

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE

Renata Góralaska

Hanna Solarczyk-Szwec

O KOMPETENCJACH W KONTEKŚCIE POLSKIEJ RAMY KWALIFIKACJI DLA UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

Słowa kluczowe: Polska Rama Kwalifikacji, kompetencje, kompetencje społeczne, kompetencje emocjonalne, kapitał ludzki.

Streszczenie: Celem niniejszego tekstu jest pedagogiczna interpretacja pojęcia kompetencji, które stało się popularne w kręgu pedagogów za sprawą Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, gdzie kompetencje społeczne – obok wiedzy i umiejętności – są jedną z trzech kategorii efektów uczenia się. W artykule definiujemy pojęcie kompetencji oraz pokazujemy ich złożoną i wieloaspektową strukturę. Staramy się także odpowiedzieć na pytanie, jakie są cechy charakterystyczne kompetencji społecznych. W wyniku analiz stwierdzamy, że bazą dla rozwijania kompetencji społecznych są kompetencje emocjonalne. Wynika to z funkcji, jakie pełnią emocje w naszym życiu oraz społecznego charakteru kompetencji emocjonalnych. W ostatniej części tekstu staramy się odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób organizować warunki dla rozwijania kompetencji (emocjonalnych i społecznych) w praktyce edukacyjnej.

Wprowadzenie

Pojęcie kompetencji dyskutowane od lat 90. XX w. ponownie budzi większe zainteresowanie za sprawą Krajowych Ram Kwalifikacji. Zgodnie z metodologią tworzenia ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie efekty kształcenia zostały opisane także w Polskiej Ramie Kwalifikacji w trzech kategoriach: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. O ile pojęcia – wiedza i umiejętności – nie przynoszą istotnych trudności interpretacyjnych, to pojęcie kompetencje, chociaż powszechnie znane i stosowane w teorii i praktyce wielu dziedzin życia społeczno-gospodarczego, przynosi szereg wątpliwości.

Celem niniejszego tekstu jest pedagogiczna interpretacja pojęcia kompetencje w kontekście założeń Krajowych Ram Kwalifikacji przez całe życie, przez co rozumiemy nie tylko pragmatykę działania wyrażoną w celach, treściach i metodach rozwijania kompetencji, ale także ukazującą podmiotowy i emancypacyjny sens tego procesu. Chcemy też poszerzyć interpretację kompetencji społecznych o emocjonalne aspekty procesu ich kształtowania. Wychodzimy bowiem z założenia, że emocje są bazą dla rozwijania kompetencji, także społecznych, co wynika z funkcji, jakie pełnią emocje w naszym życiu oraz społecznego charakteru kompetencji emocjonalnych.

Kompetencje – uwagi ogólne

Pojęcie kompetencje pojawiło się w humanistyce w latach 70. XX wieku za sprawą Noama Chomskiego, który zastosował je w wypracowanej na gruncie językoznawstwa teorii komunikacji. Jürgen Habermas przejął ten termin i zastosował w teorii działania komunikacyjnego, włączając go tym samym do społecznego dyskursu krytycznego. W debacie publicznej kompetencje zdobyły popularność w latach 90. XX w., tracąc z czasem swoją moc teoretyczną przez bezrefleksyjne stosowanie w różnych kontekstach i dziedzinach. **Tym samym dziś kompetencje są zaliczane do pustych, ale znaczących społecznie, politycznie, gospodarczo kategorii pojęciowych.**

W pedagogice *najogólniej termin ten stosuje się do określenia dyspozycji człowieka, którą osiąga się w ciągu życia przez wyuczenie* (Czerepaniak-Walczak, 1994). Pod pojęciem dyspozycji kryje się zespół cech psychofizycznych, tj. m.in. wiedza, umiejętności, doświadczenia, zdolności, ambicje, motywacja, wartości, refleksyjność, postawy, style działania, które jednocześnie wpływają na indywidualne różnice w opanowywaniu kompetencji. Kompetencje nie są jednorazowym aktem, można je obserwować, cechuje je interaktywność wobec kontekstu, można je także rozwijać, wykorzystując czynniki wewnętrzne i zewnętrzne.

Kompetencje można klasyfikować, uwzględniając różne kryteria:

- 1) ze względu na zasięg wyróżnia się kompetencje powszechne, które są rezultatem kształcenia ogólnego oraz specyficzne, np. w jakiejś dziedzinie lub zawodzie,
- 2) ze względu na źródło można mówić o kompetencjach ogólnych – uniwersalnych, które można osiągnąć na różnych przedmiotach oraz kompetencjach przedmiotowych,
- 3) ze względu na stopień ogólności można wyróżnić kompetencje kluczowe, o wysokim stopniu ogólności, oraz szczegółowe, które odnoszą się do wycinka rzeczywistości,
- 4) ze względu na dziedzinę życia wyróżnia się m.in. kompetencje polityczne, ekonomiczne, społeczne,

5) ze względu na rolę w generowaniu określonych zachowań wyróżnia się kompetencje wyjściowe (adaptacyjne), dojrzałe (rekonstrukcyjne), transgresyjne (otwartość na zmiany oraz konflikty) oraz rdzeniowe (esencjalne, emancypacyjne) (Czerepaniak-Walczak, 1999).

Kompetencje są w pedagogice kategorią zbiorczą dla wcześniej odrębnie rozpatrywanych celów edukacji. Łączą w sobie współcześnie **cele kształcenia**, tj. przekazywanie wiedzy charakterystycznej dla tradycji europejskiej oraz rozwój umiejętności akcentowany w tradycji amerykańskiej, oraz **cele wychowania**, tj. rozwój osobowości, w tym kształtowanie postaw i wartości, pod postacią **kompetencji do zmiany**, aby radzić sobie w ustawicznie zmieniających się i dynamicznych warunkach życia. Tak zwane kompetencje kluczowe wskazywane w różnych dokumentach na forum europejskim (OECD) i światowym (*Future Work Skills 2020*) awansowały współcześnie do rangi normatywnych celów edukacji. Konsekwencją stosowania w praktyce edukacyjnej pojęcia kompetencje powinno być inne podejście do procesu kształcenia, co oznacza:

- przejście od nauczania do organizowania warunków do uczenia się,
- koncentrację nie tylko na abstrakcyjnym programie nauczania, lecz na autentycznych sytuacjach życiowych,
- koncentrację na uczniu i jego możliwościach i uwarunkowaniach, a nie tylko na treściach kształcenia,
- przejście od biernych do aktywnych metod kształcenia,
- zmianę roli nauczyciela w kierunku doradcy procesu uczenia się.

Interesującej próby zdefiniowania kompetencji podjęła się także Astrid Męczkowska, która terminu „kompetencja” używa na oznaczenie potencjału podmiotu wyznaczającego jego zdolność wykonania określonych działań (Męczkowska 2003) i wyraźnie oddziela dwa ujęcia:

1. Pierwsze z nich to takie, gdzie kompetencję pojmuje się jako **adaptacyjny potencjał podmiotu** pozwalający mu na dostosowanie się do warunków otoczenia. Takie ujęcie kompetencji oznacza dyspozycje do instrumentalnego działania związanego z wiedzą, umiejętnościami, motywacją. To ujęcie często zawiera się w określeniach „kompetencja zawodowa”, „kompetencja profesjonalna” i pojmowana jest jako zbiór kwalifikacji. Takie rozumienie kompetencji często pokrywa się z kryteriami kompetencji zawodowych, stanowiących podstawę funkcjonowania jednostek na rynku pracy. Ujęcie to często spotyka się z krytyką, jako zbyt wąskie, nieuwzględniające takich dyspozycji podmiotu, jak: twórcze, krytyczne myślenie, nie odpowiada wymaganiom obecnego rynku pracy, gdzie – jak mówi Ulrich Beck – nieuniknione jest ograniczanie odniesienia do zawodu, gdyż *kształcenie w celu zdobycia pracy prowadzi donikąd* (Beck 2004, s. 229).
2. Drugie ujęcie to takie, gdzie jawi się kompetencja jako **transgresyjny potencjał podmiotu**. Oznacza to, że kompetencja jest rodzajem głębokiej struktury poznawczej integrującej funkcjonujące w jej ramach elementy oraz

równowazącej relacje człowieka ze światem. Tak rozumiana kompetencja to twórcza aktywność podmiotu towarzysząca zarówno procesowi nabywania kompetencji, jak i jej wykorzystania, to reorganizacja dotychczas posiadanej przez podmiot wiedzy, wzorców myślenia i działania. Bycie kompetentnym oznacza tutaj bycie aktywnym, twórczym podmiotem, który czynnie

Tabela 1. Kompetencja jako adaptacyjny i transgresyjny potencjał podmiotu: porównanie

Rodzaj kompetencji Kryterium porównawcze	Adaptacyjny potencjał podmiotu: dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia	Transgresyjny potencjał podmiotu: generowane przez jednostkę działania są podatne na twórczą modyfikację w wyniku interpretacji
Zaplecze teoretyczne	behawioryzm	strukturalizm
Otoczenie	stacyjne	dynamiczne
Zaangażowanie podmiotu	techniczne: stosowanie sprawności traktowanej jako wyćwiczona umiejętność działania określonego typu	emancypacyjne: zdolność do takich form angażowania się podmiotu w świat zjawisk społecznych, które obejmują aspekt jego kreacji przez podmiot
Charakter działania	praktyczny lub poznawczy	twórczy – towarzyszący nabywaniu i wykorzystywaniu kompetencji; zdolność krytycznego myślenia i zmiany wzorców działania
Cel	efektywne przekształcanie rzeczywistości	przekształcanie kulturowych wzorów aktywności
Struktura kompetencji	wiedza i umiejętności oraz motywacja i samoocena	głęboko zinterioryzowane struktury poznawcze, tkwiące u podstaw zachowań oraz dyspozycji podmiotu; poziomy: biologiczny, adaptacyjny
Rozwój kompetencji	trening w celu osiągnięcia biegłości porównywalnej ze wzorcem; recepcja treści kulturowego przekazu	zdolność do ciągłej reorganizacji struktury kompetencji; aktywność podmiotu w konstruowaniu własnego poznania
Ocena kompetencji	obserwowanie zewnętrznych zachowań (schematów, konwencji) przy przyjęciu określonych kryteriów; pomiar – ocena ilościowa	utrudniona ze względu na unikatowość doświadczeń, które implikują niepowtarzalność kompetencji, możliwa na podstawie oceny wytworów bądź skutków działań
Krytyka	wąski zakres, zamknięty proces, blokuje niezależność myślenia i działania	szeroki zakres, trudności jednoznacznej identyfikacji i oceny

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Męczkowska, *Kompetencja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa 2003, s. 693–696.

uczestniczy w dokonujących się procesach zmian społecznych. Tak rozumiana kompetencja jest nie tylko sprawnością działania, jest potencjałem stanowiącym warunek aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze; jest zdolnością do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji. Takie traktowanie kompetencji bliskie jest **kompetencjom emancypacyjnym**, które wyróżnia Maria Czerepaniak-Walczak i definiuje jako *wyuczalną, dynamiczną właściwość podmiotu wyrażającą się w gotowości do przekraczania ograniczeń, świadomym upominaniu się o należne prawa i pola wolności, merytorycznym argumentowaniu potrzeby ich posiadania, obieraniu drogi do ich osiągnięcia, osiągnięciu ich oraz korzystaniu z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia* (Czerepaniak-Walczak 1995, s. 26).

Astrid Męczkowska, analizując kategorię kompetencji rekonstrukcyjnej, mówi o dwóch wymiarach (komponentach, zakresach) kompetencji: **indywidualnym** i **społecznym** (wspólnotowym). Indywidualny obszar odnosi się do takich form aktywności podmiotu, które są zorientowane na interpretację, weryfikację, refleksję, kreację (refleksja ma tu charakter intencjonalny, wiąże się z postawą krytycznej nieufności). Społeczny wymiar kompetencji odnosi się do relacji z innymi i ma na celu rozwiązywanie różnorodnych problemów społecznych.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że kompetencje:

- mają podmiotowy charakter;
- ujawniają się w określonym kontekście sytuacyjnym;
- charakteryzują się wysokim poziomem uniwersalności;
- ich strukturę tworzą cztery podstawowe elementy: umiejętność adekwatnego zachowania; świadomość zarówno potrzeby, jak i skutków tego zachowania, przyjęcie odpowiedzialności za skutki własnego zachowania, dążenie do poszerzania sprawstwa.

Kompetencje społeczne w Polskiej Ramie Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie

Na wstępie warto wyjaśnić relacje między pojęciami kompetencja i kwalifikacja. W literaturze ekonomicznej i pedagogicznej kwalifikacje – jak już pisałyśmy wcześniej – mają węższy niż kompetencje zakres znaczeniowy i najczęściej są utożsamiane z zawodem. Natomiast w Europejskiej Ramie Kwalifikacji kategoria kwalifikacji ma inną wartość – jest nią formalny wynik procesu walidacji efektów kształcenia złożonych z wiedzy, umiejętności i kompetencji (społecznych). W tym ujęciu kwalifikacja jest zatem nadrzędna wobec kompetencji. Tym samym kwalifikacja ma różne znaczenia, zależne od kontekstu, w którym jest to pojęcie używane.

Przyjęta w Polskiej Ramie Kwalifikacji definicja kompetencji społecznej jako *udowodniona (w pracy, nauce oraz w rozwoju osobistym), bazując na kategoriach odpowiedzialności i autonomii zdolność stosowania posiadanej wiedzy*

i umiejętności z uwzględnieniem zinterioryzowanego systemu wartości (Słownik KRK, s. 36) jest punktem wyjścia do prac nad ich urzeczywistnieniem w praktyce na różnych poziomach edukacji.

W Europejskiej Ramie Kwalifikacji efekty uczenia się zdefiniowane w kolumnie kompetencje wiążą się wyraźnie z zadaniami o charakterze adaptacyjnym (zawodowym), natomiast w Polskiej Ramie Kwalifikacji przyjęto szersze rozumienie kompetencji (Chmielecka 2010), czego wyrazem jest zaakcentowanie szczególnych potrzeb Polski i Polaków w zakresie kompetencji społecznych. Wynikają one tak z potocznej obserwacji, jak i naukowej diagnozy obszarów składających się na kapitał społeczny, tj. deficytów w zakresie: zaufania społecznego, poziomu aktywności obywatelskiej, struktury organizacji pozarządowych, potencjału kulturowego i kreatywnego oraz postaw i wyznawanych wartości.

Szczególnym zadaniem edukacji jest formowanie tzw. klasy kreatywnej, która przyczyni się do przekształcenia kapitału przetrwania w kapitał rozwoju (Raport Polska 2030). Kluczem do tego jest rozwijanie w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej kompetencji społecznych umożliwiających pełnienie emancypacyjnej i krytycznej roli we wspólnocie.

Diagnoza kompetencji przyjętych w rozporządzeniu nr 1520 MNiSW dla poszczególnych obszarów kształcenia akademickiego wykonana przez M. Nowak-Dziemianowicz (2012) wykazała istotny niedobór kompetencji emancypacyjnych i krytycznych, co stało się przyczyną ponownej dyskusji nad rozumieniem i definiowaniem kompetencji społecznych w Polskiej Ramie Kwalifikacji. W jej wyniku zmodyfikowano deskryptory kompetencji społecznych, które przyjęły na poziomie opisu uniwersalnego oraz dla poszczególnych poziomów postać prezentowaną w tab. 2. Kluczowymi pojęciami rozwijanymi w ramach kompetencji społecznych na wszystkich poziomach i w ich obrębie są pojęcia: tożsamość, współpraca oraz odpowiedzialność.

Pojęcie kompetencja, jak i jego dookreślenie – społeczne – zawiera w sobie szereg elementów składowych, które dotyczą tak osoby, jak i jej funkcjonowania w świecie, dlatego ich widzenie i rozumienie wymaga podejścia całościowego, uwzględniającego różnorodność i zmienność kontekstów, w jakich są rozwijane i wykorzystywane, co rodzi naturalne problemy interpretacyjne. Ponieważ wszystkie dziedziny życia są obszarami kształtowania kompetencji społecznych, dlatego w ich ogląd zaangażowanych jest szereg dyscyplin naukowych, w tym psychologia, politologia, ekonomia oraz pedagogika. Każda z nich w analizie kompetencji (społecznych) akcentuje, co oczywiste – swoiste dla swojej dyscypliny zagadnienia. Psycholodzy diagnozują kompetencje społeczne pod postacią złożonych umiejętności warunkujących efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywanych przez jednostkę w toku treningu społecznego (Matczak 2001) – tak definiowane kompetencje społeczne są bliskie pojęciom inteligencji i kompetencji emocjonalnej. Politolodzy rozpatrują

Tabela 2. Deskryptory kompetencji społecznych w PRK

Poziom	Kompetencje społeczne
	<i>W związku z dziedziną uczenia się, twórczości lub działalności zawodowej</i> uczący się jest gotów do:
1	<ul style="list-style-type: none"> • respektowania zobowiązań wynikających z przynależności do różnych wspólnot, • działania i współdziałania pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanych warunkach, • oceniania swoich działań i przyjmowania odpowiedzialności za bezpośrednie ich skutki;
2	<ul style="list-style-type: none"> • podejmowania obowiązków wynikających z przynależności do różnych wspólnot, • działania i współdziałania pod kierunkiem w zorganizowanych warunkach, • oceniania działań, w których uczestniczy i przyjmowania odpowiedzialności za ich skutki;
3	<ul style="list-style-type: none"> • przynależenia do wspólnot różnego rodzaju, funkcjonowania w różnych rolach społecznych oraz podejmowania podstawowych powinności z tego wynikających, • częściowo samodzielnego działania oraz współdziałania w zorganizowanych warunkach, • oceniania działań swoich i zespołowych; podejmowania odpowiedzialności za skutki tych działań;
4	<ul style="list-style-type: none"> • przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach i funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych, • autonomicznego działania i współdziałania w zorganizowanych warunkach, • oceniania działań swoich i osób, którymi kieruje; przyjmowanie odpowiedzialności za skutki działań własnych oraz tych osób;
5	<ul style="list-style-type: none"> • podejmowania podstawowych obowiązków zawodowych i społecznych, ich oceniania i interpretacji, • samodzielnego działania oraz współdziałania z innymi w zorganizowanych warunkach, kierowania niewielkim zespołem w zorganizowanych warunkach, • oceniania działań swoich i osób oraz zespołów, którymi kieruje; przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań;
6	<ul style="list-style-type: none"> • samodzielnego podejmowania decyzji, krytycznej oceny działań własnych, działań zespołów, którymi kieruje i organizacji, w których uczestniczy, przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań;
7	<ul style="list-style-type: none"> • tworzenia i rozwijania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i życia, • podejmowania inicjatyw, krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których uczestniczy, • przewodzenia grupie i ponoszenia odpowiedzialności za nią;
8	<ul style="list-style-type: none"> • niezależnego badania powiększającego istniejący dorobek naukowy i twórczy, • podejmowania wyzwań w sferze zawodowej i publicznej z uwzględnieniem: <ul style="list-style-type: none"> – ich etycznego wymiaru, – odpowiedzialności za ich skutki <p>oraz kształtowania wzorów właściwego postępowania w takich sytuacjach.</p>

Źródło: Dokumentacja wewnętrzna projektu „Kwalifikacje po europejsku” z dn. 19.07.2012 r.

kompetencje w kontekście inkluzji i ekskluzji w życiu społecznym, a ekonomiści patrzą na kompetencje przez pryzmat rekrutacji, efektywności i wydajności na rynku pracy i w pracy zawodowej, natomiast pedagodzy usiłują udzielić odpowiedzi na pytanie, jak uczyć (się) kompetencji.

Współczesną debatę polityczno-oświatową zdominował ekonomiczny (neoliberalny) punkt widzenia także w interpretowaniu kompetencji społecznych, czemu uległy inne dyscypliny naukowe, koncentrując się w swojej refleksji, badaniach i zaleceniach na kompetencjach adaptacyjnych pozwalających efektywnie i skutecznie działać, odnaleźć się na rynku pracy, być przedsiębiorczym i komunikatywnym. **Na marginesie tego dyskursu pozostały kompetencje społeczne o charakterze emancypacyjnym**, pozwalające na rozumienie rzeczywistości społecznej, dokonywania wyborów i działania ze świadomością konsekwencji związanych z tymi wyborami (np. świadomość ról społecznych, gotowość do działania na rzecz interesu publicznego) **oraz o charakterze krytycznym**, pozwalające na dostrzeganie uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną, umożliwiające rozumienie własnej sytuacji oraz kontekstów, w jakich przebiega działanie kreatywne, niezależne oraz etyczne. W kompetencjach o charakterze krytycznym ujawniają się szczególnie emocjonalne aspekty kompetencji społecznych. Zagadnienie to rozwijamy w kolejnym podpunkcie.

Od kompetencji emocjonalnych do społecznych

Emocje są bardzo ważnym źródłem wiedzy dla człowieka: stanowią podstawę formułowania wszelkich ocen i decyzji; mobilizują do aktywności; są wreszcie niezbędnym warunkiem efektywnych interakcji z innymi ludźmi (Matczak 2008, s. 48). Najbardziej istotne dla efektywnej realizacji komunikacyjnej/interpersonalnej funkcji emocji jest posiadanie umiejętności kontrolowanego wyrażania emocji, co pozwala nam na komunikowanie naszych potrzeb innym, dzięki czemu możliwe jest utrzymywanie dobrych relacji z innymi. Takie umiejętności pozwalają jednostce na dostosowanie się do różnorodnych sytuacji społecznych. Ponadto socjologowie twierdzą, że emocje mają moc więziotwórczą i strukturotwórczą, powiązane są ściśle z pełnieniem ról społecznych i podlegają społecznej kontroli (Binder, Palska, Pawlik 2009). Niektórzy badacze zdecydowanie twierdzą, że *wszelkie działania społeczne inicjujemy, opierając się nie na racjonalnych przesłankach, ale na swoich przecuciach i intuicjach* (Kozłowski 2006, s. 149). Można zatem powiedzieć, że podstawą prawidłowego komunikowania się z otoczeniem jest rozwój indywidualnych dyspozycji człowieka związanych ze sferą emocji, innymi słowy rozwój kompetencji emocjonalnej.

Pojęcie kompetencji emocjonalnej upowszechniła w literaturze przedmiotu Carolyn Saarni. Oparła ona swą koncepcję na teorii Stevena Gordona, który jako jeden z pierwszych uznał znaczenie kultury dla wyjaśnienia dynamiki emocjonalnej i zarazem jako pierwszy użył pojęcia kompetencja emocjonalna. Zdaniem

Stevena Gordona wszystkie uczucia są definiowane przez kulturę, uczymy się ich znaczeń w procesach całościowej autoedukacji. Emocje i sposoby ich wyrażania (wyrazy twarzy, ekspresje werbalne, gesty ciała) są produktem kultury, która ogranicza to, jak ludzie reagują na określone sytuacje i na innych ludzi. Kultura określa, jak emocje powinny być wyrażane i w jaki sposób należy się nimi kierować. Zatem w teorii Stevena Gordona doświadczenie emocjonalne osadzone jest w relacjach międzyludzkich i ma charakter społeczny. W toku socjalizacji jednostki nabywają kulturę emocjonalną danego społeczeństwa, co pozwala im być *kompetentnymi emocjonalnie* w określonych sytuacjach. Gordon pojęcie kompetencji emocjonalnej stosuje do zakresu, w jakim jednostki w określonych, zdefiniowanych rolą społeczną kontekstach rozumieją zawarte w nich przekazy emocjonalne. Miarą kompetencji emocjonalnej (i tym samym pełnej socjalizacji) jest umiejętność trafnego odczytywania zdefiniowanych kulturowo przekazów. Carolyn Saarni nawiązując do stanowiska Stevena Gordona, znacznie je rozwija, pokazując, jak rozwój sprawności emocjonalnych wpleciony jest w rozwój człowieka. Według Carolyn Saarni kompetencja emocjonalna to skuteczność w przeprowadzaniu wywołujących emocje transakcji społecznych, inaczej mówiąc *jest to prowadząca do rozwoju jednostki zdolność angażowania się w transakcje w zmiennym i niekiedy niesprzyjającym środowisku społeczno-fizycznym* (Saarni 1999, s. 79). Saarni do opisu kompetencji emocjonalnej używa kategorii: poczucia własnej wartości oraz sprawstwa (skuteczności). Jak sama autorka twierdzi, nierozwiązywalny jest problem, co jest pierwotne – kompetencja emocjonalna czy poczucie własnej wartości. Według niej te dwie cechy jednostki właściwie pokrywają się. Skuteczność oznacza zdolności i umiejętności jednostki pozwalające jej osiągać wybrany cel. Zatem być kompetentnym emocjonalnie oznacza strategicznie wykorzystać wiedzę o emocjach i zdolność ich wyrażania w kontaktach z innymi.

Carolyn Saarni wyróżnia następujące komponenty – umiejętności czy sprawności kompetencji emocjonalnej:

- Świadomość własnych stanów emocjonalnych, od bardzo prostych (jedna emocja lub stan), po złożone emocje o różnych znakach i natężeniu. U osób bardziej dojrzałych chodzi tu także o świadomą akceptację faktu, że przebieg uczucia może mieć swoją dynamikę i elementy niedostępne świadomości, że człowiek może nie zdawać sobie sprawy z własnych uczuć, np. z racji nieuwagi.
- Umiejętność dostrzegania (różnicowania) emocji przeżywanych przez innych na podstawie sytuacyjnych wskaźników oraz ekspresji mimicznej, której znaczenie częściowo opiera się na przekazach kulturowych.
- Zdolność do używania określeń werbalnych do opisu emocji wspólnych kulturowo czy dostępnych w danej subkulturze: wyrażanie naszych doświadczeń emocjonalnych pozwala zakomunikować innym, co czujemy oraz umożliwia nam dotarcie do naszych emocji. Chodzi tu również o ekspresję pozawerbalną.

- Umiejętność wyrażania naszych doświadczeń emocjonalnych za pomocą symboli pozwala na osiągnięcie dwóch celów:
 - możemy komunikować nasze doświadczenia emocjonalne innym ludziom (możemy mówić, co czujemy, co się wydarzyło wczoraj),
 - mając dostęp do reprezentacji naszych emocjonalnych przeżyć, możemy integrować je w ramach różnych kontekstów i porównywać z reprezentacjami przeżyć innych osób.

Brak dostępu do języka, który nam umożliwia symboliczne kodowanie i komunikowanie naszych emocji może w konsekwencji doprowadzić do nieświadomości uczuć oraz niezrozumienia uczuć pojawiających się u innych ludzi.
- Umiejętność empatycznego angażowania się w emocjonalne doświadczenia innych. Carolyn Saarni twierdzi, że ta umiejętność jest najważniejszym elementem wspomagającym tworzenie więzi międzyludzkich i podtrzymującym zachowania prospołeczne, pisze *jeśli z kompetencji emocjonalnej wyłączyć zdolność empatii, to jej pozostałe składowe można by uznać za przejaw makiawelicznego wyrachowania czy nawet socjopatii* (Saarni 1999, s. 102). Empatia, czyli łączenie się w uczuciach z innymi i współczucie, tj. uczucie dla innych – to te reakcje emocjonalne, które zbliżają nas do innych ludzi. Empatia – zdaniem Carolyn Saarni – jest bardzo ważnym czynnikiem zachowań prospołecznych oraz etycznych.
- Umiejętność różnicowania stanów emocjonalnych oraz rozumienia braku zgodności między wewnętrznym stanem emocjonalnym a zewnętrzną ekspresją. Na wyższym poziomie wyraża się ta umiejętność w rozumieniu, że własne zachowanie i wyrażanie emocji mogą wpływać na innych oraz należy to uwzględnić w strategiach autoprezentacji.
- **Świadomość kulturowych reguł i norm emocjonalnych:** ten element kompetencji wymaga posiadania wiedzy na temat tego: gdzie, z kim i jak wyrażać swoje emocje w zachowaniu. Wymaga to opanowania społecznie i kulturowo dozwolonych reguł wyrażania emocji. Im wcześniej dziecko przyswaja te reguły, tym lepiej umie maskować swoje prawdziwe uczucia.
- Umiejętność uwzględniania informacji o partnerze interakcji w celu zrozumienia przeżywanych przez niego emocji. Jest to bardzo ważna umiejętność z punktu widzenia funkcjonowania w społeczeństwie, gdyż ułatwia nam komunikowanie się z różnymi osobami.
- Zdolność rozumienia, że zachowanie wyrażające emocje oddziałuje na inne i uwzględnianie tego w strategiach autoprezentacji. Wiąże się to ze świadomością wykorzystywania strategii autoprezentacyjnych zarówno przez podmiot, jak i partnera interakcji. Ta umiejętność opiera się na dwóch wcześniej omawianych, tzn. na wiedzy o tym, że wewnętrzny stan emocjonalny i zewnętrzna ekspresja mogą nie być spójne, a także na zdolności trafnego wnioskowania o stanach emocjonalnych innych osób. Ta umiejętność ma bardzo duże znaczenie dla kształtowania się poczucia własnego sprawstwa.

- Umiejętność adaptacyjnego radzenia sobie z awersyjnymi czy przykrymi emocjami (chodzi tu np. o kontrolę i regulację emocji negatywnych). Ta umiejętność zależy od następujących czynników: przebiegu rozwoju danego człowieka i warunków, w jakich miał miejsce, temperamentu oraz środowiska społecznego.
- Wiedza na temat tego, że natura relacji interpersonalnych jest wyznaczana przez stopień emocjonalnej bezpośredniości, autentyczności czy symetrii istniejącej pomiędzy uczestnikami interakcji.
- Poczucie emocjonalnej skuteczności (samowystarczalności): jednostka czuje swoje emocjonalne doświadczenia niezależnie do tego, jakie one są (niespotykane czy konwencjonalne), potrafi regulować własne emocje, swoje działania postrzega jako skuteczne, tzn. umożliwiające realizację celu. Jest to poczucie emocjonalnego sprawstwa. W procesie tworzenia tej umiejętności ważne jest, aby współwystępowały emocje pozytywne i negatywne. Człowiek powinien doświadczać i akceptować swoje emocjonalne doświadczenia zarówno pozytywne, jak i negatywne. Osoba z poczuciem emocjonalnej skuteczności potrafi umiejętnie wpływać na własne emocje, żyje zgodnie z własną osobistą teorią emocji. Takie osoby wiedzą także, jak radzić sobie z negatywnymi emocjami poprzez regulowanie ich intensywności, czasu trwania czy częstotliwości występowania. Są przekonane, że ich działania w tym względzie będą efektywne i dlatego z łatwością podejmują walkę z emocjami negatywnymi. Traktują emocje destrukcyjne jako ważne źródło informacji, a to sprawia, że są silne, nie tracą kontroli nad własnym życiem.

Wymienione składowe kompetencji emocjonalnej wskazują, że stanowi ona taką strukturę wiedzy, która pozwala jednostce funkcjonować w sposób adekwatny w różnych sytuacjach społecznych uruchamiających emocje. Jest to wiedza, która pozwala na regulowanie swoich emocjonalnych doświadczeń oraz prawidłową wymianę interpersonalną. Kategoria ta pozwala także na wskazanie, czym są zdolności i umiejętności, których potrzebujemy, aby móc funkcjonować w zmieniającym się środowisku i wychodzić z kolejnych prób jako jednostki lepiej przystosowane, bardziej elastyczne, efektywniejsze w działaniu i bardziej wierzące w siebie. Kompetentni emocjonalnie elastycznie kierują swymi działaniami, myślami i uczuciami stosownie do sytuacji, w której się znajdują, co oznacza, że posiadają szeroki repertuar strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych, kryzysowych. Znają dobrze siebie, można by rzec „ufają sobie”, ale także szanują doświadczenia emocjonalne innych. Kompetencja emocjonalna jest jednakże nie tylko sprawnością działania, jest także potencjałem stanowiącym warunek aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze; jest zdolnością do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji. Bycie kompetentnym emocjonalnie oznacza także bycie aktywnym, twórczym podmiotem, który czynnie uczestniczy w dokonujących się procesach zmian społecznych.

Kompetencja emocjonalna czyni człowieka zdolnym do radzenia sobie w świecie społecznym. Kompetencja społeczna oznacza natomiast umiejętność

posługiwania się emocjami w relacjach z innymi. Zasadne jest zatem łączne rozpatrywanie kompetencji emocjonalnych i społecznych (por. Mateczak 2008), a także dbanie o ich współzależny rozwój.

Zakończenie

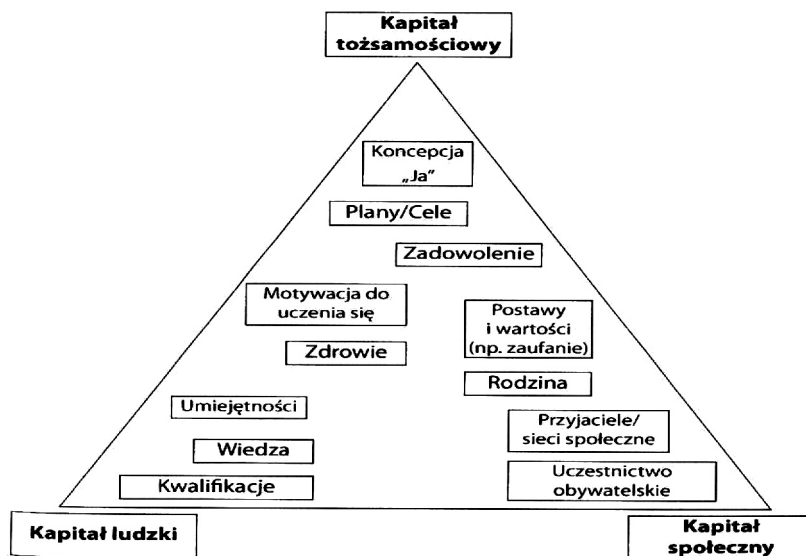
Pojęcie kompetencji budzi nie tylko żywe zainteresowanie pedagogów, ale także liczne kontrowersje, a czasami niepokój osób odpowiedzialnych za projektowanie działań edukacyjnych, co zachęca do jego bardziej wnikliwej analizy. Zamiarem naszym było pokazanie, iż kategoria, która jest definiowana jako kompetencje społeczne, ma swoje źródło w mentalnych emocjonalnych dyspozycjach jednostki. W tym celu zaprezentowane zostały koncepcje kompetencji emocjonalnej, które jednoznacznie pokazują, że nasze doświadczenia emocjonalne są nierozzerwalnie sprzężone z doświadczeniem społecznym. To, że emocje są zawsze związane ze społecznymi interakcjami z innymi ludźmi, wynika także z samej ich istoty, bo chociaż mają biologiczną podstawę, to – jak twierdzą socjologowie – są konstrukcjami społecznymi w tym sensie, że *to, co ludzie czują, jest uwarunkowane ich socjalizacją w kulturze i uczestnictwem w strukturach społecznych* (Turner, Stets 2009, s. 16).

W celu wyjaśniania tych zależności można sięgnąć do współczesnych teorii pedagogicznych, gdzie znajdujemy dodatkowe uzasadnienia na współwystępowanie komponentów emocjonalnego i społecznego w procesie całościowego uczenia się (por. m.in.: Bandura 2007; Illeris 2006; Malewski 2009). Warto także dodać, że coraz intensywniejsze zainteresowanie pedagogów kompetencjami emocjonalnymi i społecznymi przekłada się na poszukiwanie i upowszechnianie ciekawych dydaktycznych propozycji rozwijania kompetencji emocjonalnych i społecznych (np. Madalińska-Michalak, Góralska 2012). Z pedagogicznego punktu widzenia metodą, która pozwala uświadamiać, rozwijać, dokumentować i oceniać kompetencje jest portfolio (Matusiak, Solarczyk-Szwec 2012), w którym znajduje zastosowanie hierarchiczny model rozpoznawania kompetencji, tj. nazywanie działań/aktywności, przypisywanie wartości działaniom/aktywności, łączenie działań/aktywności z kompetencjami, umiejscawianie kompetencji w obszarach życia oraz prezentowanie kompetencji. Są to nowe i interesujące obszary warte podjęcia w kolejnych artykułach.

Na koniec warto wskazać na szersze korzyści społeczne i jednostkowe, jakie mogą płynąć z opanowywania kompetencji na kolejnych poziomach edukacji przez całe życie. Do takich z pewnością należą trzy rodzaje kapitałów – tożsamościowy, ludzki i społeczny (rys. 2), których budowanie jest celem reformy oświatowej wpisanej w Polską Ramę Kwalifikacji.

Rozwijanie kompetencji jest zdeterminowane przez biograficzny kontekst, w którym istotną rolę odgrywają emocje i społeczne środowisko, co nadaje badaniom nad kompetencjami holistyczny i interdyscyplinarny charakter. Organizując

Rys. 2. Konceptualizacja szerokich korzyści z uczenia się



Źródło: E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław 2007, s. 13.

warunki do uczenia się kompetencji (społecznych), należy pamiętać o ich złożonej i wieloaspektowej strukturze oraz szukać możliwości ich rozwijania w praktyce edukacyjnej. Dobre efekty zapewnia uczenie się w działaniu: w ramach projektów, praktyk, wolontariatu oraz działań podejmowanych we wszystkich obszarach życia. Drogą do uświadomienia sobie kompetencji lub ich niedostatku jest wiedza na ten temat oraz refleksyjność, która umożliwia dostrzeganie mocnych i słabych stron swoich kompetencji.

Bibliografia

1. Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa.
2. Binder P., Palska H., Pawlik W. (2009), *Zaproszenie do socjologii emocji*, [w:] Binder P., Palska H., Pawlik W. (red.) (2006), *Emocje a kultura i życie społeczne*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
3. Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
4. Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*, „Neodidagmata”, nr XXIV.
5. Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
6. Czerepaniak-Walczak M. (1995), *O celach akademickiej edukacji (z perspektywy emancypacyjnej teorii pedagogicznej)*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 2.

7. Domański A. (2009), *Emocje w zachowaniach zbiorowych i działaniu zbiorowym*, [w:] Binder P., Palska H., Pawlik W. (red.), *Emocje a kultura i życie społeczne*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
8. Frijda N.H. (1998), *Emocje są funkcjonalne – na ogół*, [w:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
9. Góralska R. (2008), *Uczenie się i emocje. Pedagogiczne następstwa wybranych koncepcji kognitywnych*, „Rocznik Andragogiczny”.
10. Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
11. Isen A.M., (2005), *Pozytywny afekt a podejmowanie decyzji*, [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
12. Jarvis P. (2012), *Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, nr 3 (59).
13. Jasielska A., Leopold M. A. (2000), Kompetencja a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?, „Forum Oświatowe”, nr 2.
14. Jasińska-Kania A. (2006), *Socjologiczne odkrywanie emocji*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1–2.
15. Kozłowski T. (2006), *Uhuda racjonalności? O emocjonalnych podstawach społecznej funkcjonowania człowieka*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1–2.
16. Kurantowicz E. (2007), *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
17. Leopold M. (2006), *Elementy składowe kompetencji emocjonalnej*, „Czasopismo Psychologiczne”, nr 2.
18. Madalińska-Michalak J., Góralska R. (2012), *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.
19. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
20. Maruszewski T. (2005), *Emocje w naszym życiu (przedmowa do wydania polskiego)*, [w:] Oatley K., Jenkins J.M., *Zrozumieć emocje*, PWN, Warszawa.
21. Maruszewski T., Ścigała E. (1998), *Emocje – aleksytymia – poznanie*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
22. Matczak A. (2001), *Kwestionariusz kompetencji społecznych*, Pracowania Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
23. Matczak A. (2008), *Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej?*, [w:] Śmieja M., Orzechowski R. (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, PWN, Warszawa.
24. Matusiak A., Solarczyk-Szwec H. (red.), *Portfolio uczenia się kompetencji społecznych*, referat na seminarium: Szkoła wyższa – kompetencje społeczne – rynek pracy, Toruń, 15.11.2012, w druku.
25. Męczkowska A. (2003), *Kompetencja*, [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
26. Oatley K., Jenkins J.M. (2005), *Zrozumieć emocje*, PWN, Warszawa.
27. Saarni C. (1999), *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] Salovey P., Sluyter D.J. (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, REBIS, Poznań.

28. Saarni C. (2005), *Spoleczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, [w:] Lewis M., Haviland-Jones J.M., *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
29. Taracha M. (2010), *Inteligencja emocjonalna a wykorzystanie potencjału intelektualnego*, Wyd. UMCS, Lublin.
30. Turner J.H., Stets J.E. (2009), *Socjologia emocji*, PWN, Warszawa.

NETOGRAFIA

1. Chmielecka E., Kompetencje personalne i społeczne, [w:] Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, dostępny na: <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/>, (otwarty 20.10.2012).
2. Future Work Skills 2020, dostępny na: <http://www.iftf.org/our-work/global-landscape/work/future-work-skills-2020>, (otwarty: 05.10.2012).
3. Nowak-Dziemianowicz M., Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji, dostępny na: <http://kwalifikacje.org.pl/pl/publikacje>, (otwarty: 05.10.2012).
4. Raport Polska 2030, Warszawa, dostępny na: <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe>, (otwarty na: 06.10.2012).
5. Słownik KRK, dostępny na: <http://www.ibe.edu.pl/images/wydawnictwo/ulotki/slownik-krk.pdf>, (otwarty: 05.10.2012).

Recenzent: prof. dr hab. Józef Kargul

On competences in context of Polish Qualifications Framework for lifelong learning

Key words: Polish Qualifications Framework, competences, social competence, emotional competence, human capital.

Summary: The purpose of this article is to interpret the term ‘competence’ from the pedagogical perspective. The term has become popular in the pedagogical circle due to the Polish Qualifications Framework for lifelong learning where social competence, next to knowledge and skills, is one of the three categories of learning results.

In the article we are defining the term ‘competence’ and are showing its complex and multidimensional structure. We are also trying to answer the question concerning characteristics of social competence. From the analysis we conclude that the basis for developing social competence is emotional competence. This results from the functions fulfilled by emotions in our lives and social character of emotional competence. In the final part of the text we are trying to answer the question on how to organise conditions for developing competences (emotional and social ones) in educational practice.