

**Małgorzata Rosalska\***

## **KOMPETENCJE SPOŁECZNE DOROSŁYCH W KONTEKŚCIE PEDAGOGIKI PRZEŻYĆ**

Kompetencje społeczne to pojęcie, które zrobiło spektakularną karierę. Stało się obowiązkowym elementem nie tylko projektów edukacyjnych, ale także sylabusów opisujących programy kształcenia na wszystkich poziomach edukacyjnych. Są one również ważnym aspektem oceniania szans na rynku pracy i elementem profesjonalnego profilu pracowników i kandydatów do zatrudnienia. Oprócz wiedzy i umiejętności kompetencje społeczne mają stanowić jeden z podstawowych efektów kształcenia. Nie jest to jednak pojęcie ostro zdefiniowane. W literaturze można także spotkać takie określenia, jak kompetencje miękkie, interpersonalne, kluczowe, bazowe, transferowalne. Mimo że nie są to pojęcia tożsame pod względem semantycznym, często wykorzystywane są do opisu tych kompetencji, które w opinii autorów są przeciwieństwem lub uzupełnieniem kompetencji definiowanych jako zawodowe lub twarde.

Wzrost zainteresowania kompetencjami społecznymi wynika z wielu przesłanek. W kontekście projektowania ofert edukacyjnych dla dorosłych warto wskazać kilka z nich. Popularność pojęcia warunkowana jest przede wszystkim polityką edukacyjną Unii Europejskiej. Zarówno w opracowaniach dotyczących edukacji formalnej, pozaformalnej, jak i uczenia się nieformalnego wskazuje się na konieczność kształtowania i rozwijania indywidualnych zasobów uczącego się w tym zakresie<sup>1</sup>. W takim podejściu ukryte jest przekonanie, że to właśnie kompetencje społeczne warunkują zakres i jakość efektywnego wykorzystywania kompetencji twardych, zawodowych, specjalistycznych. Przekonanie to jest urzeczywistniane w dokumentach dotyczących Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji<sup>2</sup>, a następnie wkomponowywane w programy kształcenia i sylabusy dotyczące poszczególnych kursów i przedmiotów. Mając

---

\* **Małgorzata Rosalska**, dr – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego, e-mail: rosalska@amu.edu.pl.

<sup>1</sup> Zob. Edukacja i Szkolenia 2020 (ET 2020). Konkluzje Rady z 12.05.2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (Dz. Urz. UE C 119 z 28.05.2009). Europa 2020 „Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu” Bruksela (3.03.2010) COM (2010) 2020 wersja ostateczna, [http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1\\_PL\\_ACT\\_part1\\_V1.pdf](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_V1.pdf) [dostęp: 14.12.2014].

<sup>2</sup> Zob. Europejskie Ramy Kwalifikacji. Akt ustanowienia ERK dla uczenia się przez całe życie. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE C 111 z 6.05.2008).

na uwadze sposób definiowania kompetencji społecznych proponowany w Krajowych Ramach Kwalifikacji, w których określane są one jako „zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania”<sup>3</sup>, można stwierdzić, że jest to zadanie równie imponujące, co trudne do realizacji. Postulat konstruowania efektów kształcenia, także w kontekście rozwijania kompetencji społecznych uczącego się, ukierunkowuje jednak uwagę na znaczenie potencjału jednostki w obszarze tych umiejętności, które w znacznym stopniu mogą wpływać na efektywność podejmowanych działań i jakość budowanych relacji, również tych zawodowych i społecznych. Takie myślenie implikuje dwie kolejne przesłanki popularności kompetencji społecznych. Pierwszą z nich jest postrzeganie ich jako jednego z ważnych elementów warunkujących sukces na rynku pracy, drugą natomiast jest przypisywanie kompetencjom społecznym zasadniczej roli w zakresie profilaktyki marginalizacji i wykluczenia społecznego. Te dwie przesłanki z kolei są podstawą zjawiska, które z jednej strony jest konsekwencją nakreślonego sposobu myślenia, a z drugiej zaś nadaje mu dynamikę. Zjawisko to dotyczy sposobu formułowania celów ofert edukacyjnych dla dorosłych. Analizując priorytety zarysowane w programach operacyjnych finansowanych ze środków Unii Europejskiej, można zauważyć, jak wielkie znaczenie przypisuje się tej grupie kompetencji. Szczególnie w obszarze działań skierowanych do osób dorosłych podkreśla się znaczenie formułowania celów i przewidywanych rezultatów w kategoriach kompetencji społecznych. W praktyce oznacza to, że w każdym projekcie wskazuje się wiele korzyści, jakie uczestnicy odniosą w zakresie kompetencji komunikacyjnych, interpersonalnych i społecznych.

Dla osób zaangażowanych w edukację dorosłych, zarówno w jej teoretycznym, jak i praktycznym wymiarze, zjawisko tak intensywnego promowania rozwiązań ukierunkowanych na wzmacnianie kompetencji społecznych osób dorosłych może być intrygujące poznawczo z kilku przyczyn. Jedną z nich jest kwestia definiowania i rozpoznawania kompetencji społecznych. W praktyce edukacyjnej jest to pytanie o trafne i rzetelne metody rozpoznawania i pomiaru tej grupy indywidualnych zasobów uczącego się dorosłego. Jest to także pytanie formułowane przez osoby realizujące proces kształcenia na podstawie sylabusów, w których – jako efekty kształcenia – zostały określone wybrane kompetencje społeczne. Inną kwestią jest problem poszukiwania propozycji rozwiązań metodycznych ukierunkowanych na rzeczywiste, a nie tylko deklaratywne, kształtowanie, rozwijanie i wzmacnianie kompetencji w omawianym zakresie. Można odnieść wrażenie, że przy takiej liczbie propozycji projektów, programów, inicjatyw, kursów oferowanych dorosłym zbyt łatwo przyjęto założenie, że kompetencje spo-

<sup>3</sup> *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, red. S. Sławiński, Warszawa 2014, s. 54.

łeczne dorosłego uczącego się są rozwijane, ponieważ zostały wpisane do programu. Jako pewnik (zdefiniowany, a nawet wystandaryzowany) przyjęto to, co w praktyce edukacyjnej jest niedookreślone, wielowymiarowe, czasami intuicyjne.

Celem tego opracowania jest próba wskazania na możliwości wykorzystania mechanizmów edukacyjnych do projektowania ofert uwzględniających potrzebę rozwijania kompetencji społecznych dorosłych. W tym kontekście wskazane zostaną wybrane propozycje definiowania i postrzegania roli kompetencji społecznych w ogólnym profilu kompetencyjnym osoby dorosłej. Jako egzemplifikacja złożoności zagadnienia pracy z dorosłymi w obszarze ich rozwoju społecznego zaprezentowana zostanie koncepcja pedagogiki przeżyć. Nie jest to koncepcja nowa, jednak ze względu na jej wyjątkowe walory aplikacyjne warta przypomnienia.

### **Kompetencje społeczne w ofercie edukacyjnej dla uczących się dorosłych**

Kompetencje i kwalifikacje to pojęcia często używane w projektach edukacyjnych adresowanych do dorosłych, szczególnie wówczas, gdy projekty te są ukierunkowane na profilaktykę niepowodzeń na rynku pracy. Są to także pojęcia opisujące praktyki i standardy procedur rekrutacyjnych. O ile kwalifikacje to pojęcie niesprawiające problemów definicyjnych i utożsamiane głównie z formalnym aspektem podejmowanych działań, o tyle pojęcie kompetencji definiowane jest na różnych poziomach ogólności. Mogą być one określane jako „zdolności do wykonywania zadania zgodnie z uznawanymi i określonymi standardami ważnymi dla danej grupy zawodowej”<sup>4</sup>. Jest to jednak ujęcie wąskie, niewystarczające w perspektywie andragogicznej. Jeśli przyjąć, że celem projektów edukacyjnych jest wspieranie szeroko rozumianego rozwoju, to zawężanie go do sfery zawodowej jest bardzo ograniczające. Bardziej użyteczne może być uwzględnienie typologii dotyczącej kompetencji kluczowych, niezbędnych do efektywnego funkcjonowania na rynku pracy i w obszarze zadań i ról społecznych. Inspirujący może być podział zaproponowany w raporcie enGauge 21<sup>st</sup> Century Skills: Literacy in the Digital Age<sup>5</sup>. Omówione kompetencje, które są konieczne dla każdej dorosłej osoby, niezależnie od jej poziomu wykształcenia i wykonywanego zawodu. Kompetencje te zostały podzielone na cztery podstawowe grupy: umiejętności ery cyfrowej, twórcze myślenie, efektywna komunikacja oraz wysoka wydajność. Do pierwszej grupy należą kompetencje elementarne, podstawowe – pisanie, czytanie i liczenie. Ważne są także umiejętności naukowe i ekonomiczne. Do podstawowych kompetencji należą też umiejętności informatyczne i multimedialne związane ze zdolnością wykorzystywania

<sup>4</sup> M. Kossowska, *Ocena i rozwój umiejętności pracowniczych*, Kraków 2001, s. 51.

<sup>5</sup> Raport: enGauge 21<sup>st</sup> Century Skills: Literacy in the Digital Age, 2003.

nowoczesnych technologii do realizacji celów osobistych i zawodowych. Ważna jest także świadomość różnic kulturowych i umiejętność współdziałania. Ma to szczególne znaczenie w kontekście europejskiego rynku pracy i migracji zarobkowych. Druga grupa kompetencji, związana z umiejętnością twórczego myślenia, obejmuje takie kompetencje szczegółowe, jak: umiejętność przystosowania się, elastyczność, dociekliwość, kreatywność, orientacja na podejmowanie ryzyka. Są to kompetencje niezbędne do efektywnej pracy, do dobrego współdziałania, do realizacji własnej kariery życiowej i zawodowej. Efektywna komunikacja to kompetencja obejmująca umiejętność pracy w zespole oraz bardzo rozbudowany katalog kompetencji interpersonalnych – np. rozwiązywanie konfliktów, mediowanie, negocjowanie, radzenie sobie ze stresem. Do tej grupy należy też komunikowanie się za pomocą różnorodnych mediów. Ostatnia grupa kompetencji jest związana z wysoką wydajnością pracy. Wskazuje się tu na umiejętność ustalania priorytetów, planowania i zarządzania ukierunkowanego na cele. To także umiejętność zarządzania czasem oraz efektywnego wykorzystania warsztatu pracy. Te umiejętności mają pomóc wytwarzać dobre jakościowo produkty i wysokiej klasy usługi<sup>6</sup>.

Opisany model odnosi się do kompetencji bazowych, kluczowych, warunkujących efektywne funkcjonowanie w społeczeństwie, w zawodzie i wykorzystywanie szans życiowych. W sferze opisu jest to propozycja spójna i całościowa. Jednak jeśli się zastanowić, za pomocą jakich rozwiązań metodycznych można kształtować środowisko sprzyjające uczeniu się tych kompetencji, trudno jest wskazać na jednoznaczne i oczywiste rozwiązania. O ile w zakresie rozwijania kompetencji podstawowych można wskazać sprawdzone i stosowane propozycje, o tyle w obszarze tak złożonych kompetencji, jak twórcze myślenie czy efektywna praca, sytuacja się komplikuje. Na poziomie deklaracyjnym można wskazywać i uzasadniać potrzebę, a nawet konieczność rozwijania kompetencji społecznych, jednak przełożenie tych teoretycznych postulatów na rozwiązania praktyczne może rodzić pokusę metodycznego pójścia na skróty. Może pojawić się myślenie, że samo uczestniczenie w projekcie lub w innej ofercie edukacyjnej jest warunkiem wystarczającym, aby kompetencje społeczne wzmocnić i rozwijać. Takie przekonanie może być poparte założeniem, że uczenie się poprzez doświadczenie jest najbardziej efektywną formą uczenia się dorosłych. Jest to myślenie mocno zakotwiczone w cyklu zaproponowanym przez Davida Kolba. W cyklu tym zakłada się, że na bazie indywidualnych doświadczeń, poprzez ich obserwację i analizę można dojść do generalizacji, a wnioski i nową wiedzę zweryfikować poprzez nowe doświadczenie<sup>7</sup>. Jest ogólna zgoda, że uczenie się poprzez doświadczenie uwzględnia specyfikę i charakter uczenia się osób dorosłych. W kontekście rozwijania kompeten-

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> T. Fischer, J. Lehmann, *Studienbuch Erlebnispädagogik*, Bad Heilbrunn 2009, s. 163.

cji społecznych jest to model równie użyteczny, co wymagający. Doświadczenie, na którym mają się uczyć dorośli, to ich indywidualne zasoby, ale także deficyty. Praca na własnym doświadczeniu wymaga z jednej strony zgody na konfrontację wyobrażeń na temat własnych możliwości z ich rzeczywistym obrazem. Często praca na własnym potencjale w zakresie kompetencji społecznych bywa dla dorosłego doświadczeniem trudnym. Być może jest to jeden z powodów, dla których dorośli chętniej uczestniczą w szkoleniach o kompetencjach, niż podejmują pracę w obszarze konkretnych umiejętności społecznych.

Powyższe ustalenia ilustrują potrzebę dokładniejszego namysłu nad operacjonalizacją kompetencji społecznych, a przynajmniej tych, które są kompetencjami złożonymi. Ciekawą propozycję w tym zakresie przedstawiła Mirosława Nowak-Dziemianowicz. Autorka na potrzeby analizy kompetencji miękkich w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji podjęła się próby sformułowania wskazań dotyczących miejsca i znaczenia kompetencji społecznych w kształceniu akademickim. Wychodząc od nakreślenia celów edukacji na tym poziomie, wskazała trzy grupy kompetencji, które mogą stanowić przesłanki do projektowania konkretnych programów studiów. Zanim zaprezentowane zostaną te kompetencje, warto podkreślić znaczenie formułowania celów na poziomie ogólnym. Cytowana autorka zaznacza, że cele edukacji wyższej wyprowadza z założeń liberalizmu politycznego<sup>8</sup>. Jest to istotna przesłanka, która przekierowuje siłę argumentów związanych wyłącznie z profilaktyką niepowodzeń na rynku pracy na aspekty związane z obywatelstwem, dobrem wspólnym i sprawiedliwością społeczną. Cele, które są podstawą do identyfikacji kluczowych kompetencji społecznych, autorka definiuje jako:

- orientacja na normy, reguły, procedury jako podstawy ładu społecznego;
- budowanie podstaw zaufania w relacjach społecznych, interpersonalnych;
- kształtowanie poczucia wpływu na bieg zdarzeń, poczucia sprawstwa poprzez uczestnictwo w dobrze zaplanowanym, przynoszącym wymierne efekty, satysfakcjonującym działaniu;
- zwiększenie partycypacji poprzez znajomość praw obywatelskich, praw człowieka, zdobywanie doświadczeń w pracy w III sektorze, wolontariat;
- szacunek jako podstawa relacji – kształtowanie postawy tolerancji, otwartości na odmienność kulturową, światopoglądową, na każdą inność;
- kształtowanie orientacji temporalnej na przyszłość;
- kształtowanie postaw i zachowań pragmatycznych; podkreślanie związku między wysiłkiem, działaniem a jego efektami;

---

<sup>8</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Warszawa 2012, s. 4.

- praca nad emocjami; pokazanie miejsca i roli emocji w działaniu, sposobów radzenia sobie z emocjami;
- kształtowanie adekwatnego obrazu siebie, własnej grupy społecznej, praca nad stereotypami;
- konieczność przewycięzania konfliktu postaw zorientowanych na tradycję z postawami modernizacyjnymi; pogodzenie tradycji z pragmatyką<sup>9</sup>.

Tak szeroko zarysowane cele edukacji na poziomie akademickim można rozszerzyć na cele szeroko rozumianej edukacji dorosłych. Tym bardziej że autorka, odwołując się do trzech kluczowych funkcji edukacji – adaptacyjnej, emancypacyjnej i krytycznej<sup>10</sup> – wskazuje analogiczne obszary kompetencji społecznych, które ujęła w kategoriach efektów kształcenia. Wśród kompetencji adaptacyjnych akcentuje te związane z edukacją całościową, postawami twórczymi i przedsiębiorczymi, a także umiejętnościami związanymi z komunikacją interpersonalną i efektywną pracą w zespołach. Kompetencje emancypacyjne są związane ze świadomością roli zawodowej, kulturowej i społecznej oraz umiejętnościami warunkującymi efektywne działania w zakresie zadań społecznych i obywatelskich. Ostatnia grupa kompetencji to kompetencje krytyczne związane z odpowiedzialnością i etycznym aspektem podejmowanych zadań i ról<sup>11</sup>. Prezentowane zestawienie cytowana autorka zamyka uwagą, że „wybór metod, form, treści i środków, jakie uczelnie zaproponują w celu kształtowania powyższych postaw na poszczególnych kierunkach studiów, to już autonomiczne zadanie każdej z nich”<sup>12</sup>. To sformułowanie otwiera możliwość projektowania oddziaływań edukacyjnych silnie korespondujących ze specyfiką kierunku kształcenia, a także wywołuje pytanie o zbiór metod zawierający te rozwiązania, które sprzyjają rozwojowi w obszarze kompetencji społecznych. Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta i oczywista. Można przyjąć założenie, że każde rozwiązanie metodyczne rozwija jakieś kompetencje społeczne. Dla andragoga nie jest to jednak odpowiedź wystarczająca.

### **Pedagogika przeżyć jako propozycja rozwiązań metodycznych**

Warto zatem poszukać w tradycji pedagogicznej tych rozwiązań, które są ukierunkowane na wspieranie rozwoju kompetencji społecznych. Na potrzeby tego opracowania zaprezentowana zostanie koncepcja pedagogiki przeżyć. Nie jest to idea nowa. Ma bogatą tradycję w pedagogice niemieckiej i brytyjskiej. Jej twórcą jest Kurt Hahn, niemiecki pedagog, przedstawiciel pedagogiki reformowanej. Jego idee nawiązują przede

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 8.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 9.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 19.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 20.

wszystkim do poglądów Jana Jakuba Rousseau oraz Henry'ego Davida Thoreau<sup>13</sup>, jednak można także wskazać na wpływ takich pedagogów, jak John Dewey czy Hermann Lietz<sup>14</sup>. Koncepcja Hahna ma swoje źródło w krytyce współczesnego mu społeczeństwa niemieckiego. Jako największe wady i problemy wskazywał zaniechanie aktywności fizycznej, brak inicjatywy i spontaniczności, brak wzajemnej troski, empatii oraz zaangażowania. Można zatem stwierdzić, że pedagogika przeżyć powstała jako odpowiedź na diagnozę niskiego potencjału kompetencji społecznych zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. W ramach przeciwdziałania rozpoznanym przez siebie „chorobom cywilizacyjnym” Hahn zaproponował cztery elementy swojej koncepcji pedagogicznej: trening fizyczny, organizowanie wypraw, projekty oraz służbę. Na tych filarach zbudowana jest koncepcja pedagogiki przeżyć, którą Hahn urzeczywistnił, zakładając w 1920 roku szkołę w zamku Salem. Siedem praw tej szkoły jest nadal aktualnych. Mimo że zostały one sformułowane pod kątem pracy z dziećmi, współcześnie mogą stanowić inspirację do pracy z osobami w każdym wieku:

1. Dajcie dzieciom możliwość do odkrycia samych siebie.
2. Pozwólcie przeżywać dzieciom zwycięstwa i porażki.
3. Dajcie dzieciom możliwość poświęcania się we wspólnym zadaniu.
4. Troszczcie się o czas wyciszenia.
5. Ćwiczcie wyobraźnię.
6. Pozwólcie, aby zabawy odgrywały ważną, ale nie przewodnią rolę.
7. Uwalniajcie synów bogatszych i mających większą władzę rodziców od osłabiającego poczucia uprzywilejowania<sup>15</sup>.

Pomijając archaiczną formę powyższych założeń, można dostrzec tkwiącą w nich siłę. Zarówno szkoła w Salem, jak i inne nawiązujące do założeń pedagogiki Hahna działają do dzisiaj, a rozwiązania oparte na czterech filarach zyskują coraz większą popularność zarówno wśród pedagogów szkolnych, społecznych, jak i pracowników socjalnych<sup>16</sup>. Współcześnie pedagogika przeżyć definiowana jest jako „metoda zorientowana na działanie, która poprzez charakterystyczny proces uczenia się, kiedy młodzi ludzie postawieni są wobec wyzwań fizycznych, psychicznych i społecznych, chce wspierać rozwój ich osobowości i uzdalniać do tego, aby z odpowiedzialnością kształtowali swoje środowisko życiowe”<sup>17</sup>. Jest to metoda pracy ukierunkowana na współdziałanie, w którym wykorzystuje się niecodzienne sytuacje do budowania wyzwań. Schemat 1 ilustruje sposób postrzegania zadań w tej koncepcji pedagogicznej.

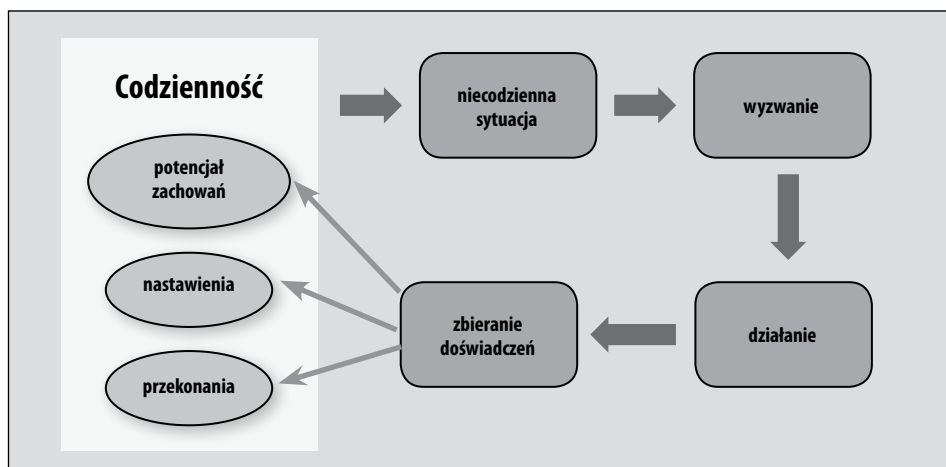
<sup>13</sup> W. Michl, *Pedagogika przeżyć*, Kraków 2011, s. 24-28.

<sup>14</sup> A. Reiners, *Praktische Erlebnispädagogik. Bewährte motivierender Interaktionsspiele*, Bd. 1, Augsburg 2007, s. 10.

<sup>15</sup> W. Michl, *op. cit.*, s. 33.

<sup>16</sup> T. Fischer, J. Lehmann, *op. cit.*, s. 198.

<sup>17</sup> W. Michl, *op. cit.*, s. 13.



Schemat 1. Cykl uczenia się w pedagogice przeżyć

Zródło: niepublikowane materiały szkoleniowe z kursu trenerów pedagogiki przeżyć opracowane przez Fundację Aktion Umwelt für Kinder.

W tym modelu zakłada się, że każdy człowiek ma swój zasób zachowań, przekonań i nastawień. Według tych zasobów myśli, działa i podejmuje decyzje. Zadaniem pedagoga jest zaprojektowanie takich „niecodziennych” sytuacji edukacyjnych, aby uczący się mógł **doświadczyć**, że nie wszystkie wcześniejsze założenia się sprawdzają i są prawdziwe. Oznacza to, że uczestnika zajęć należy wyprowadzić ze sfery komfortu. Zakłada się, że jest to przestrzeń, pewna, sprawdzona i bezpieczna, jednak nie sprzyja ona uczeniu się nowych kompetencji. Rozwój i uczenie następują tam, gdzie uczestnikom proponuje się nowe, trudne, nieszablonowe, nieprzewidywalne sytuacje. Tylko wówczas mają oni motywację, aby szukać rozwiązań i przełamywać utarte schematy<sup>18</sup>.

Poprzez projekty edukacyjne, wyprawy (górskie, żeglarskie, wspinaczkowe) oraz za pomocą gier i zabaw interakcyjnych uczestnicy mają także szanse skonfrontować deklarowane kompetencje z ich rzeczywistym poziomem. Zadania można zaprojektować w taki sposób, aby rozpoznawać i rozwijać takie cechy i kompetencje, jak: współpraca, twórczość, komunikacja, mediowanie, negocjowanie, funkcjonowanie w konflikcie, poszukiwanie rozwiązań, cierpliwość, wytrwałość, odwaga, dokładność czy solidarność<sup>19</sup>. Ten aspekt działań podejmowanych w ramach pedagogiki przeżyć ma szczególne znaczenie w kontekście podjętej w tym artykule problematyki. Można przyjąć założenie, że dorośli wiedzą, jakie kompetencje są wymagane oraz promowane na rynku pracy i w relacjach społecznych. Często potrafią je nazwać i opisać.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 47.

<sup>19</sup> Niepublikowane materiały szkoleniowe z kursu trenerów pedagogiki przeżyć opracowane przez Fundację Aktion Umwelt für Kinder.



Trudniej jest jednak ustalić, na podstawie jakich wskaźników można określić poziom danej kompetencji u konkretnej osoby. Trudno jest także zaplanować propozycje sytuacji edukacyjnych, które są celowo i intencjonalnie ukierunkowane na wzmacnianie i rozwijanie zoperacjonalizowanej uprzednio kompetencji społecznej. Próby takich działań podejmowane są w ramach procedur związanych z ośrodkami oceny i rozwoju pracownika. Są to jednak rozwiązania adresowane do niewielkiej grupy, a ich celem jest przede wszystkim diagnoza zasobów społecznych, a nie ich rozwój<sup>20</sup>. W koncepcji pedagogiki przeżyć istotne jest przy projektowaniu zadań, aby dobierać je ze względu na precyzyjnie określony cel. Nie powinny one być jedynie ciekawym i atrakcyjnym przerywnikiem w zajęciach lub atrakcyjną formą spędzania czasu wolnego. Ważną cechą tych wyzwań edukacyjnych jest niepowtarzalność, ryzyko, wyzwanie, trudność, wysiłek. Teoretycy tej koncepcji wskazują także na konieczność uwzględniania możliwie całościowego aspektu „przeżycia” w jego wymiarze poznawczym, emocjonalnym, ale także przez aktywność fizyczną. Cechą wyróżniającą pedagogikę przeżyć jest także to, że zdecydowana większość proponowanych zadań ma charakter kooperacyjny i grupowy. W sytuacji, gdy zadania są trudne, wymagające wysiłku, pokonywania własnych słabości i ograniczeń (często także fizycznych), takie kompetencje jak cierpliwość, wytrwałość, solidarność i współpraca przestają być teorią, a stają się indywidualnym, mocnym doświadczeniem.

Warto podkreślić, że ta koncepcja pedagogiczna należy do bogatego nurtu rozwiązań metodycznych nawiązujących do teorii społecznego uczenia się oraz uczenia się kooperatywnego. Zalety takiego podejścia są oczywiste. Szczególnie istotny wydaje się facylitujący charakter pracy w grupie<sup>21</sup>. Oferta edukacyjna realizowana jest w kontekście społecznym, a wiele zadań ma charakter konfrontacyjny. Oznacza to, że dorosły może doświadczyć nie tylko jakości i zakresu własnych kompetencji, ale także uzyskać informację zwrotną od pozostałych uczestników interakcji. Proponowane rozwiązania są ukierunkowane także na wspieranie uczenia się o charakterze akomodacyjnym, które jest związane z rekonstrukcją ustalonych wcześniej struktur poprzez ich dysocjację, liberalizację związków znaczeniowych oraz w dalszej kolejności ich reorganizację. Można założyć, że wyróżniającą cechą takiego modelu uczenia się jest jego transgresyjny charakter<sup>22</sup>.

Ważnym i wyróżniającym pedagogiczną koncepcję Kurta Hahna pojęciem jest transfer. Transfer refleksji, umiejętności i doświadczeń zdobytych podczas zajęć, może być dokonywany do wszystkich sfer aktywności jednostki. Bez uwzględnienia koniecz-

<sup>20</sup> Zob. M. Kossowska, *op. cit.*, s. 82.

<sup>21</sup> Zob. B. Śliwerski, *Przesłanki edukacji kooperatywnej i wychowującej*, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cyłkowska-Nowak, Poznań 2000, s. 287.

<sup>22</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006, s. 51.

ności transferu doświadczeń z zadań (ćwiczeń fizycznych, wypraw, projektów i służby drugiemu człowiekowi) do innych sfer życia trudno jest w ogóle mówić o pedagogice przeżyć. W tym miejscu warto podkreślić, że nie samo przeżycie (mocne, wyjątkowe, niecodzienne, ryzykowne) jest celem. Przeżycie jest materiałem, za pomocą którego dokonuje się rozwój. Pedagodzy pracujący w tej konwencji podkreślają znaczenie refleksji, która umożliwia dokonanie generalizacji i zakotwiczenie zdobytego doświadczenia w innych obszarach życia. Nawiązując do przedstawionego schematu, można stwierdzić, że zmiana sposobu myślenia, przekonań, sposobu postrzegania własnych mocnych stron i ograniczeń dokonuje się właśnie poprzez refleksję nad zdobytym doświadczeniem. Warto zauważyć, że przy takim podejściu do doświadczenia jako materiału do uczenia się, taką samą wartość przypisuje się zarówno sukcesom, jak i porażkom. Wynik nie jest najważniejszy, bardziej inspirujący do refleksji jest proces dochodzenia do rezultatu, przyjęte role, sposób budowania relacji z pozostałymi uczestnikami. Przypisywanie tak istotnego znaczenia refleksji i transferowi ma także praktyczne konsekwencje. W metodyce pedagogiki przeżyć proponuje się rozbudowaną ofertę rozmaitych metod, technik i ćwiczeń ukierunkowanych na facylitowanie procesu analizowania zdobytego doświadczenia i transferu wniosków do codziennych, powszechnych aspektów życia poszczególnych uczestników zajęć<sup>23</sup>. Odnosząc te ustalenia do często wykorzystywanego w edukacji dorosłych cyklu Davida A. Kolba, można zauważyć, że ważne znaczenie przypisuje się w pedagogice przeżyć fazie refleksji. Ta faza wymaga tu szczególnego wsparcia edukacyjnego. Nie każdy dorosły jest przygotowany metodycznie do dokonywania pogłębionej autoanalizy dotyczącej własnych działań. Rola pedagoga jest w tej fazie niezwykle istotna. To on dobiera metody i techniki ukierunkowane na pogłębienie refleksji, animuje proces reflektowania, a w sytuacji refleksji realizowanej na forum grupy dba o jej przebieg i kulturę<sup>24</sup>.

## Zakończenie

Pedagogika przeżyć to współcześnie oferta dla wszystkich, bez względu na wiek. Jednocześnie nie jest to rozwiązanie możliwe do wykorzystania przez wszystkich i w każdych warunkach. Mając na uwadze charakter zadań i warunki ich realizacji, należy podkreślić, że wiele rozwiązań wymaga specjalistycznego przygotowania i szczególnego zadbania o bezpieczeństwo uczestników. Założenie to dotyczy głównie ofert

<sup>23</sup> Zob. R. Gilsdorf, G. Kistner, *Kooperative Abenteuerspiele 1. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*, Seelze 2010, s. 153-179.

<sup>24</sup> W projektach edukacyjnych realizowanych w konwencji pedagogii przeżyć faza refleksji stanowi oddzielną część projektu. Może być przeprowadzona zaraz po zakończeniu zadania lub w późniejszym terminie. Zdarza się, że faza refleksji jest dłuższa i bardziej rozbudowana niż zadanie, którego dotyczy.

edukacyjnych związanych z wyprawami, wspinaczką czy żeglowaniem. Z tego powodu pedagodzy pracujący w tej konwencji mają często także dodatkowe, specjalistyczne przygotowanie i uprawnienia. Istnieje jednakże bogaty zbiór zabaw i gier interakcyjnych, które nie wymagają specjalnych warunków, a dają szerokie spektrum możliwości kreowania przeżyć związanych z doświadczaniem i uczeniem się kompetencji społecznych. Z tego powodu, także w środowisku osób pracujących z uczącymi się dorosłymi, warto przypomnieć i promować założenia pedagogiki przeżyć. Jest to jedna z opcji nie tylko namysłu nad możliwościami wkomponowania postulatu rozwijania kompetencji społecznych do programów kształcenia, ale także jedna z niewielu spójnych i zweryfikowanych wieloletnią praktyką propozycja rozwiązań metodycznych. Mimo archaicznie dziś brzmiących postulatów Kurta Hahna założenia pedagogiki przeżyć są nie tylko aktualne, ale także atrakcyjne metodyczne. Świadczy o tym wiele inicjatyw podejmowanych w tej konwencji, także tych które są dedykowane dorosłym.

Namysł nad metodycznym aspektem wzmacniania, rozwijania, a niekiedy także korygowania kompetencji społecznych dorosłych zyskuje na znaczeniu w kontekście roli, jaką przypisuje się tej grupie kompetencji w zakresie profilaktyki szeroko rozumianych niepowodzeń. Mimo że kategoria ta dotyczy przede wszystkim kontekstu rynku pracy, to o niepowodzeniach mówi się także w odniesieniu do problemu marginalizacji i wykluczenia społecznego. Panuje powszechna zgoda, że to indywidualne cechy jednostki oraz jej zasoby w sferze kompetencji społecznych warunkują zakres i jakość podejmowanych działań. Mechanizmy edukacyjne postrzegane są jednocześnie jako jedne z najbardziej skutecznych rozwiązań w zakresie kształtowania postaw proaktywnych i przedsiębiorczych. Warto zatem szukać tych rozwiązań metodycznych, które sprzyjają tworzeniu sytuacji i środowisk rzeczywistego, a nie tylko deklarowanego, uczenia się. Mimo że w projektach edukacyjnych, szczególnie tych finansowanych z funduszy europejskich, promuje się ich innowacyjny, nowatorski i nowoczesny charakter, warto czasem sięgać także do tradycji myśli i praktyki edukacyjnej. Uważne przyglądanie się zastosowanym uprzednio rozwiązaniom może nie tylko inspirować, ale także wzbudzać refleksję nad czynnikami warunkującymi efektywność podejmowanych działań i promowanych rozstrzygnięć.

**KOMPETENCJE SPOŁECZNE DOROSŁYCH W KONTEKŚCIE PEDAGOGIKI PRZEŻYĆ**

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest próba wskazania na możliwości wykorzystania mechanizmów edukacyjnych do projektowania ofert uwzględniających potrzebę rozwijania kompetencji społecznych dorosłych. W tym kontekście wskazane zostały wybrane propozycje definiowania i postrzegania roli kompetencji społecznych w ogólnym profilu kompetencyjnym osoby dorosłej. Autorka przedstawia to zagadnienie zarówno w odniesieniu do wymagań rynku pracy, jak i wyzwań stających przed organizatorami oferty edukacyjnej dla uczących się dorosłych. Jako egzemplifikacja złożoności zagadnienia pracy z dorosłymi w obszarze ich rozwoju społecznego zaprezentowana została koncepcja pedagogiki przeżyć. Koncepcja ta wybrana została ze względu na jej aplikacyjny charakter w kontekście projektowania oddziaływań edukacyjnych ukierunkowanych na wzmocnienie postaw przedsiębiorczych i proaktywnych.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje społeczne, pedagogika przeżyć, profil kompetencyjny.

**SOCIAL COMPETENCE OF ADULTS IN TERMS OF EXPERIENTIAL EDUCATION**

SUMMARY: The objective of this article is to present possibilities of using educational mechanisms to design offers which take into account the need for developing social competence of adults. Therefore, selected suggestions concerning defining and perceiving the role of social competence in a general competence profile of an adult have been given. The author presents the issue in terms of both the labour market requirements and challenges that organizers of educational offer for the learning adults face. In order to exemplify the complexity of the issue of working with adults on their social development, the concept of experiential education has been presented. The concept was selected due to the fact that it can be applied in regard to creating educational effects aiming at enhancing entrepreneurial and proactive attitudes.

KEYWORDS: social competence, experiential education, competence profile.