I choć reguły występują na obu poziomach struktury języka, to te z drugiego poziomu, odpowiedzialne za generowanie zdań w danym języku, wydają się mieć tu decydujący charakter i dlatego terminy „gramatyka” czy „składnia” wydają się odpowiednie. Przyjmuję więc za Chomsky’em termin **Uniwersalna Gramatyka (UG)** na określenie biologicznej podstawy kompetencji językowej<sup>3</sup>.

Współcześnie Chomsky jest krytykowany nawet przez własnych uczniów (np. Raya Jackendoffa, 2002, 2009) za nadmierny syntaksocentryzm, z czym się całkowicie zgadzam. Pojawiają się więc inne określenia: **gramatyka kognitywna** (Langacker, 1998), **gramatyka funkcjonalna** (Givón, 2009), czy **gramatyka naturalna** (Steinberg i Sciarini, 2006).

Pozostaną jednak przy terminie wprowadzonym przez Noama Chomsky’go, tzn. przy określniku „uniwersalna”. Sam termin „gramatyka”, jak widać z powyższych przykładów, nie podlega dyskusji. Uniwersalna, bo odnosi się do **wszystkich języków naturalnych i wszyscy ludzie** są w nią wyposażeni.

Wszystkie języki świata mają analogiczną strukturę i pewne uniwersalne cechy. Zebrał je Jerry Hobbs (2006, s. 83) w postaci listy, z której zaczerpnęłam poniższe przykłady:

1. Wszystkie języki mają rzeczowniki i czasowniki oraz inne wyrazy.
2. We wszystkich językach występuje tzw. „struktura predykatowa”, która koduje relacje między predykatem a jego argumentami, czyli: S (*subject*) podmiot, O (*object*) dopełnienie i V (*verb*) orzeczenie, choć w różnych układach: SVO, SOV, OVS, OSV, VSO, VOS.
3. Wszystkie języki tworzą oprócz zdań głównych różne konstrukcje podrzędne.
4. Wszystkie języki potrafią wyrażać anafory i dysponują innymi konstrukcjami pozwalającymi na przekazywanie różnych niuansów znaczeniowych, jak rodzaj, liczba itp.

Nawiązując do ostatniego punktu można się pokusić o takie podsumowanie tych cech uniwersalnych, iż języki „mogą wszystko powiedzieć”, ale pewne rzeczy „muszą wyrazić”. Np. mówiąc po polsku, muszę na ogół zaznaczać swoją płęć. Edward Sapir (1949, s. 157–159), odwołując się do swej hipotezy relatywizmu językowego, pokazał na przykładzie takiego prostego faktu, jak „spadanie kamienia”, że choć w każdym języku da się sformułować zdanie „kamień spada”, to w niektórych językach, jak niemiecki czy francuski (i polski) trzeba zaznaczyć jego rodzaj (przy czym we francuskim będzie to rodzaj żeński, a w niemieckim i polskim – męski), w wielu językach (ale nie we wszystkich) trzeba zaznaczyć czas, w języku Indian Kwakiutl (i tureckim) ważne jest, czy mówiący

<sup>2</sup> Zainteresowanego czytelnika odsyłam do rozdziałów z neurolingwistyki w książce pt. *Język jako przedmiot badań psychologicznych* pod moją i Hanny Okuniewskiej redakcją (2011).

<sup>3</sup> Przypominam, że Chomsky tym terminem zastąpił wcześniej używany przez siebie termin *language acquisition device* (mechanizm przyswajania języka).

sam widzi/widział to zdarzenie, czy nie (np. ktoś mu o tym powiedział), a w Nootka owo zdarzenie opisuje się w następujący sposób: „to kamieni się w dół”.

W punkcie 2. mowa jest o strukturze predykatowej występującej w każdym języku w podanych tam sześciu wersjach. Jest to zarazem podstawowa reguła funkcjonowania kompetencji językowej. Każdy język jako kanoniczną wersję wybiera jeden z sześciu porządków przedstawionych w p. 2. I tak np. język polski (podobnie jak np. angielski) przyjmuje układ SVO: „Jan kocha Marię” (*John loves Mary*). Ale oprócz tej ściśle językowej reguły predykatowej podlegamy jeszcze regułom kompetencji komunikacyjnej, a więc m. in. regule temat – remat: na początku wypowiedzi podajemy temat, czyli to, o czym chcemy mówić, a potem – remat, czyli to, co na ten temat mamy do powiedzenia. I tak (dzięki bogatej morfologii języka polskiego) mogą sobie pozwolić na wypowiedź: „Marię kocha Jan”, kiedy tematem mej wypowiedzi jest Maria. Języki z ubogą morfologią (jak angielski) muszą się w analogicznych sytuacjach odwoływać do strony biernej (np. *Mary is loved by John*). Wynika stąd ważny wniosek: reguły kompetencji komunikacyjne są nadrzędne w stosunku do reguł kompetencji językowej.

Poza uniwersaliami gramatycznymi w językach występują też uniwersalia leksykalne, semantyczne. Chodzi o to, że istnieje pewien uniwersalny zestaw pojęć, które ludzie wyodrębniają w świecie, zwłaszcza w świecie społecznym i na temat których się porozumiewają. Bada je Anna Wierzbicka z Australijskiego Uniwersytetu Narodowego w Canberze, analizując ze swym zespołem różne niespokrewnione ze sobą języki świata. Poniżej sporządzony przez nią zestaw takich uniwersaliów leksykalnych (Wierzbicka, 1997/2007; s. 61–62):

Substantiva: JA, TY, KTOŚ/OSOBA, COS/RZECZ, LUDZIE, CIAŁO

Determinatory: TEN, TEN SAM, INNY

Kwantyfikatory: JEDEN, DWA, TROCHE, WSZYSTKO, DUŻO

Cechy: DOBRY, ZŁY, MAŁY

Predykaty mentalne: MYŚLEĆ, WIEDZIEĆ, CHCIEĆ, CZUC, WIDZIEĆ, SŁYSZĘĆ

Mowa: MÓWIĆ, SŁOWO, PRAWDZIWIY

Czynności, zdarzenia i ruch: ROBIĆ, DZIAĆ SIĘ, RUSZAĆ (SIĘ)

Istnienie i własność (zbywalna): JEST, MIEĆ

Życie i śmierć: ŻYĆ/ŻYWIY, UMRZĘĆ

Pojęcia logiczne: NIE, (BYĆ) MOŻE, MÓC, PONIEWAŻ, JEŻELI...TO..., GDYBY...TOBY... (kontrafaktywne)

Czas: KIEDY/CZAS, TERAZ, PO, PRZED, DŁUGO, KRÓTKO, JAKIŚ CZAS

Przestrzeń: GDZIE/MIEJSCE, TUTAJ, POD, NAD, DALEKO, BLISKO, STRONA, WEWNĄTRZ

Intensyfikatory, augmentory: BARDZO, WIĘCEJ

Taksonomia, partonomia: RODZAJ CZEGOŚ, CZĘŚĆ CZEGOŚ

Podobieństwo: TAKI, (TAK) JAK.

Ważny wniosek, jaki płynie z tych różnych rozważań, to stwierdzenie, iż nie ma języków lepszych i gorszych pod względem strukturalnym. Mogą się one różnić zasobem słownictwa, ale np. łacina w porównaniu z wywodzącymi się z niej językami romańskimi strukturalnie niczym się od nich nie różni.

Kolejnym argumentem za uniwersalnością językową jest to, iż każde niemowlę ludzkie zdolne jest do opanowania dowolnego języka z istniejących na Ziemi. Jedyńm warunkiem koniecznym i wystarczającym zarazem jest fakt występowania języka (lub języków) w bezpośrednim otoczeniu dziecka.

Pewną przeszkodę w tym procesie może stanowić tzw. **specyficzne zaburzenie rozwoju językowego** (*specific language impairment, SLI*). Polega ono przede wszystkim na trudnościach w opanowaniu owych reguł językowych. Zaburzenie to ma swe źródła genetyczne, występuje (zgodnie z prawami dziedziczenia) w całych rodzinach (por. badania Myrny Gopnik, 1999; jak też Lai i in., 2001).

Opanowaniu pełnej wiedzy językowej (złożonej z obu omawianych tu kompetencji) służą dwa procesy wyróżnione przez kanadyjskiego psychologa Stephena Krashe-na (1976). Określił je jako **przyswajanie** (*acquisition*) i **uczenie się** (*learning*). Początkowo dominuje przyswajanie, w późniejszym okresie życia – uczenie się, choć oczywiście są to procesy współwystępujące i wzajemnie się uzupełniające. Przyswajanie to proces nieświadomy, zachodzący niejako automatycznie w pierwszych latach życia dziecka. Uczenie się to proces świadomy, na ogół wymagający znacznego wysiłku osoby uczącej się (choć także i nauczającej!). Proces ten bywa zinstytucjonalizowany (szkoła, uczelnia, kursy itp.), jest społecznie kontrolowany i ma prowadzić do świadomego opanowania reguł językowych w mowie i piśmie (ortografia) oraz reguł ich użycia w danym społeczeństwie.

Dodatkowych dowodów za istnieniem tego ważnego rozróżnienia, stwierdzanego do niedawna drogą czystej obserwacji procesów nabywania języka przez dziecko, dostarczają badania nad neuroobrazowaniem mózgu (por. Ullman, 2007, 2008). Badania tego autora wiążą się ze znanym rozróżnieniem – **pamięci deklaratywnej** i **pamięci proceduralnej**. W ramach tej pierwszej – która zwykle jest dostępna świadomości – wydzielaemy (za Tulvingiem, 1972) pamięć semantyczną typu encyklopedycznego (ogólna wiedza o świecie) i typu słownikowego (słownik lub leksykon umysłowy) oraz pamięć epizodyczną, która jest zapisem naszych osobistych doświadczeń życiowych. Pamięć proceduralna odpowiada za wszelkie czynności przebiegające w sposób utajony (automatycznie i nieświadomie), mające charakter sekwencyjny oraz podlegające określonym regułom (np. gramatycznym). Ma ona też różną od deklaratywnej lokalizację mózgową i jest głównie zaangażowana we wczesnym procesie przy-

swajania języka. Natomiast pamięć deklaratywna, wyposażona w mechanizmy szybkiego kojarzenia, pozwala na uczenie się przez dziecko (a także osobę dorosłą) coraz to nowych słów. Źródła wspomnianego wyżej specyficznego zaburzenia językowego (SLI) leżą – zdaniem Ullmana – we wrodzonych zaburzeniach funkcjonowania pamięci proceduralnej.

#### PODŁOŻE BIOLOGICZNE KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ

Pojęcie kompetencji komunikacyjnej odpowiada znaczeniowo wielu innym określeniom używanym w psychologii. Pierwszym terminem, jaki pojawił się w kontekście rozwoju umiejętności porozumiewania się dziecka z otoczeniem, jest termin Jeana Piageta (1936/1960) – **zdolność do decentracji**, do przyjmowania perspektywy innej osoby, która to zdolność pojawia się po okresie dziecięcego egocentryzmu. W psychologii rozwojowej ważne jest pojęcie **wspólnej uwagi** (termin Jerome Brunera). Niemowlę ludzkie przejawia zdolność do dzielenia uwagi ze swą matką, reaguje na uśmiech i generalnie na twarze ludzkie. I choć takie reakcje pojawiają już w pierwszych miesiącach, to pełny wyraz osiągają m. 3. a 4. rokiem życia dziecka.

Psychologowie poznawczy mówią w tym kontekście o naiwnych teoriach, w jakie wyposażony jest nasz umysł: naiwna fizyka, naiwna biologia, naiwna psychologia (inaczej zwana też teorią umysłu). Badania nad **empatią** (Davis, 1996/1998; Gordon, 2005; Bauer, 2005/2008) przyczyniają się także do pełniejszego rozumienia kompetencji komunikacyjnej.

Szerokie rozumienie pojęcia inteligencji w różnych teoriach psychologicznych, jak **inteligencja społeczna**, czy **inteligencja emocjonalna** (Goleman, 1995/197) wiąże się także z prezentowanym tu pojęciem kompetencji komunikacyjnej. Howard Gardner (1983, 1999, 2006/2009) w swej koncepcji wielorakich inteligencji wyodrębnia dwie z nich mające bezpośrednie odniesienie do tego pojęcia, a mianowicie: **inteligencję interpersonalną**, czyli umiejętność rozumienia zachowań i przekonań innych ludzi oraz **inteligencję intrapersonalną**, umiejętność właściwego odczytania intencji własnych.

Termin **teoria umysłu (TU)** wydaje mi się najbardziej odpowiedni na określenie podłoża biologicznego kompetencji komunikacyjnej. Został on wprowadzony przez psychologów porównawczych Davida Premacka i Guya Woodruffa (1978) w słynnym artykule w *The behavioral and brain sciences* pt. „Czy szympan ma teorię umysłu?”. Oto ich definicja: teoria umysłu ujawnia się w tym, że „jednostka potrafi przypisywać różne stany umysłowe sobie i innym (tymi innymi mogą być członkowie własnego, jak i innych gatunków)” (s. 515).

Teoria umysłu stała się przedmiotem badań psychologów i logopedów w kontekście badań nad **autyzmem**. W odniesieniu do dzieci stosuje się tzw. test fałszywych przekonań. Dwoje dzieci w obecności osoby dorosłej bawi się jakąś zabawką. W pewnym momencie ów dorosły wraz z dziećmi chowa zabawkę w miejscu X, a za chwilę druga osoba dorosła zabiera jedno z dzieci do innego

pomieszczenia. Pierwsza osoba, która pozostała z drugim dzieckiem (właściwym badanym), przenosi zabawkę w miejsce Y i pyta, gdzie pierwsze dziecko będzie szukać zabawki po powrocie. Jeśli badane dziecko odpowie, że w miejscu X, to ma teorię umysłu, jeśli wskaże miejsce Y, to jej nie ma. Staje się to przesłanką do diagnozowania u niego autyzmu. Tak więc autyzm traktujemy jako zaburzenie TU, które utrudnia prawidłowy rozwój kompetencji komunikacyjnej.

Ostatnie badania nad **neuronami lustrzanymi** dodatkowo potwierdziły słuszność wyboru TU jako biologicznego podłoża kompetencji komunikacyjnej. Neurony te zostały przypadkowo odkryte w latach 90. ub. wieku przez Vittorio Gallese w parmeńskim laboratorium, kierowanym przez Giacomo Rizzolattiego (Rizzolatti i Gallese, 1997). Gallese prowadził badania nad neuronami ruchowymi makaka. Chodziło w nich o ustalenie lokalizacji mózgowej tych neuronów, które aktywizują się przed aktywacją neuronów ruchowych odpowiadających za samą czynność chwytania (orzeszka w tym badaniu). W pewnym momencie ktoś wszedł do pokoju, w którym prowadzono badania, i w toku rozmowy wziął do ręki ów orzeszek. Działo się to na oczach badanej małpy i nagle okazało się, że uaktywniły się u niej te same neurony, które wcześniej aktywizowały się, kiedy małpa sama zamierzyła chwycić ów przedmiot. Tak więc ich funkcja polega nie tylko na planowaniu własnego ruchu, ale i na detekcji takiego ruchu wykonywanego przez innego osobnika. Nazwano je „neuronami lustrzanymi”. Zlokalizowane są w korze przedruchowej płatów czołowych, podczas gdy neurony odpowiedzialne za wykonanie samego ruchu – w korze ruchowej.

Rozpoczęto więc badania na ludziach i potwierdzono ich istnienie w mózgu człowieka, a ich lokalizacja znajduje się w okolicy Broki, czyli okolicy związanej z wytwarzaniem mowy. Powstały więc koncepcje powstania języka oparte na systemie neuronów lustrzanych (Rizzolatti i Arbib, 1998; Arbib, 2008; Iacoboni, 2009).

W moim przekonaniu system neuronów lustrzanych zawiaduje jedynie pragmatyczną stroną posługiwania się językiem, czyli wiąże się z teorią umysłu, a nie z gramatyką. Świadczą też o tym badania nad osobami z zespołem Aspergera (lżejsza forma autyzmu), u których stwierdzono obniżoną aktywność tych neuronów (Oberman i in., 2005; Iacoboni, 2009). Funkcjonowanie tych osób nie było zaburzone w innych dziedzinach sensorycznych i motorycznych, jak też w zdolnościach produkowania zdań. Fakt osłabienia pracy tych neuronów jedynie w sytuacjach związanych z czytaniem w umyśle innej osoby świadczy o ich decydującej roli w kształtowaniu się kompetencji komunikacyjnej, a nie kompetencji ściśle językowej.

Świadczy też o tym przypadek autysty Christophera, opisany przez lingwistów Neila Smitha i Ianthi-Marię Tsimpli (1995). Jest on przykładem sawanta<sup>4</sup> obdarzo-

<sup>4</sup> Od francuskiego słowa „savant” oznaczającego uczonego. Chodzi o osoby obdarzone niezwykłymi zdolnościami matematycznymi, muzycznymi, genialną pamięcią, itp.

nego niezwykleymi zdolnościami językowymi. Jedyńa jego czynnością było uczenie się różnych języków. Znał ich 16 (w tym polski). Chwytał zasady gramatyczne każdego z nich, rozumiał tworzone w nich zdania i potrafił tłumaczyć je na angielski (jego język ojczysty). Właśnie w tym przypadku wyszła na jaw szczególna rola TU w posługiwaniu się językiem. Christopher nie rozwiązywał testu fałszywych przekonań, nie rozumiał metafor, dowcipów, pośrednich aktów mowy<sup>5</sup>, tzn. przedstawiane mu zdania potrafił interpretować jedynie dosłownie. Wynika stąd, że kompetencja czysto językowa jest w gruncie rzeczy bezradna bez wsparcia kompetencji komunikacyjnej.

Badania nad neuronami lustrzanymi pokazały też różnicę, jaka istnieje między TU a empatią. Empatię definiujemy jako zdolność do współodczuwania, czyli dzielenia uczuć przeżywanych przez inną osobę. Czasem rozumiana jest szerzej, np. Mark H. Davis (1996/1998) w swej książce poświęconej empatii też tak ją określa, ale dodaje jeszcze drugą jej cechę, a mianowicie umiejętność przyjmowania perspektywy drugiej osoby, czyli cechę właściwą dla TU.

W moim przekonaniu empatia i teoria umysłu mogą, ale nie muszą występować razem. Dobry nauczyciel, czy wszelcy dobroczyńcy mogą te dwie cechy łączyć i ich działania przyczyniają się do rozwoju i dobrostanu osób, z którymi pracują. Natomiast różnych oszustów (matrymonialnych, bankowych itp.) cechuje wysoki poziom TU bez odpowiadającej temu empatii. Z kolei Uta Frith (2003/2008) w swej książce poświęconej autyzmowi podaje przykłady dzieci autystycznych, u których występowały wyraźne przejawy empatii przy braku (z definicji) TU.

Badania nad neuronami lustrzanymi (Bauer, 2005/2008; Iacoboni, 2009) pokazały, że różne sieci neuronalne i struktury mózgowe oraz odmienne rodzaje neuronów lustrzanych są zaangażowane w obu tych sytuacjach: czytania w umyśle drugiej osoby i dzięki temu rozumienia i przewidywania jej zamierzeń z jednej strony oraz współodczuwania np. jej bólu – z drugiej.

#### PROCESY SOCJALIZACYJNE OBU KOMPETENCJI. SPOŁECZNY CHARAKTER JĘZYKA

Wiele miejsca poświęciłam biologicznej stronie funkcjonowania języka w umyśle ludzkim, zaniedbując jej stronę społeczną. Wynikło to z faktu, że w ostatnich latach zwłaszcza dzięki rozwojowi neuronauki, dowiadujemy się wciąż nowych faktów odsłaniających działanie tej dotąd niedostępnej samoświadomości dziedzinie funkcjonowania naszego umysłu. Wracając do rozróżnienia: automatyczne przyswajanie a świadome uczenie się, skupimy się teraz na tym drugim.

Nasza wiedza językowa bazuje na obu tych procesach. Wyobraźmy sobie jednak język tylko przyswojony i język

tylko wyuczony. Ten pierwszy to język, z którym stykamy się od urodzenia, a ten drugi to język obcy, zdobyty na lekcjach czy kursach językowych w wieku dorosłym. Dlaczego w wieku dorosłym? Ponieważ wedle przeważających opinii badaczy zjawiska dwu- czy wielojęzyczności tak mniej więcej w wieku pokwitania kończy się tzw. okres krytyczny (czyli optymalny) dla przyswajania języka. Dlaczego na kursach, a nie w bezpośrednim kontakcie z ludźmi mówiącymi tym „obcym” językiem? O tym za chwilę.

W tym pierwszym przypadku mówimy, nie zastanawiając się nad tym, jakiego czasu czy przypadku użyć, a w tym drugim konstruujemy wypowiedź świadomie operując wyuczonymi regułami gramatycznymi. Z czasem na zasadzie przeuczenia owe reguły mogą się do pewnego stopnia zautomatyzować. W cywilizowanym społeczeństwie jest już niemożliwy pierwszy przykład. Taki przyswojony język bowiem podlega obróbce już w pierwszych klasach szkoły podstawowej, kiedy to na lekcjach gramatyki języka ojczystego zostaniemy uświadomieni, że kiedy mówimy o przeszłości, to używamy czasu przeszłego, a jak o przyszłości, to przyszłego. Taka wiedza o języku jako takim, jego strukturze i funkcjach, nosi nazwę wiedzy **metajęzykowej**.

Taką też wiedzę zdobywa ów osobnik na kursach języka obcego. Nie może jej zdobyć słysząc po prostu ludzi nim mówiących, gdyż jej wydobycie ze zwykłych „próbek mowy”, to zadanie wymagające specjalistycznego przygotowania lingwistycznego. I jak wskazują badania w różnych krajach Europy Zachodniej imigrantów, którzy przybyli tam w wieku dorosłym i kontakt z językiem nowego kraju mieli jedynie poprzez kontakty międzyludzkie (Klein i Perdue, 1997/2007), język tak zdobyty ogranicza się jedynie do pierwszego poziomu, czyli brak w nim konsekwentnie stosowanych reguł gramatycznych.

Czy wiedza typu **meta-** może też występować w odniesieniu do kompetencji komunikacyjnej? Oczywiście. Jest to wiedza częściowo przyswojona w wyniku wychowania w określonym środowisku, a częściowo świadomie wyuczona poprzez różne szkolenia, lekcje *savoir-vivre*’u itp. Jej uwarunkowania kulturowe są przedmiotem wielu badań (por. Boski, 2009). Określam ją terminem **wiedza metapragmatyczna**.

#### PODSUMOWANIE. MODEL WIEDZY JĘZYKOWEJ

Na zakończenie tych rozważań przedstawiam model wiedzy językowej (Kurcz 2000/2005, 2011).

Poszczególne klatki tego modelu zostały omówione w kolejnych paragrafach niniejszego artykułu. Jeszcze uwaga dotycząca określeń „komponent utajony” i „komponent jawny”. Chodzi o dominację przyswajania w pierwszym przypadku, a uczenia się w drugim.

Należy tu wyraźnie podkreślić, że chociaż w modelu obie kompetencje są wyraźnie rozdzielone, to w normalnym procesie nabywania i posługiwania się językiem istnieje między nimi bardzo silne i stałe współdziałanie. Wprawdzie w rozwoju ontogenetycznym kompetencja ję-

<sup>5</sup> Pośredni akt mowy ma miejsce wtedy, gdy intencja mówiącego nie jest wyrażona bezpośrednio (np. gdy stwierdzam „jak tu duszno”, a naprawdę proszę o otwarcie okna). Taki akt jest skuteczny, gdy odbiorca mej wypowiedzi zrozumie tę ukrytą intencję.

|                           | Jednostka opisu | Podłoże biologiczne (komponent utajony) | Uwarunkowania społeczne (komponent jawny) | Funkcje         | Zaburzenia |
|---------------------------|-----------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------|------------|
| Kompetencja językowa      | zdanie          | UG                                      | wiedza metajęzykowa                       | reprezentatywna | SLI        |
| Kompetencja komunikacyjna | wypowiedź       | TU                                      | wiedza meta-pragmatyczna                  | komunikacyjna   | autyzm     |

Schemat 1. Model wiedzy językowej

zykowa ujawnia się ok. pierwszego roku życia, a o kompetencji komunikacyjnej, tzn. o wyraźnych przejawach teorii umysłu, możemy mówić dopiero między czwartym a piątym rokiem życia, to prawdopodobnie w rozwoju filogenetycznym funkcja komunikacyjna ujawniła się wcześniej niż funkcja reprezentatywna, a więc kompetencja ściśle językowa wyłoniła się zapewne w miarę rozwoju właściwej *Homo sapiens* kompetencji komunikacyjnej, różniącej się pod wieloma względami od kompetencji komunikacyjnej hominidów. Można powiedzieć, że kompetencja językowa jest jakby wbudowana w kompetencję komunikacyjną, tzn. w warunkach zaburzenia tej ostatniej, sama nie może się w pełni rozwinąć, co nam pokazał przypadek Christophera.

## LITERATURA

- Arbib, M.A. (2008). Mirror neurons and language. W: B. Stemmer, H.A. Whitaker (red.), *Handbook of the neuroscience of language* (s. 237–246). Amsterdam: Elsevier.
- Austin, J.L. (1962/1993). *Mówienie i poznawanie* (przeł. B. Chwedeńczuk). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauer, J. (2005/2008). *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony* (przeł. M. Guzowska-Dąbrowska). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN i Academica.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bühler, K. (1934/2004). *Teoria języka* (przeł. J. Koźbiał). Kraków: Universitas.
- Chomsky, N. (1965/1982). *Zagadnienia teorii składni* (przeł. I. Jakubczak). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Chomsky, N. (2000). *On nature of language*. New York: Cambridge University Press.
- Clark, H.H. (1996). *Using language*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Davis, M.H. (1996/1998). *Empatia. O umiejętności współodczuwania* (przeł. J. Kubiak). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fodor, J.A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Frith, U. (2003/2008). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy* (przeł. M. Hernik i G. Krajewski). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006/2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce* (przeł. A. Jankowski). Warszawa: Laurum.
- Givón, T. (1998). The functional approach to grammar. W: M. Tomasello (red.), *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure* (s. 41–66). Mahwah N.J.: Erlbaum.
- Givón, T. (2009). *The genesis of syntactic complexity*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Company.
- Goleman, D. (1995/1997). *Inteligencja emocjonalna* (przeł. A. Jankowski). Poznań: Media Rodzina.
- Gołąb, Z., Heinz, A., Polański, K. (1970). *Słownik terminologii językoznawczej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gopnik M. (1999). Some evidence for impaired grammar. W: R. Jackendoff, P. Bloom, K. Wynn (red.), *Language, logic, and concepts: Essays in memory of John Macnamara* (s. 263–283). Cambridge MA: The MIT Press.
- Gordon, M. (2005). *The roots of empathy*. Toronto: Thomas Allen Publishers.
- Hobbs, J.R. (2006). The origin and evolution of language: a plausible, strong-AI account. W: M.A. Arbib (red.), *Action to language via mirror neuron system* (s. 48–88). New York: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. W: J.B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Iacoboni, M. (2009). *Mirroring people: The science of empathy and how we connect with others*. New York: Picador.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language*. New York: Oxford University Press.
- Jackendoff, R. (2009). *Language, consciousness, culture. Essays on mental structure*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Klein, W., Perdue, C. (1997/2007). Odmiana podstawowa (albo: czy języki naturalne nie mogłyby być dużo prostsze?) (przekład J. Suchecki). W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 381–424). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krashen, S. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly*, 10, 15–21.
- Kurcz, I. (2000, nowe wyd. 2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe: SCHOLAR.
- Kurcz, I., Okuniewska, H. (red.). (2011). *Język jako przedmiot badań psychologicznych*. Warszawa: Academica.
- Lai, C.S.L., Fisher, S.E., Hurst, J.A., Vargha-Khadem, F., Monaco, A.P. (2001). A forkhead-domain specific gene is mutated in severe speech and language disorder. *Nature*, 413, 519–523.
- Langacker, R.W. (1998). Conceptualization, symbolization, and grammar. W: M. Tomasello (red.), *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure* (s. 1–39). Mahwah N.J.: Erlbaum.
- Martinet, A. (1960, II wyd. 1969). *Éléments de linguistique générale*. Paris: Librairie Arman Colin.
- Milewski, T. (1965). *Językoznawstwo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Oberman, L.M., Hubbard, E.M., McCleery, J.P., Altschuler, E.L., Ramachandran, V.S., Pineda, J.A. (2005). EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders. *Cognitive Brain Research*, 24, 190–198.
- Paradis M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Piaget, J. (1936/1960). *Narodziny inteligencji dziecka* (przekł. M. Przetacznikowa). Warszawa: PWN.
- Pinker, V.S. (1999). *Words and rules, The ingredients of language*. New York: Basic Books.
- Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515–526.
- Rizzolatti G., Arbib, M.A. (1998). Language within our grasp. *Trends in Neuroscience*, 21, 188–194.
- Rizzolatti, G., Gallese, V., (1997). From action to meaning: a neurophysiological perspective. W: J.-L. Petit (red.), *Les neurosciences et la philosophie de l'action* (s. 217–229). Paris: Vrin.
- Sapir, E. (1949). *Selected writings of Edward Sapir in language, culture, and personality* (wybór D.G. Mandelbaum). University of California Press.
- Searle, J.R. (1968/1987) *Czynności mowy* (przekł. B. Chwedeńczuk). Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Smith, N., Tsimpli, I.-M. (1995, II wyd.). *The mind of a savant*. Oxford UK: Blackwell.
- Steinberg, D.D., Sciarini, N.V. (2006). *An introduction to psycholinguistics*. London: Pearson, Longman.
- Terrace, H.S. (1979). *Nim*. New York: Knopf.
- Tomasello, M. (1999/2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania* (przekł. J. Rączaszek). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy).
- Tomaszewski, P. (2010). *Fonologia wizualna polskiego języka migowego*. Warszawa: Matrix.
- Tomaszewski, P. (2011). Lingwistyczny opis struktury polskiego języka migowego. W: I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych* (s. 184–238). Warszawa: Academica.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. W: M. Bullowa (red.), *Before speech* (s. 321–47), New York: Cambridge University Press.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. W: E. Tulving, W. Donaldson (red.), *Organization of memory* (s. 381–403). New York: Academic Press.
- Ullman, M.T. (2007). The biocognition of the mental lexicon. W: M.G. Gaskell (red.), *The Oxford handbook of psycholinguistic* (s. 267–286). New York: Oxford University Press.
- Ullman, M.T. (2008). The role of memory systems in disorders of language. W: B. Stemmer, H.A. Whitaker (red.), *Handbook of the neuroscience of language* (s. 189–198). Amsterdam: Elsevier.
- Wierzbicka, A. (1997/2007). *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury* (przekład I. Duraj-Nowosielska). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.