

**Nauczyciel w Polskiej Ramie Kwalifikacji,  
opublikowano w: Studia Dydaktyczne, 2014, t. 26, s. 395-411.**

Przedmiotem niniejszego tekstu są wyzwania, jakie Polska Rama Kwalifikacji stawia nauczycielom. Punktem wyjścia rozważań jest teza, że przekaz wiedzy i rozwijanie umiejętności nie powinno stanowić dla nauczycieli problemu, natomiast wyróżnione w Ramie Kwalifikacji kompetencje społeczne, przynoszą trudności interpretacyjne i realizacyjne.

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) implikuje inne podejście do procesu kształcenia, wyrażone nie tylko w celach, treściach i metodach rozwijania kompetencji społecznych, ale także w podmiotowym i emancypacyjnym sensie tego procesu.

Celem artykułu jest przybliżenie czytelnikom założeń i stanu prac nad Polską Ramą kwalifikacji, pogłębienie rozumienia pojęcie kompetencji oraz uwarunkowań rozwijania kompetencji społecznych o charakterze emancypacyjnym i krytycznym, by uświadomić interesariuszom zmiany oświatowej, szczególnie nauczycielom, wyzwania z tym związane.

## **I. Polska Rama Kwalifikacji**

Polska Rama Kwalifikacji (popularnie nazywana Krajową Ramą Kwalifikacji) jest odpowiedzią na zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dn. 23.04.2008r., zgodnie z którymi:

- stosowanie Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK) jest narzędziem porównywania kwalifikacji oraz wspierania uczenia się przez całe życie,
- Krajowa Rama Kwalifikacji (KRK) musi być zgodna z krajowym ustawodawstwem i praktyką,
- poziomy krajowego systemu kwalifikacji muszą odnosić się do poziomów europejskiej ramy kwalifikacji,
- przy definiowaniu i opisywaniu kwalifikacji stosuje się podejście oparte na efektach uczenia się<sup>1</sup>,

---

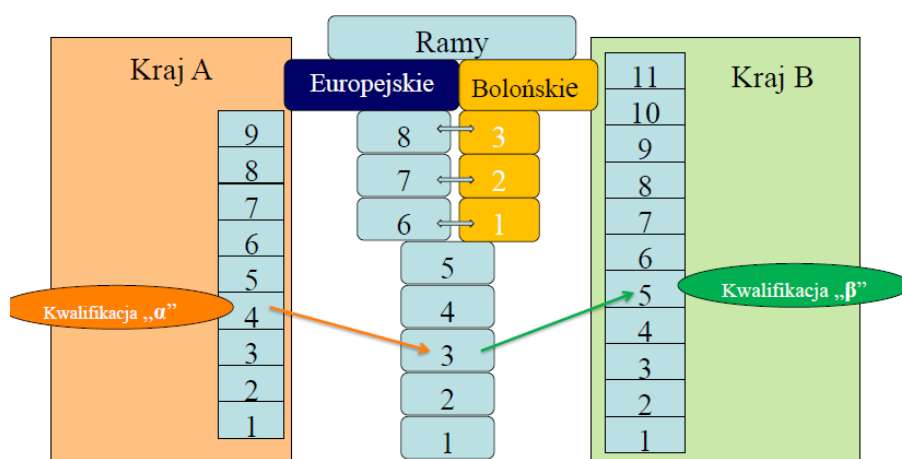
<sup>1</sup> Kwalifikacje – formalny wynik procesu oceny i walidacji przeprowadzonej przez właściwy organ, który potwierdza, że osoba ucząca się uzyskała efekty uczenia się (kompetencje) zgodne ze standardami (dyplom, świadectwo, certyfikat).

- należy promować walidację (formalne uznawanie) uczenia się pozaformalnego i nieformalnego,
- należy promować i stosować określone w Zaleceniu UE zasady zapewniania jakości kształcenia i szkolenia,
- należy wyznaczyć instytucje, które będą koordynować działania w zakresie tworzenia krajowych ram kwalifikacji i ich harmonizowania z Europejską Ramą Kwalifikacji,
- należy podjąć działania, aby od 2012 roku świadectwa i dyplomy potwierdzające kwalifikacje zawierały odniesienie do odpowiedniego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji ([www.krk.org.pl/publikacje2](http://www.krk.org.pl/publikacje2)).

Zalecenia te nie są wiążące dla państw Unii Europejskiej, ale są wdrażane powszechnie, także poza Unią, ponieważ widzi się w nich szanse na przejrzystość i międzynarodową uznawalność kwalifikacji, dostosowanie ich do potrzeb rynku pracy oraz wyższą jakość edukacji.

Europejską Ramę Kwalifikacji tworzy osiem poziomów kwalifikacji, które zostały tak zaprojektowane, aby były punktem odniesienia dla krajowych ram kwalifikacji. Każdy poziom Europejskiej Ramy Kwalifikacji jest opisany za pomocą deskryptorów generycznych, tj. ogólnych stwierdzeń określających efekty uczenia się na danym poziomie w odniesieniu do wiedzy, umiejętności oraz postaw. Deskryptory generyczne odnoszą się równocześnie do wielu dziedzin, co wymaga zinterpretowania i skonkretyzowania. Nie niosą więc konkretnych informacji na temat efektów uczenia się – tworzą natomiast ramy dla późniejszego ich opisu, najpierw dla krajowych ram kwalifikacji, później obszarów kształcenia aż po programy kształcenia.

Wyk. 1: Europejskie i Bolońskie a krajowe ramy kwalifikacji



Źródło: T. Saryusz-Wolski, Europejskie i Polskie Ramy Kwalifikacji, na: [www.Ekspercibolonscy.org.pl/prezentacje](http://www.Ekspercibolonscy.org.pl/prezentacje)

W polskim modelu ram kwalifikacji wskazano także 8 poziomów kwalifikacji. Zdefiniowano trzy typy efektów uczenia się: uniwersalne, zawodowe i dla szkolnictwa wyższego.

Prace na (Polską) Ramą Kwalifikacji są kontynuacją założeń, działań i doświadczeń wynikających z Procesu Bolońskiego, ale w odniesieniu do wszystkich sektorów systemu oświaty. W roku szkolnym 2009/2010 wprowadzono zgodną z założeniami Europejskiej i Krajowej Ramy Kwalifikacji nową podstawę programową kształcenia ogólnego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej - Dz. U. Nr 4, poz. 17) w przedszkolach, w klasach pierwszych szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół policealnych, kładąc akcent na efekty kształcenia – opis poszczególnych przedmiotów po raz pierwszy został wyrażony językiem efektów uczenia się w kategoriach wiedzy, umiejętności i postaw, co jest zbieżne z założeniami Krajowych Ram Kwalifikacji.

Ważne dla wdrażania KRK są doświadczenia i dokonania w sektorze kształcenia zawodowego związane z opracowaniem modelu polskich standardów kwalifikacji zawodowych<sup>2</sup>. W ten sposób opracowano 250 standardów kwalifikacji zawodowych. Niestety model ten nie ma zakorzenienia w prawie oświatowym, ale jego doświadczenia i osiągnięcia są wykorzystywane w opracowaniu bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji. Ponadto w 2008 roku powołano zespół opiniodawczo-doradczy przy Ministerstwie Edukacji Narodowej, którego celem jest opracowanie projektu koncepcji zmian organizacyjnych i programowych w kształceniu zawodowym i dorosłych zgodnie z wytycznymi Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. Natomiast w 2009r. powołano w Krajowym Ośrodku Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEziU) zespół ekspertów celem przygotowania placówek kształcenia zawodowego i ustawicznego do stosowania Europejskich Ram Odniesienia na rzecz Zapewnienia Jakości w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (EQARF). Prace obu zespołów są w toku. Równolegle trwają prace nad Krajowym Systemem Kwalifikacji, który obejmie wszystkie kwalifikacje zawodowe, jakie zdobyć można w toku formalnego, pozaformalnego i nieformalnego kształcenia zawodowego. Krajowy system kwalifikacji to ogół działań państwa związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się dla potrzeb rynku pracy, społeczeństwa obywatelskiego oraz indywidualnego rozwoju osób uczących się, oparty na krajowych ramach kwalifikacji. Obejmuje on następujące etapy prac:

1. Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji – (2008-2009).
2. Opracowanie Krajowych Ram Kwalifikacji: usystematyzowanie i opis kompetencji i kwalifikacji wg poziomu i zakresu kształcenia jako zadanie Komitetu Sterującego ds. KRK oraz Krajowego Punktu Koordynacyjnego ds. KRK – (2009-2010).

---

<sup>2</sup> W tym celu zrealizowano dwa projekty: Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce” (1998-2000) oraz Opracowanie i upowszechnienie Krajowych Standardów Kwalifikacji Zawodowych (2006-2007).

3. Budowa Krajowego Systemu Kwalifikacji (KSK): opracowanie i wdrożenie procedur potwierdzania kwalifikacji nabywanych w trybie formalnym, pozaformalnym i nieformalnym oraz wsparcie rozwiązań organizacyjno-instytucjonalnych (2011-nadal).

Prace nad modelem Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego rozpoczęto w 2006r., powołując grupę roboczą, której celem było przeniesienie na grunt Polski idei Ram Kwalifikacji przyjętych w Procesie Bolońskim i stworzenie założeń ich wdrażania. W rezultacie powstał dokument „Założenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego”, w którym wskazano następujące kierunki zmian:

- stopniowe agregowanie listy kierunków studiów w kierunku dziedzin kształcenia,
- zdefiniowanie profili kształcenia za pomocą efektów uczenia się,
- ustalenie zakresu decyzji dotyczących tworzenia programów studiów na szczeblu centralnym (krajowym), międzyuczelnianym i uczelnianym,
- włączenie do listy osiągnięć w sferze kształcenia dokonań spoza obszaru kształcenia formalnego, stworzenie na uczelniach możliwości ich walidacji,
- budowanie programów studiów na bazie efektów uczenia się w działach: wiedza, umiejętności, postawy, realizowanie idei uczenia zorientowanego na studenta oraz dostosowanie kompetencji absolwentów do potrzeb rynku pracy i przez to zwiększenie ich zatrudnialności ([www.krak.org.pl/publikacje2](http://www.krak.org.pl/publikacje2)).

Opracowanie i wdrożenie Polskich Ram Kwalifikacji jest aktualnie dziejącym się procesem, dlatego jego powodzenie w dużym stopniu zależy od dalszych prac:

1. budowania na wszystkich szczeblach edukacji programów kształcenia opartych na efektach uczenia się, które będą podstawą ewaluacji kształcenia i systemu walidacji osiągnięć,
2. utworzenia wyczerpującego spisu kwalifikacji (ogólnych i zawodowych) oraz adekwatnego do nich wykazu świadectw, dyplomów, certyfikatów, zaświadczeń, co pozwoli na stworzenie Krajowego Systemu Kwalifikacji,
3. opracowania docelowego modelu walidacji (założenia, procedury, instytucje, mechanizmy zapewniania jakości, warunki prawne) towarzyszącego ramom, w tym walidacji efektów uczenia się uzyskiwanych poza systemem edukacji formalnej,
4. opracowania funkcjonalnego systemu mierzenia osiągnięć za pomocą punktów; w Polskich Ramach Kwalifikacji proponuje się<sup>3</sup>: SATO na poziomach 1-5, ECTS na poziomach 6-4 oraz dodatkowo ECVET dla efektów uczenia się o charakterze zawodowym.

---

<sup>3</sup> Jeden punkt SATO, ECTS, ECVET odpowiada nakładowi pracy w wymiarze 25-30 godzin. Do zaliczenia jednego roku nauki potrzeba 60 punktów.

5. wykorzystania przez interesariuszy możliwości, jakie proces inspirowany ERK/KRK ze sobą niesie; może to być bierna adaptacja, lub czynne uczestnictwo w jego tworzeniu i urzeczywistnianiu, podobnie jak to się ma w realizacji Procesu Bolońskiego,
6. upowszechniania założeń KRK i postępu prac w tej dziedzinie;
7. merytorycznego współdziałania wszystkich zainteresowanych: państwa, środowisk gospodarczych, instytucji oświatowych (w tym uczniów/ studentów oraz nauczycieli); nawiązanie dobrej współpracy wszystkich interesariuszy będzie miało istotny wpływ na jakość i tempo wprowadzania Polskich Ram Kwalifikacji.

W 2013r. zakończono prace nad polskim raportem referencyjnym, czyli odniesieniem Polskiej Ramy Kwalifikacji do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Dokument został przyjęty przez Komitet ds. Europejskich Rady Ministrów, a następnie na forum międzynarodowym.

Wdrażanie Krajowej Ramy Kwalifikacji jest koordynowane i monitorowane w ramach systemowego projektu pn.: *Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* przez pracowników i ekspertów Instytut Badań Edukacyjnych do 2015r. w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Program Operacyjny Kapitał Ludzki<sup>4</sup>. Rezultaty tych działań są upowszechniane w ramach seminariów, konferencji, materiałów drukowanych oraz w formie elektronicznej na stronie: <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/>

## **II. Wyzwania dla nauczycieli wynikające z PRK**

Zmiany inspirowane ERK/PRK mają nie tylko zapewnić porównywalność efektów kształcenia w różnych krajach, a przez to przyczynić się do większej mobilności ich mieszkańców oraz wzmocnić związek edukacji z rynkiem pracy, ale przede wszystkim podnieść jakość kształcenia. Projektowane zmiany zachowują ścisły związek z neoliberalnym podejściem do kwestii edukacji i preferowania rozwiązań podyktowanych myśleniem w kategoriach ekonomicznych. Jest to strategia bardzo dyskusyjna, szczególnie z pedagogicznego punktu widzenia, dla której wartością jest podmiotowość człowieka i jego rozwój wolny od zewnętrznego przymusu. Nie chciałabym jednak w tym miejscu dalej rozwijać tego wątku, wskazywać na negatywne skutki takiego podejścia do edukacji, lecz z konieczności wymuszonej prawem oświatowym skupić się na wyzwaniach dla nauczycieli, które przynosi Polska Rama Kwalifikacji. Skupię się przy tym na wyzwaniach związanych z rozwijaniem u uczniów kompetencji społecznych, dotąd traktowanych marginalnie, raczej jako produkt uboczny, niż zamierzony efekt kształcenia.

---

<sup>4</sup> Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty, poddziałanie 3.4 Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie, poddziałanie 3.4.1. Opracowanie i wdrożenie Krajowego Systemu Kwalifikacji.

Zgodnie z metodologią Europejskiej Ramy Kwalifikacji wyróżnia się trzy kategorie efektów kształcenia: wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne. Dostarczanie wiedzy i rozwijanie umiejętności z pedagogicznego punktu widzenia nie stanowi problemu. Inaczej jest w przypadku kompetencji społecznych, ponieważ nadal niewiele wiemy, jak je celowo i konsekwentnie rozwijać. Tymczasem jest to pojęcie bardzo popularne, stosowane (nie zawsze słusznie i z odpowiednim namysłem) w wielu kontekstach oraz w odniesieniu do różnego typu dyspozycji, sprawności, zdolności czy umiejętności. Nie ma i być nie może jednej definicji kompetencji, co dodatkowo komplikuje dyskusję na ten temat. To wszystko jednak sprawia, że kompetencje zaliczyć można w dyskursie społeczno-politycznym do pojęć pustych, ale znaczących. Dotyczy to także kompetencji społecznych, które w kontekście KRK, zdobyły szczególne znaczenie.

Zarówno pojęcie kompetencji, jak i jego dookreślenie – społeczne, zawierają w sobie szereg elementów składowych, które dotyczą tak osoby, jak i jej funkcjonowania w świecie, dlatego ich widzenie i rozumienie wymaga podejścia całościowego, uwzględniającego odmienne perspektywy naukowe oraz różnorodność i zmienność kontekstów, w jakich są rozwijane i wykorzystywane, co rodzi naturalne problemy interpretacyjne (Górska, Solarczyk-Szwec, 2012, s. 31-34). 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 analizowaniu 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 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.

Termin kompetencja wywodzi się z łacińskiego *competere*, co oznacza nadawać się, zajmować określoną pozycję, *competentia* – znaczy zgodność, odpowiedniość, uprawnienie do działania. Kompetencja jest najczęściej rozumiana jako zdolność do określonych obszarów zadań i jednocześnie rezultat procesu uczenia się (Okoń, 2001, s. 176).

W pedagogice „najogólniej termin ten stosuje się do określenia dyspozycji człowieka, którą osiąga się w ciągu życia przez wyuczenie” (Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 134). 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 sklasyfikować uwzględniając różne kryteria:

1. ze względu na zasięg wyróżnia się kompetencje powszechne, które są rezultatem kształcenie 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, s. 64-65).

Kompetencje są w pedagogice kategorią zbiorczą dla wcześniej odrębnie rozpatrywanych celów edukacji. Łączą w sobie współcześnie **cele kształcenia**, tj. przekaz wiedzy charakterystyczny 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. Tzw. kompetencje kluczowe wskazywane w różnych dokumentach na forum europejskim (OECD) i światowym (Future Work Skills 2020) awansowały współcześnie do rangi normatywnych celów edukacji. Kompetencje zmieniają podejście do procesu kształcenia, co oznacza:

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

Wskazane postulaty są od dawna propagowane w kontekście odchodzenia od podającego modelu kształcenia, ale z trudem znajdują miejsce w praktyce oświatowej na wszystkich szczeblach edukacji.

Pedagogiczna analiza pojęcia kompetencji przynosi ważne rozróżnienie na kompetencje typu adaptacyjnego i emancypacyjno-krytycznego. Tabela 1 pozwala zauważyć istotne różnice między nimi, które wynikają z odmiennych założeń ontologicznych - bytu ludzkiego i epistemologicznych –

charakteru wiedzy, co przekłada się na różne cele, treści oraz metody rozwijania i ewaluacji kompetencji.

Tab. 1: Kompetencje a adaptacyjny i transgresyjny potencjał podmiotu

Rodzaj kompetencji Kryterium porównawcze	Adaptacyjny potencjał podmiotu - kompetencje adaptacyjne	Transgresyjny potencjał podmiotu - kompetencje emancypacyjne i krytyczne
Zaplecze teoretyczne	behawioryzm	strukturalizm
Otoczenie	statyczne	dynamiczne
Potencjał podmiotu	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
Zaangażowanie podmiotu	techniczne: stosowanie sprawności, traktowanej jako wyćwiczona umiejętność działania określonego typu	emancypacyjne i krytyczne: 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 wzorców 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 ilościowy	utrudniona ze względu na unikalność doświadczenia, 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 oceny

Źródło: Zestawienie własne na podstawie: A. Męczkowska, Kompetencje, w: Encyklopedia XXI w., t. II, Warszawa 2003, s. 693-696.

Analiza sformułowanych dla szkolnictwa wyższego kompetencji społecznych przyniosła wnioski (Nowak-Dziemianowicz, 2013), że we wszystkich obszarach kształcenia (humanistycznym, społecznym, nauk ścisłych, studiów przyrodniczych, technicznych, medycznych, rolnych, leśnych i weterynaryjnych, poza studiami poświęconymi sztuce), dominują kompetencje społeczne w ujęciu adaptacyjnym, tj. pozwalające efektywnie i skutecznie działać, odnaleźć się na rynku pracy, być przedsiębiorczym i komunikatywnym. **Ma marginesie tego dyskursu pozostały kompetencje emancypacyjne**, 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 krytyczne**, pozwalające na dostrzeganie uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną, umożliwiające



rozumienie własnej sytuacji oraz kontekstów, w jakich przebiega działanie kreatywne, niezależne oraz etyczne.

Z dużym prawdopodobieństwem przyjąć można, że jest podobnie na innych szczeblach kształcenia. W raporcie „Polska 2030” niedostatki Polaków w obszarze kompetencji o charakterze emancypacyjno-krytycznym postrzegane są jako szczególnie istotna bariera innowacyjnego rozwoju Polski. A zatem także względy społeczne uzasadniają konieczność celowego rozwijania tego typu kompetencji w systemie edukacji.

### **III. Kompetencje emancypacyjne i krytyczne (młodzieży i nauczycieli)**

Punktem wyjścia rozważań w niniejszym punkcie jest rozróżnienie dwóch dziedzin życia: pracy oraz interakcji i przypisaniu im za Habermasem charakterystycznych typów działania: instrumentalnego oraz komunikacyjnego. Wyróżnione typy działania mają odmienną logikę, co wpływa też na odmienny sposób interpretowania świata (Kwaśnica, 2007, s. 43). Działanie instrumentalne opiera się na pragmatyce w strategii osiągania celów, zawieszając wątpliwości, nie dostrzegając względności, co przyczynia się do rozwijania kompetencji adaptacyjnych, natomiast działanie komunikacyjne zakorzenione jest w stałym refleksyjnym namyśle nad sobą i jest podstawą kompetencji emancypacyjnych oraz krytycznych. W praktyce życia społecznego potrzebujemy i wykorzystujemy oba typy kompetencji: zarówno adaptacyjne, jak i emancypacyjne, ale w obliczu konieczności ciągłej zmiany, powinniśmy wspierać szczególnie logikę działania komunikacyjnego, a co za tym idzie rozwijać kompetencje emancypacyjne, by być podmiotem, a nie przedmiotem tych zmian.

Przykładami pedagogicznych interpretacji kompetencji wyrastających z założeń teorii krytycznej i emancypacyjnej są koncepcje Marii Czerepaniak-Walczak w odniesieniu do młodzieży (1994, 1999) oraz Roberta Kwaśnicy (2003) w odniesieniu do nauczycieli, które poniżej prezentuję. Obie koncepcje zasadzają się na opisanych w dużym skrócie na wstępie tego podpunktu założeniach.

W ujęciu M. Czerepaniak-Walczak kompetencja emancypacyjna jest „...wyuczana i dynamiczną sprawnością podmiotu (indywidualnego i zbiorowego) wyrażającą się w:

- dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń i deprivacji,
- świadomym wyrażaniu niezgody na nie,
- obieraniu dróg do ich pokonania i osiągnięcia nowych praw i pól wolności oraz
- odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia” (1994, s. 138).

Osoba posiadająca wymienione sprawności jest kompetentna społecznie. Strukturę kompetencji emancypacyjnej i cechy jej komponentów prezentuje tab. 2.

#### **Tab. 2 Struktura i cechy kompetencji emancypacyjnej**

Struktura kompetencji emancypacyjnej	Cechy kompetencji emancypacyjnej
<b>Innowacyjność:</b> umiejętność alternatywnego zachowania	otwartość, krytycyzm, wyobraźnia
<b>Racjonalność emancypacyjna:</b> świadomość potrzeby i skutków zachowania	integracja krytyki i działania, świadome argumentowanie swoich wyborów, umiejętność znoszenia krytyki, otwartość na konflikt, uwalnianie się od stereotypów; myślenie dywergencyjne
<b>Odwaga:</b> przyjęcie odpowiedzialności za skutki	gotowość ponoszenia ryzyka i konsekwencji oraz odpowiedzialności za własne decyzje

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Czerepaniak-Walczak, Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji, Szczecin 1994, s. 139 i nast.

Treść i zakres kompetencji emancypacyjnych są uwarunkowane: wiekiem i poziomem rozwoju intelektualnego i społeczno-moralnego podmiotu, poziomem rozwoju kulturalnego i stosunków społecznych otoczenia oraz pełnioną rolą (np. ucznia, studenta, pracownika). Cele kompetencji emancypacyjnych nie zmieniają się, można je natomiast odnosić do trzech różnych obszarów: indywidualnej autonomii, uczestnictwa w życiu społecznym, uczestnictwa w życiu zawodowym, w tym także w procesie instytucjonalnego kształcenia. W wymienionych obszarach powinno się organizować odmienne warunki uczenia się, z zachowaniem wskazanej wyżej struktury kształtowanych i doskonalonych kompetencji.

Interesujące nas w kontekście ram kwalifikacji uczestnictwo jednostki w życiu społecznym uwarunkowane jest m.in. stanem kompetencji emancypacyjnych. Ich przejawem są następujące reakcje (Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 171-172):

- **konkordans:** świadome uczestnictwo w systemie zależności, uznanie i przyjęcie racji regulujących te zależności; stan ten następuje w wyniku wolnego wyboru i świadomego przyjęcia ograniczeń,
- **konformizm:** nie uargumentowane uczestnictwo albo poddanie się biegowi rzeczy, nieświadomienie sobie zależności i nieodczuwanie ograniczeń i opresji; jest wyrazem adaptacji, przystosowania się według zasady: „tak jak jest – jest dobrze i spokojnie” albo podporządkowania się autorytetom, pogodzenia się, zadowolenia;
- **unikanie:** nieświadome odrzucanie uczestnictwa wyrażające się w wycofywaniu się; jest to pewien rodzaj eskapizmu, wycofania się w „święty spokój”, niekiedy emigracja wewnętrzna albo bierne przyglądanie się, czasem ucieczka w błazenadę;
- **niezgoda:** nieświadome odrzucenie zależności, któremu towarzyszy krytyka rzeczywistości i uczucie nieprzyjemności, jednak bez wyraźnego własnego wkładu w zmianę; wyraża się to w nieuczestniczeniu, niezadowoleniu oraz pozostawaniu w stanie niechęci i dezaprobaty wobec poleceń i norm;

- **rebelia:** świadome krytyczne odrzucanie zależności. Wyraża się ono w kontestacji albo w proteście; jest to jawna, świadoma manifestowana reakcja na ograniczenia, bunt przeciw nakazom; dążenie do wolności „od”;
- **innowacja:** świadome krytyczne odrzucenie zależności i ograniczeń związane z podejmowaniem wysiłków skierowanych na wyzwolenie się. Wyraża się to w poszukiwaniu i wyborze alternatywnych rozwiązań i dróg postępowania, ustalaniu awangardowych norm i zasad w poszczególnych dziedzinach życia, a w ich konsekwencji – w rodzaju i zmianie istniejącego porządku społecznego.

Jednostka może odmiennie reagować na stan rzeczy i zjawisk w jej otoczeniu na różnych polach i w różnych dziedzinach, tym niemniej z uwagi na transferowalność kompetencji, możliwe jest wskazanie tendencji jednostki do zachowań określonego typu. Wyrazem wysokich kompetencji emancypacyjnych są świadome reakcje odrzucenia ograniczeń i walki z opresją, które mogą przyjąć postać buntu, oporu lub innowacji wyrażanych słowami lub czynami.

Maria Czerepaniak-Walczak dla potrzeb praktyki edukacyjnej dopuszcza obranie przykładowych obserwowalnych wskaźników omawianych kompetencji, wyróżniając dwie kategorie kompetencji emancypacyjnych: komunikacyjne („mówić”) oraz instrumentalne („robić”). To oznacza w pierwszym przypadku świadomą werbalną i pozawerbalną (np. poprzez sztukę) ekspresję własnych stanów emocjonalnych i intelektualnych i rozumienie innych oraz w drugim przypadku – działanie prowadzące do twórczej zmiany, w którym przeważa transgresja (działanie niestereotypowe) nad adaptacją. W praktyce życia społecznego potrzebujemy i wykorzystujemy zarówno kompetencje komunikacyjne, jak i instrumentalne, aby być skutecznym, samodzielny i autonomicznym.

Koncepcja kompetencji nauczycielskich R. Kwaśnicy zawiera rozróżnienie na kompetencje praktyczno-moralne, które zdobywa się w toku działania komunikacyjnego, w szeroko pojętym dialogu oraz kompetencje techniczne kształtowane na drodze osiągnięcia założonych lub wskazanych celów (działanie instrumentalne). Na **kompetencje praktyczno- moralne** składają się:

- *kompetencje interpretacyjne*, tj. zdolność rozumiejącego odnoszenia się do świata, zadawania pytań podążających za zmianami;

- *kompetencje moralne*, tj. zdolność prowadzenia refleksji moralnej, co oznacza ciągłe pytanie siebie o to: jaki powinienem być i w jaki sposób powinienem postępować, by dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zniewoleniu oraz – by swym postępowaniem nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości;

- *kompetencje komunikacyjne*, tj. zdolność do bycia w dialogu z innymi i samym sobą poprzez rozmowę, która pozwala zrozumieć siebie oraz to, co nas otacza.

**Kompetencje techniczne** są umiejętnościami, od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania i które mają przedmiotowo określony zakres zastosowań. Należą do nich:

- *kompetencje postulacyjne (normatywne)*, tj. umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami oraz identyfikowania się z nimi;
- *kompetencje metodyczne*, tj. umiejętność działania wg reguł, posługiwania się metodami, gdy gwarantują powtarzalną skuteczność działania
- *kompetencje realizacyjne*, to umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celów, tj. przygotowywania programów kształcenia oraz organizowania czasu, przestrzeni i uczestników procesu dydaktycznego w taki sposób, aby zapewnić skuteczność działania.

Wymienione kompetencje w zależności od etapu rozwoju nauczyciela mogą być rezultatem naśladownictwa, efektem świadomego przestrzegania wyuczonych reguł działań lub też mogą być własnym, oryginalnym, twórczym pomysłem (Kwaśnica, 2003, s. 301). **Zdaniem autora omawianej koncepcji priorytetowe w pracy nauczycielskiej są kompetencje praktyczno-moralne, gdyż to one przesądzają o tym, czy i w jaki sposób nauczyciel będzie posługiwał się kompetencjami technicznymi.** Nauczyciele posiadający tego rodzaju kompetencje mają ponadto większe szanse na skuteczne rozwijanie tych kompetencji u swoich studentów, ponieważ podstawą tego procesu jest wzór osobisty oraz żywe i autentyczne interakcje jego uczestników. Powyższe stwierdzenie odnieść można także do studentów, którzy przygotowywani do roli liderów zespołów pracowniczych, wejdą w przyszłości w rolę nauczycieli dla swoich współpracowników i podwładnych.

Koncepcja kompetencji w ujęciu R. Kwaśnicy jest nośna teoretycznie i praktycznie. Jej atutem jest przejrzysta struktura oraz holistyczne ujęcie, łączące rozwój kompetencji o charakterze adaptacyjnym z rozwojem kompetencji emancypacyjno-krytycznych, pokazując jednocześnie ich wzajemne związki.

Na koniec warto wspomnieć o ograniczeniach w rozwijaniu kompetencji emancypacyjnych i krytycznych, szczególnie silnych w polskich warunkach życia i pracy. Jak zauważa M. Czerepaniak-Walczak (1994, s. 247-251) należą do nich m.in. ograniczenia:

- emocjonalne: lęk, izolacja, osamotnienie, „twardość” i „nieprzepuszczalność” psychiczna, satysfakcja z własnej sytuacji, poczucie niskiej wartości,
- obyczajowe: tradycje i towarzyszące im symbole, a niekiedy także mity i stereotypy, które wiążą podmiot z jej dotychczasowym statusem,
- organizacyjne: podporządkowanie normom i zasadom działania zbiorowego,
- cywilizacyjne: utrudnienia świadomego uwalniania się i osiągnięcia nowych zakresów i pól wolności wynikające ze stanu materialnego i duchowego dorobku społeczeństwa.

Zdobywanie kompetencji (społecznych) jest zdeterminowane przez biograficzny kontekst i społeczne środowisko, co nadaje kompetencjom holistyczny i interdyscyplinarny charakter. Kompetencji zatem należy uczyć z wykorzystaniem metod o podobnym charakterze, tj. metod, które umożliwiają całościowe i przekraczające granice dyscyplin poznanie. Takie efekty zapewnią głównie

uczenie się w działaniu: w ramach projektów, praktyk, wolontariatu, działań podejmowanych we wszystkich obszarach życia. Drogą do uświadomienia sobie kompetencji lub ich niedostatku jest wiedza na ten temat oraz refleksyjność, która pozwala dostrzec słabe i mocne strony swoich kompetencji

### **Bibliografia**

Czerepaniak-Walczak M., Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?, *Neodidagmata*, 1999, nr XXIV.

Czerepaniak-Walczak M., Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji, Szczecin 1994.

Górska R., Solarczyk-Szwec H., O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, w: *Edukacja Dorosłych*, 2012, 2.

Kwaśnica R., Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej, Wrocław 2007.

Kwaśnica R., Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, 2003.

Matczak A., Kwestionariusz kompetencji społecznych, Pracownia Testów Psychologicznych Warszawa 2001.

Męczyńska A., Kompetencje, w: *Encyklopedia XXI w.*, t. II, Warszawa 2003.

Nowak-Dziemianowicz M., Kompetencje społeczne jako cel kształcenia w szkole wyższej, w: Nowak-Dziemianowicz M. (red.), *Zasady walidacji efektów kształcenia właściwych dla kompetencji społecznych*, nr publikacji IBE/01/2011, Warszawa 2013 (w druku).

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.

### **Netografia**

Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Podstawowe Informacje na: [www.krk.org.pl/publikacje2](http://www.krk.org.pl/publikacje2) [data dostępu: 23.11.2013]

Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie na: <http://www.krk.org.pl/pl/dokumenty> [data dostępu: 23.11.2013]

Future Work Skills 2020 [online: <http://www.iftf.org/our-work/global-landscape/work/future-work-skills-2020>] [data dostępu: 05.10.2012]

Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji na: [www.krk.org.pl/publikacje2](http://www.krk.org.pl/publikacje2), s. 104 [data dostępu: 23.11.2013]

