

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK
Uniwersytet Szczeciński

KOMPETENCJA: SŁOWO KLUCZOWE CZY „WYTRYCH” W EDUKACJI?

ABSTRACT. Czerepaniak-Walczak Maria, *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?* (*Competence: the key-word or “pass-key” in education?*). „Neodidagmata” XXIV, Poznań 1999, Adam Mickiewicz University Press, pp. 53–66. ISBN 83-232-0956-1. ISSN 0077-653X.

The aim of this article is to encourage and to contribute to, serious and constructive thinking about competency-based education. The particular focus of this text is on defining and operationalizing the key notion: *competence*, since it is clear that the unambiguous understanding will crucially affect the work of a teacher as a reformer. It is a useful concept in the context of discussing changes of education.

Competence is defined as: an awared, dynamic, satisfactory, but not an unusual, skill necessary for coping with specific problems. It is an integral structure of knowledge, skills, understanding and desire which is demonstrated on the established standards.

The present paper is concerned with reasons for defining the concept of *competence*, both theoretical and practical, its operationalisation and the criteria of its classification.

Maria Czerepaniak-Walczak, Zakład Pedagogiki Młodzieży Instytutu Pedagogiki, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Szczecińskiego, ul. Wojska Polskiego 107/109, Szczecin, Polska-Poland.

WPROWADZENIE

Dynamika prac nad reformowaniem systemu edukacji, odzwierciedlająca się zwłaszcza w publikowaniu kolejnych dokumentów zawierających koncepcje zmian w poszczególnych elementach systemu, w połączeniu z rzeczywistą koniecznością szybkiego przeprowadzenia kompleksowej reformy sprawia, że dyskusje i zadania w tym zakresie przybierają postać wielowymiarowej wymiany pomiędzy uczestnikami i obserwatorami tych działań. Kluczową rolę w takiej sytuacji pełni język stosowany w tej debacie. Warunkiem osiągnięcia projektowanych zamierzeń jest wzajemne zrozumienie, którego podstawą jest jasność i szczerść komunikacyjna. Dopiero

wówczas możliwe jest wzajemne zrozumienie i adekwatne reagowanie na informację, a w konsekwencji realizowanie postulatów i postanowień.

Lektura kolejnych komunikatów i dokumentów wskazuje na to, że wśród kluczowych zadań poczesne miejsce zajmuje reforma programowa obejmująca wprowadzenie podstaw programowych, zmiany w organizacji i metodach kształcenia oraz koncepcja nowego systemu oceniania¹. Ta część zadań reformatorskich spoczywa bezpośrednio na nauczycielu. On bowiem staje się twórcą sytuacji edukacyjnych urzeczywistniających postulaty i założenia zmiany. Zatem dla niego właśnie poszczególne informacje dotyczące reformy muszą być całkowicie zrozumiałe. Pojawieniu się nowych dla języka nauk o edukacji, pojęć powinno towarzyszyć nadawanie im znaczeń, tak by osoba organizująca, realizująca i oceniająca poszczególne sytuacje edukacyjne rozumiała je i adekwatnie posługiwała się nimi.

W tym kontekście zwraca uwagę jedno z kluczowych dla języka bieżącej reformy pojęć, a mianowicie *kompetencja*. Termin ten, od późnych lat osiemdziesiątych robi dość zawrotną karierę w słowniku humanistyki. Pojęcie to stosowane jest do opisywania, wyjaśniania i projektowania wielu dziedzin ludzkiej aktywności. Jego atrakcyjność i rola jaką odgrywa we współczesnym języku, zwłaszcza w kształceniu i wychowaniu, jest jednakże źródłem niejednego nieporozumienia. Jest to bowiem swoisty *wytrych*, którym można posłużyć się między innymi dla wyrażenia antycypowanych rezultatów sytuacji i procesów edukacyjnych. Charakterystyczne jest to, że w dokumentach i projektach przedstawianych do dyskusji i konsultacji termin ten nie jest definiowany. Nie jest nawet używany konsekwentnie w jednym z domyślnych znaczeń. Uwagę tą nasuwa lektura wcześniejszego dokumentu przedstawionego do powszechnej konsultacji, zatytułowanego *Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących*², w którym pojęcie *kompetencja* używane jest raz jako *kompleksowa dyspozycja osobowościowa*, czyli kategoria zastępująca tradycyjny w dotychczasowych programach kształcenia termin *cel*, innym razem, co jest widoczne w wielu miejscach tego dokumentu, *kompetencja* utożsamiana jest z *umiejętnością*, a zatem pojęciu temu nadawane jest potoczne znaczenie, odmienne od tego jakie nadaje się mu w nauce.

Podobna sytuacja występuje w kolejnych dokumentach publikowanych przez Departament Analiz i Prognoz Edukacyjnych, a mianowicie w Materiałach do dyskusji nad standardami osiągnięć szkolnych³. Na stronach 2 i 3 jest mowa o *kompetencjach, które mają charakter zarówno przedmiotowy, jak też ogólny* (podkr. w oryginale, s. 2). Schemat zamieszczony na stronie 3 informuje, iż kompetencja to tyle, co wiadomości, umiejętności i postawy, które są z nią związane i może być wykonana na poziomie podstawowym i pełnym. Natomiast na stronie 40 tego doku-

¹ *Reforma systemu edukacji; koncepcja wstępna*, MEN, Warszawa, styczeń 1998 r., s. 4.

² *Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących*, MEN, Warszawa grudzień 1996 r.

³ *Standardy osiągnięć szkolnych (przykład zapisywania)*, *Materiały do dyskusji*, MEN, Warszawa, sierpień 1997 r. oraz październik 1997 r.

mentu z sierpnia 1997 r. czytelnik znajduje informację, iż na V etapie edukacji geograficznej przedmiotem oceny osiągnięć jest *kompetencja*: „Opracowanie tematyki geograficznej w ujęciu lokalnym, regionalnym, międzynarodowym i globalnym”, a na stronie 19 dokumentu z października 1997 r. napisane jest, że w III etapie edukacji muzycznej przedmiotem oceny jest *kompetencja*: „Przyswojenie podstawowego kanonu dzieł muzycznych”. Przytoczone przykłady służą ukazaniu niektórych konsekwencji dość pochopnego, moim zdaniem, zrezygnowania z wysiłku zdefiniowania kluczowego dla projektów reformy pojęcia: *kompetencja*. Ten fakt może w dość wyraźnym stopniu wywołać nierozumienie, a w rezultacie rozbieżność między intencją autorów poszczególnych wypowiedzi a rzeczywistością edukacyjną. Prowadzi to także do utrudnienia nauczycielowi projektowania i oceniania jego własnej pracy z zastosowaniem omawianej tu kategorii.

Trudność tę pogłębia obecność tego terminu w mowie potocznej, w której oznacza on, poza wskazywaną wyżej *umiejętnością*, także *zakres uprawnień*. Wskazana dwoistość znaczenia terminu *kompetencja* jest stosunkowo łatwo dostrzegalna właśnie w odniesieniu do podmiotów szkolnej edukacji: kiedy jest mowa o uczniu, intuicyjnie pojęciu temu nadaje się pierwsze znaczenie, to znaczy *umiejętność*, gdy zaś jest mowa o nauczycielu – oznacza ono *zakres uprawnień*. W takiej sytuacji istnieje zagrożenie nie tylko odmiennego interpretowania sensu, ale i intuicyjnego organizowania i oceniania procesów edukacyjnych. Nasuwa się więc postulat zdefiniowania tego kluczowego pojęcia i upowszechnienia tej definicji. Jej brak wywołuje nie tylko wskazywaną wyżej wieloznaczność, ale ogranicza szansę rzeczywistej zmiany.

Włączając się do dyskusji nad reformą, przedstawiam moją propozycję definicji kluczowego dla tych rozważań terminu, to znaczy *kompetencji*. Jakkolwiek nie ośmielam się przedstawić w tym krótkim tekście, a zwłaszcza z za biurka (by nie rzec: *ex cathedra*), szczegółowej oferty definiowania i operacjonalizowania tego kluczowego w języku rozważań nad reformą systemu edukacyjnego pojęcia – jest to zadanie dla całych zespołów – niemniej jednak, trudno mi zachować dystans i spokojnie obserwować swoistą niefrasobliwość, a niekiedy po prostu partykularyzm ujawniany w wypowiedziach i tekstach. W tym artykule wskazuję na powody definiowania tego pojęcia, a zwłaszcza operacjonalizowania go. Proponuję takie rozumienie *kompetencji*, które może być przydatne zarówno dla praktyki edukacyjnej, jak i dla działalności badawczej.

PRZESŁANKI DEFINIOWANIA POJĘCIA KOMPETENCJA

Potrzeba zdefiniowania pojęcia *kompetencja* znajduje szerokie uzasadnienie. Przede wszystkim należy podkreślić rolę wzajemnego rozumienia uczestników dyskusji nad reformą programową oraz rzeczywistymi realizatorami tej reformy, to znaczy nauczycielami. Wprowadzenie do języka nowych terminów i pojęć, bez na-

dania im znaczeń, może wywołać rozbieżności między intencjami i działaniami. Drugim argumentem na rzecz zdefiniowania *kompetencji* jest użyteczność tej kategorii teoretycznej w języku nauk o edukacji. Wiąże się to z jej pojemnością znaczeniową umożliwiającą jej stosowanie w wielu kontekstach. Pisz o tym między innymi W.W. Szczęsny⁴. Ponadto można mówić o kompetencjach jako o dyspozycjach obydwu podmiotów sytuacji edukacyjnych, to znaczy uczniów i nauczycieli⁵. Zadomowienie tego terminu w mowie potocznej, jakkolwiek utrudniające precyzyjne posługiwanie się nim, sprawia, że można go stosować w tekstach specjalistycznych bez obawy zarzutu o udziwnianie, wprowadzanie neologizmów, mnożenie bytów ponad potrzeby itp. Jednocześnie, nadanie określonego znaczenia temu terminowi uporządkuje merytoryczne rozważania o istocie tej podmiotowej właściwości w odniesieniu do projektowanej zmiany oświatowej.

Trudność w definiowaniu tego terminu wiąże się nie tylko z jego zadomowieniem w mowie potocznej. Mimo silnych tendencji do ścisłości i jednoznaczności języka takich nauk, jak: psychologia, socjologia, pedagogika, w którym to pojęcie teoretyczne funkcjonuje, można dostrzec brak dyscypliny w definiowaniu tego terminu i związków frazeologicznych, w jakie on wchodzi. Rezultatem tego są: z jednej strony, wskazywane na przykładzie dokumentów reformy, błędy ekwiwokacji, z drugiej zaś błędy *ignotum per ignotum*⁶, które pogłębiają wskazywaną wyżej niejednoznaczność. Utrudnia to operacjonalizowanie pojęcia, zarówno na użytek praktyki edukacyjnej, a więc w wymiarze **teleologicznym**, jak i na użytek teorii pedagogicznej – aktualizowania systemu wiedzy o warunkach intencjonalnego rozwoju człowieka, czyli w wymiarze **poznawczym**.

W dyskusji nad reformowaniem edukacji obydwa te wymiary mają równoważne znaczenie. Pierwszy z nich – **teleologiczny** – jest podstawą projektowania i organizowania sytuacji edukacyjnych, w których możliwe jest kształtowanie i doskonalenie tych podmiotowych właściwości, oraz oceniania skuteczności poszczególnych zdarzeń i procesów. Zoperacjonalizowanie pojęcia *kompetencja* umożliwia przeprowadzenie jego redukcji od postaci ogólnej (cel naczelny, daleki) poprzez cele etapowe (dla poszczególnych etapów rozwoju osoby i/albo poziomów edukacji) do celów operacyjnych, to znaczy opisu antycypowanych zachowań osoby w zdefiniowanych sytuacjach. Operacjonalizacja tego pojęcia jest także podstawą ewaluacji sytuacji i procesów edukacyjnych, ale przede wszystkim umożliwia ocenianie osiągnięć

⁴ W.W. Szczęsny, *Konceptualizacja „kompetencji” jako elementarnego pojęcia teorii wychowania*, „Kultura i Edukacja”, 1997, nr 1-2.

⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, EDYTOR, Toruń 1997.

⁶ Przykładem tego może być następująca definicja: „Kompetencje społeczne: zespół umiejętności, dzięki którym człowiek może przejawiać takie zachowania werbalne i niewerbalne, które uczynią go kompetentnym (spacja M.C.-W.) uczestnikiem interakcji społecznych i pozwalają zgodnie z zamierzeniami oddziaływać na innych ludzi”; P. E. Bryant, A. M. Colman (red.), *Psychologia rozwojowa*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 138.

i postępów ucznia. Odnosi się to zarówno do oceny formującej, to znaczy w procesie kształtowania określonej kompetencji, jak i sumującej, czyli po jego zakończeniu.

Celowość definiowania pojęcia *kompetencja* oraz operacjonalizowania go na użytek praktyki wynika między innymi z lektury opublikowanych do tej pory dokumentów dotyczących reformy systemu oświatowego w Polsce. Mam na myśli zarówno przytaczane już *Podstawy programowe...*, *Reformę systemu edukacji...*, jak i *Standardy osiągnięć ...*. W każdym z nich jest mowa o bliżej niezdefiniowanych *kompetencjach*, już to jako o antycypowanych rezultatach pracy edukacyjnej, już to jako o ewaluacji tych rezultatów (*badanie kompetencji, sprawdzian kompetencji*), a nawet jako o miernikach efektów. Ponadto w przywoływanych dokumentach dostrzegam pewną dowolność w posługiwaniu się określeniami, zwłaszcza takimi jak: (*kompetencją*) *ogólna, kluczowa, główna, składowa*. Brak jednoznaczności w pojmowaniu tego terminu i związków frazeologicznych z jego zastosowaniem jest istotnym czynnikiem utrudniającym nie tylko realizację projektów reformy programowej, ale stanowi znaczącą przeszkodę w dyskutowaniu i konsultowaniu tych projektów. Niejednoznaczność, a zwłaszcza błąd ekwiwokacji, może zakłócić dyskusję wokół pytań zamieszczonych na stronie 4 *Standardów osiągnięć...*⁷. Dlatego wprowadzenie ładu znaczeniowego jest, w moim przekonaniu, warunkiem koniecznym w sensownym stosowaniu tego terminu w projektowaniu i realizowaniu nowoczesnej edukacji.

Drugi wymiar operacjonalizowania pojęcia *kompetencja*, to znaczy **poznawczy**, wiąże się z aktualizowaniem teorii pedagogicznej. Dynamika zmiany wiedzy o człowieku i warunkach jego rozwoju, ale przede wszystkim dynamika zmiany samych warunków tego rozwoju wywołuje konieczność aktualizowania sądów i twierdzeń wyjaśniających intencjonalny udział człowieka w zmianie siebie samego, innych ludzi oraz bliższego i dalszego otoczenia. Wprowadzenie do języka opisów i wyjaśnień zdefiniowanej i poddającej się operacjonalizacji kategorii *kompetencja* może przyczynić się do wzbogacenia wiedzy o możliwościach intencjonalnego rozwoju człowieka i zmiany jego warunków życia. Umożliwi rozumienie roli poszczególnych elementów rzeczywistości w tym procesie, a zwłaszcza zezwoli na adekwatne odczytanie roli i miejsca osoby w świecie ludzi, przedmiotów i zjawisk. Pomocze także sporządzić projekt sytuacji edukacyjnych sprzyjających kształtowaniu i aktualizowaniu tych podmiotowych dyspozycji człowieka. Można zatem powiedzieć, że nadawanie określonego znaczenia pojęciu *kompetencja* oraz wysiłki skierowane na jego operacjonalizowanie mają uzasadnienie tak dla praktyki edukacyjnej, jak i teorii pedagogicznej.

⁷ „1. Czy w spisie *kompetencji* (kursywa M. C.-W.) uwzględniono wszystkie istotne jej aspekty?

2. Czy szczegółowość zapisów *kompetencji* (j.w.) jest właściwa?

4. Czy zaproponowane przykłady zadań pozwalają należycie sprawdzić stopień opanowania danej *kompetencji* (j.w.)?

5. Które *kompetencje* (j.w.) ze wskazanych w podstawach należałoby sprawdzić przede wszystkim na zakończenie wskazanych etapów?”

Standardy osiągnięć szkolnych (przykład zapisywania), Materiały do dyskusji, op. cit.

Podkreślić wszakże należy, że operacjonalizacja pojęć teoretycznych, redukcja ich do postaci obserwowalnych zjawisk i faktów, niesie ze sobą pułapkę uproszczeń. Wiąże się to zwłaszcza z tendencją do kwantyfikowania elementów definiowanej całości, zarówno na użytek praktyki, jak i pracy badawczej. Z pola uwagi mogą wówczas zniknąć trudne do nazwania, a przede wszystkim trudne do pomiarzenia, stany i zjawiska. Dotyczy to bardzo wyraźnie omawianego tu pojęcia *kompetencja*. Szczególnego znaczenia w procesie operacjonalizowania go nabiera zatem podejście holistyczne, umożliwiające widzenie i rozumienie rzeczy i zjawisk w dwóch ich aspektach, to znaczy jako zintegrowanej, harmonijnej całości, a jednocześnie jako elementu innej całości. *Kompetencja* jako dyspozycja podmiotowa nie jest wyizolowaną z całości osobowości strukturą generującą określone ludzkie zachowania. Jest ściśle powiązana z innymi właściwościami człowieka oraz z warunkami jego działania. Jednocześnie jest ona swoistą dla człowieka strukturą, w której poprzez operacjonalizację można wyodrębnić określone elementy. Podkreślić wszakże należy, że na tą strukturę składają się elementy będące jedynie jej pośrednimi ekwiwalentami empirycznymi.

Jakkolwiek operacjonalizowanie polega właśnie na wyodrębnianiu poszczególnych składników struktury definiowanego elementu rzeczywistości, nie jest ono równoznaczne z redukowaniem go do tychże składników. W proponowanym przeze mnie podejściu definiowana całość jest funkcją, a nie sumą jej elementów. Stanowisko to odnoszące do obydwu wymiarów operacjonalizowania pojęcia *kompetencja*, to znaczy do wymiaru teleologicznego i poznawczego.

POJĘCIE KOMPETENCJI

Podejmując próbę ustalenia zakresu znaczeniowego tego terminu, należy zacząć od odnalezienia jego definicji w słownikach i leksykonach. Jest on obecny między innymi w *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okonia⁸, niemniej jednak nie należy jeszcze do grupy utrwalonych terminów języka nauk o edukacji. W takiej sytuacji trudno jest oczekiwać od nauczycieli praktyków, że podejmą oni wysiłek organizowania sytuacji i procesów, w których: *Uczeń ma możliwość uzyskania kompetencji w następujących zakresach: poszukiwanie, przetwarzanie i wykorzystywanie informacji; planowanie i ocenianie własnego uczenia się; rozwiązywanie problemów; skuteczne komunikowanie się; działanie i współpraca; organizowanie własnego wycieczku*⁹.

Niepokój nauczyciela praktyka pogłębia lektura przywoływanych dokumentów dotyczących standardów osiągnięć szkolnych, w których mowa jest o *kompetencjach*

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Żak, Warszawa 1996, s. 129.

⁹ *Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących*, op. cit., s. 2.

przedmiotowych oraz ogólnych, to znaczy na tyle uniwersalnych, że ich osiągnięcie nie tylko może odbywać się na zajęciach różnych przedmiotów, ale też może wspomagać naukę wielu przedmiotów (s. 2)¹⁰.

Jak wskazywałam wyżej, autorzy tych dokumentów nie rozstrzygają ani nie proponują, czym w istocie są owe *kompetencje*: czy są to ogólne cechy osobowości?, czy są to zdolności wypełniania jakichś czynności?, czy są to raczej sprawności ujawniane w nowych sytuacjach?, a może jest to wiedza i doświadczenie? albo też sprawności, wiedza i doświadczenie specyficzne dla danej struktury organizacyjnej, czy jeszcze coś innego? Bez odpowiedzi na te pytania, to znaczy bez rozstrzygnięcia znaczenia tego pojęcia nie można podejmować sensownych prac nad projektem reformy programowej oraz koncepcjami systemu oceniania.

Próba nadania takiego znaczenia temu terminowi, które spełniałoby wyrażone wyżej warunki, a zwłaszcza by miał zastosowanie w projektowaniu, organizowaniu i ocenianiu praktyki edukacyjnej oraz w budowaniu teorii pedagogicznej jest zadaniem trudnym. Nie jest to wszak wysiłek pionierski. Pojęcie *kompetencja* jest obecne w pracach naukowych, jakkolwiek autorzy nadają im zwykle znaczenia odnoszone do specyficznego dla ich rozważań kontekstu¹¹. Najczęściej termin ten jest stosowany do określenia dyspozycji człowieka, którą osiąga on przez wyuczenie. W tym znaczeniu *kompetencję* pojmuje się jako wyuczalny, satysfakcjonujący, choć nie niezwykły, poziom sprawności warunkujący efektywne zachowanie się (działanie) w jakiejś dziedzinie. Termin ten, w takim znaczeniu, jest stosowany między innymi w socjolingwistycznych teoriach komunikowania się ludzi. Ma też swoje zastosowanie w języku psychiatrii sądowej, w której oznacza zdolność osoby do świadomego rozpoznawania i oceniania własnych czynów, rozumienia sensu własnej odpowiedzialności i gotowości do jej poniesienia oraz racjonalnej samoobrony¹². Termin ten jest zatem stosowany dla oznaczenia właściwości podmiotu ujawnianej w jego zachowaniach. Podkreślić jednak należy, że *kompetencja* nie jest skończonym rezultatem, lecz teoretycznym celem, który stanowi podstawę rozwoju osoby i zmiany w jej świecie życia. Umożliwia bowiem dostrzeganie i wyjaśnianie poszczególnych zjawisk oraz świadome i odpowiedzialne zachowanie wobec nich. W takim znaczeniu stanowi raczej element koncepcji afirmujących autonomię osoby, niż tych, które skupiają się na identyfikacji z założonym z góry zestawem wzorów i treści ludzkich zachowań. Taka perspektywa wydaje mi się być szczególnie użyteczna w rozważaniach nad edukacją.

Wśród najczęściej nadawanych temu pojęciu znaczeń są takie, jak: *zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie*¹³, *wyuczalna umie-*

¹⁰ *Standardy osiągnięć szkolnych (przykład zapisywania), Materiały do dyskusji*, MEN, Warszawa sierpień 1997 r. oraz październik 1997 r.

¹¹ W. W. Szczęsny, *Konceptualizacja „kompetencji” ...*, op. cit.

¹² A. S. Reber, *Dictionary of Psychology*, Penguin Books, London 1985, s. 137.

¹³ H. O. Jenkins, *Getting it Right. A Handbook for Successful School Leadership*, Blackwell Education, Oxford 1991, s. 161.

*jętność robienia rzeczy dobrze, rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami*¹⁴, jako *zdolność do określonych obszarów zadań kształtowana w procesie uczenia się*¹⁵ Jest ono też pojmowane jako podstawa triady opisu tożsamości, stanowiąca formalną strukturę możliwego kontaktu ze światem¹⁶. Jest to więc jeszcze jedno pojęcie teoretyczne służące do opisanego człowieka i jego relacji z rzeczywistością.

Przytoczone przykłady prostych definicji są zwykle punktem wyjścia w konstruowaniu zakresów znaczeniowych nadawanych omawianemu tu terminowi i związkom semantycznym w jakie on wchodzi. Zatem definicje te są rozwijane z uwzględnieniem najważniejszych cech, właściwości osoby, jej szczególnych motywów, sprawności związanych ze zmienianiem własnej osoby i/albo wybranych elementów rzeczywistości. Zawsze jednak *kompetencje* mają szerszy zakres znaczeniowy niż *sprawności* albo *umiejętności* i zwykle pojmowane są jako *harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia*. Takie rozumienie omawianego teoretycznego pojęcia umożliwia sprowadzanie go do postaci dyspozycji osoby obserwowalnych i mierzalnych w określonym, zdefiniowanym kontekście.

Analiza kontekstowa zastosowań tej kategorii teoretycznej wskazuje, iż termin *kompetencja* można stosować do określenia *uświadamianej sobie przez człowieka jego dyspozycji osiągananej w ciągu życia poprzez wyuczenie*. Istotną jej właściwością jest to, że jest ona *u j a w n i a n a*, a więc możliwa do zaobserwowania przez innych oraz *p o t a r z a n a*, nie jest więc jednorazowym aktem w następstwie olśnienia, natchnienia, intuicji itp. Ponadto cechuje ją *interaktywność*, to znaczy ustawiczne aktualizowanie stosowne do kontekstu oraz *stalość ponad sytuacyjną*, co oznacza, że możliwe jest włączanie nowych informacji i doświadczeń do istniejących już struktur. Dzięki temu kompetencje cechuje zarówno stabilizacja, jak i dynamika. Jest to zatem taka dyspozycja człowieka, która jest uświadamiana przez niego samego oraz dostrzegana przez innych, którzy mogą orzekać, że według nich *osoba jest kompetentna* w wybranej dziedzinie. Podkreślić należy, że tak pojmowane *kompetencje* mają szerszy zakres znaczeniowy niż *sprawności*. Oznacza bowiem *uświadamianą przez osobę taką jej sprawność, która jest demonstrowana (ujawniana) w konkretnie zdefiniowanych (opisanych) standardach*. Gdy człowiek może wykonać jakieś zadanie, znaczy, że posiada sprawność. Gdy zaś może wykonać to zadanie w danych warunkach (czasie, liczbie, tempie, miejscu itp.) i gdy jest tego w pełni świadomy, wówczas mówimy, że posiada kompetencje.

Atrakcyjność stosowania omawianego pojęcia w języku teorii i praktyki edukacyjnej wynika między innymi z atrybutów tej podmiotowej dyspozycji. Jednym z nich jest *dynamika*. *Kompetencja* wszak jest niczym nurt rzeki, to znaczy zawiera w sobie to, co było (podmiotowe doświadczenie i dostępna wiedza), to, co jest oraz antycypację. Jest to możliwe dzięki swoistym pętlom, nawrotom myślenia i działania.

¹⁴ D. Fontana, *Psychology for Teachers*, Macmillan, Basingstoke 1992, s. 245.

¹⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, op. cit., s. 129.

¹⁶ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, UMK, Toruń 1988, s. 113.

Tak pojmowana dynamika kompetencji wyraża się zarówno w szansie rozwoju omawianej sprawności, jak i w kluczowym jej wymiarze, to znaczy we wskazaniu obszaru aktywności, w którym podmiot może (powinien) być kompetentny. Umożliwia także aktualizowanie reagowania osoby na sytuację, dostosowywania poszczególnych działań i słów do bieżących potrzeb.

Kolejnym atrybutem kompetencji jest *zmiana*. Wiąże się ona z charakterystycznym dla współczesnej cywilizacji tempem przemian oraz koniecznością radzenia sobie w niepowtarzalnych, dynamicznych i ustawicznie zmieniających się warunkach i okolicznościach działania, wymagających krytycznego namysłu oraz adekwatnych ocen i odpowiedzialnych decyzji. Dotyczy to zarówno zmiany w otoczeniu, w aktualnych sytuacjach edukacyjnych i ich poszczególnych układach odniesienia w świecie życia, jak i w osobie. Wyraża się to w wiedzy i sprawności podmiotu na określonym poziomie oraz w zdolności podejmowania określonych, dotychczasowych dla osoby zachowań.

Takie rozumienie nabiera szczególnego znaczenia w kontekście rozważań o kompetencjach kształtowanych w procesie szkolnej edukacji. Świadczy bowiem, iż dzięki włączaniu nowych informacji i doświadczeń, poszerzaniu ich o możliwości i szanse praktycznych zastosowań, także w sytuacjach pozaedukacyjnych, istnieją naturalne warunki do ustawicznego aktualizowania tych podmiotowych właściwości oraz obserwowania ich stanu w poszczególnych etapach rozwoju człowieka. Ponadto istnieje możliwość określenia *kompetencji wejściowych* stanowiących podstawę podejmowania nowych zadań i form pracy, to znaczy oceniania „przydatności”, „odpowiedniości” osoby do ich realizowania oraz *kompetencji wyjściowych*, które mogą być opisywane w dwóch układach odniesienia, a mianowicie jako antycypowane stany podmiotowych dyspozycji wyrażanych w zdefiniowanych kontekstach albo jako kryteria ewaluacji dotychczasowej pracy i osiągnięć ucznia w szkole.

Przyjęcie *kompetencji* za antycypowany rezultat edukacji szkolnej w ogóle i na poszczególnych jej poziomach (etapach kształcenia) jest, w moim przekonaniu, ważne ze względu na fakt, iż tę podmiotową właściwość cechuje, oprócz dynamiki, świadomość osoby w zakresie jej własnego potencjału. Wiąże się to z zaufaniem do samego siebie. Stanowi więc szansę podejmowania aktywności autokreacyjnej. *Kompetencja* jest bowiem *świadomym, wyuczalnym, satysfakcjonującym, choć nie niezwykłym, poziomem sprawności warunkującym efektywne zachowanie się (działanie) w jakiejś dziedzinie*. W świetle przyjętej tu definicji ważne jest zaakcentowanie dynamizmu oraz możliwości rozwoju omawianych podmiotowych dyspozycji, zarówno pod wpływem sił zewnętrznych, jak i samodzielnych decyzji podmiotu.

STRUKTURA KOMPETENCJI

Wskazując na przydatność omawianego terminu w języku nauki i praktyki edukacyjnej, należy zwrócić uwagę na możliwość takiej jego operacjonalizacji, która pozwala wyodrębnić elementy struktury tej złożonej dyspozycji podmiotowej. Zdając

sobie sprawę z ograniczeń i pułapek operacjonalizowania pojęć teoretycznych, w świetle analizy współczesnego piśmiennictwa podejmującego problematykę kompetencji, proponuje wyodrębnić następujące elementy struktury tej podmiotowej dyspozycji:

- umiejętność adekwatnego, stosownego do standardów, zachowania się,
- świadomość potrzeby i skutków takiego właśnie zachowania,
- przyjmowanie odpowiedzialności za wybory, decyzje i skutki zachowania¹⁷.

Podkreślić należy **integralność** wskazanych komponentów. Ponadto każdy z nich podlega dalszemu uszczegółowieniu i stanowi źródło projektów sytuacji edukacyjnych, a jego stan może podlegać ocenie, zarówno samego podmiotu (samoocenie), jak i innych osób. Na tym tle podkreślenia wymaga podwójność źródła tej podmiotowej dyspozycji, a mianowicie: są one syntezą wpływów sytuacji edukacyjnych (intencjonalnych) oraz sytuacji socjalizacyjnych (naturalnych, codziennych). W strukturze tej poczesne miejsce zajmuje zatem tak zwana *wiedza milcząca*.

Powtórzyć należy sygnalizowane wyżej stanowisko, że złożona z nich struktura nie jest ich **sumą**, lecz **funkcją**. Każdy z wyodrębnionych elementów, jakkolwiek może stanowić samodzielny przedmiot planowania i ewaluacji, jest przede wszystkim częścią kompleksu nazywanego *kompetencją*. Zaproponowana struktura posiada dość istotny walor, a mianowicie jest przykładem integracji tradycyjnie wyodrębnianych warstw osobowości, będących kryterium podziału sytuacji i procesów edukacyjnych: intelektualnych i sprawnościowych (nauczanie) oraz cech charakteru (wychowanie). Zastosowanie kategorii *kompetencji*, zoperacjonalizowanej za pomocą wymienionych wyżej korelatów, może pomóc w przekroczeniu tego podziału oraz przełamaniu stereotypów w myśleniu i działaniu edukacyjnym.

Przyjęcie takiej struktury omawianej dyspozycji osobowościowej sprzyja stosowaniu jej do opisywania człowieka i jego relacji z rzeczywistością, a także wyróżnianiu jej poziomów. W poszczególnych dziedzinach ludzkiej aktywności można bowiem wyznaczyć *standardy kompetencji*, które uznaje się za miarę odpowiedności człowieka do określonych zadań i ról oraz przewidywania jego efektywności. Możliwość sformułowania takich standardów nabiera szczególnego znaczenia w kontekście rozważań o szkolnej edukacji. Zawarte w nich elementy i miary pozwalają traktować je zarówno jako źródło projektów sytuacji edukacyjnych, jak i kryteriów ewaluacji formatywnej i/albo sumującej.

W związku z tendencjami integracyjnymi we współczesnym świecie oraz dążeniem do normalizacji i ujednolicania standardów na poszczególnych poziomach edukacji specjalne komisje i nierzadko międzynarodowe grupy zajmują się ustalaniem zakresów i elementów kompetencji nabywanych w procesie instytucjonalnej edu-

¹⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą: elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wyd. Nauk. US, Szczecin 1995, s. 137.

cji. Najpełniej widać to na przykładzie edukacji zawodowej. W poszczególnych zawodach ustalane są standardy profesjonalnych kompetencji oraz bardzo precyzyjne warunki ich ewaluacji¹⁸.

Analizując przywoływane wyżej dokumenty reformy, adresowane do uczestników dyskusji nad zmianą w edukacji, można dostrzec zabiegi związane z wyodrębnianiem poszczególnych elementów kompetencji, niemniej jednak niejednoznaczność pojmowania tego pojęcia znajduje swoje odzwierciedlenie także w tym zakresie. Zaproponowane w *Standardach osiągnięć...* elementy (wiadomości, umiejętności i postawy), jakkolwiek są zrozumiałe dla nauczycieli praktyków, nie są konsekwentnie stosowane w całym dokumencie. W takiej sytuacji trudno jest także ustalić standardy kompetencji, które mogą być źródłem projektów i kryterium ocen sytuacji i procesów edukacyjnych. Ponadto utrwała wskazywane wyżej stereotypowe postrzeganie, a w konsekwencji organizowanie i ocenianie sytuacji i procesów edukacyjnych, z podziałem na kształcenie (wiadomości, umiejętności) i wychowanie (postawy).

KLASYFIKACJA KOMPETENCJI

Dotychczasowe informacje o omawianej podmiotowej dyspozycji unaoczniają kontekstowy jej wymiar. *Kompetencje* zawsze należy odnosić do zdefiniowanego kontekstu ich ujawniania. Nasuwa się więc potrzeba ich klasyfikacji, z uwzględnieniem określonych okoliczności i warunków, w których generują one zmianę podmiotowej sytuacji i/albo zmianę rzeczywistości. Analiza piśmiennictwa podejmującego problematykę kompetencji ukazuje wielość kontekstów stosowania tego terminu i wyrażań, w których on występuje. Tę wieloznaczność potęguje akcentowana wyżej potoczność pojęcia. Rozjaśnieniu i uporządkowaniu znaczenia tego terminu służy propozycja poklasyfikowania kategorii kompetencji występujących w różnych znaczeniach. Poszczególne kryteria klasyfikacji są rozłączne. Kolejność ich przedstawienia nie wynika też z przyjęcia określonej hierachii ważności. Zamieszczenie ich w tym tekście służy jedynie ukazaniu wielkości pola problemowego, którego elementem składowym jest fenomen *kompetencji*.

Przedstawianie typów tej podmiotowej dyspozycji rozpocznę od uporządkowania ich według tego kryterium, które może być przydatne w zastosowaniu kategorii *kompetencji* w języku teorii i praktyki edukacyjnej, a mianowicie: **zasięg ujawniania**. Ze względu na to kryterium wyróżnia się:

– *kompetencje powszechne*, które są rezultatem kształcenia ogólnego. Ich źródłem są sytuacje i procesy umożliwiające każdej osobie osiągnięcie dyspozycji niezbędnych jej do satysfakcjonującego funkcjonowania w świecie życia. Mogą być ujawniane w szerokim spektrum sytuacji życiowych człowieka. Do tej kategorii zali-

¹⁸ Przykładem tego jest między innymi *International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers – STCW, 1978*, znowelizowana w 1995 przez IMO, por.: W. O’Neil, *The Revised IMO STCW*, ISF, London 1995.

cza się *kompetencje* komunikacyjne, negocjacyjne, poznawcze, krytyczne, organizatorskie, emancypacyjne itp.,

– *kompetencje specyficzne*, które są rezultatem kształcenia specjalistycznego (w jakiejś dziedzinie albo w wybranym zawodzie). Ich źródłem są sytuacje i procesy edukacyjne ukierunkowane na szczególną sferę rzeczywistości oraz realizowane w specyficznym środowisku. Kompetencje te są dyspozycjami niektórych osób i są kryteriami odpowiedniości tych ludzi do pełnienia konkretnych ról. Ujawniane są w konkretnych warunkach, w których generują specyficzne zachowania i pragnienia osoby.

Obydwie kategorie kompetencji są wyuczalnymi, uświadamianymi sobie przez podmiot jego dyspozycjami generującymi jego efektywne zachowanie się w zdefiniowanych sytuacjach. Innym kryterium (można je dostrzec w klasyfikacji zamieszczonej w „Standardach osiągnięć”..., s. 2) jest *źródło* kompetencji. Ze względu na nie wyróżnione są:

– *kompetencje ogólne*, na tyle uniwersalne, że mogą być osiąganane nie tylko na zajęciach z różnych przedmiotów. Mogą one także wspomagać naukę różnych przedmiotów oraz

– *kompetencje przedmiotowe*, osiągane w procesie realizacji zadań z poszczególnych dziedzin edukacji.

Kolejnym kryterium porządkowania znaczeń i kontekstów stosowania terminu *kompetencja* jest *stopień ogólności* tej dyspozycji. To kryterium pozwala wyodrębnić następujące kategorie:

– *kompetencje kluczowe*, o wysokim stopniu ogólności, będące harmonijną strukturą wielu wiadomości, sprawności, rozumienia i pragnień. Umożliwiają one przyjmowanie szerokiej perspektywy w postrzeganiu, interpretowaniu i zmienianiu poszczególnych sfer rzeczywistości;

– *kompetencje szczegółowe*, które wyrażają się w wiedzy, sprawnościach, rozumieniu i pragnieniu zmieniania wybranego wycinka rzeczywistości. Nie są one jednak prostymi częściami składowymi kompetencji kluczowych, lecz koherentnymi elementami ich struktury.

Oznacza to, że kształtowanie i ocenianie ich może odbywać się wyłącznie z uwzględnieniem ich roli i miejsca w strukturze kompetencji kluczowych.

Kolejnym kryterium klasyfikowania kompetencji jest ich *rola w generowaniu określonych zachowań osoby*. Ze względu na to kryterium można wyróżnić:

– *kompetencje wyjściowe* (adaptacyjne), a więc te podmiotowe dyspozycje, które są podstawą intelektualnej i moralnej otwartości na informacje o sobie i o świecie. Wyrażają się one w umiejętności i gotowości do zaktualizowanego posługiwania się nimi;

– *kompetencje dojrzałe* (rekonstrukcyjne). Są to te dyspozycje, które dają poczucie pewności w wybranej dziedzinie, pozwalają na adekwatne postępowanie według ustalonych przez inne osoby schematów, algorytmów, wzorów;

– *kompetencje do zmiany* (transgresyjne). Wyrażają się one w otwartości na nowości i towarzyszącą im niepewność, w radzeniu sobie ze stresem oraz naciskiem zewnętrznym. Generują one otwartość na konflikty i gotowość do ich rozstrzygnięcia;

– *kompetencje rdzeniowe, esencjonalne* (emancypacyjne), które wyrażają się zarówno w racjonalnym, refleksyjnym dostosowaniu i kontynuacji, jak i w gotowości do zmiany, krytycznej ocenie aktualnego stanu oraz odważnym projektowaniu i odpowiedzialnym wprowadzaniu nowości¹⁹.

Ta klasyfikacja uświadamia, że kompetencje są współbieżne z innymi dyspozycjami osoby i osiąganiem przez człowieka coraz wyższego poziomu rozwoju. Jednocześnie należy podkreślić, że z jednej strony nie są one prostą konsekwencją rozwoju intelektualnego i emocjonalnego, z drugiej zaś – nie można kształtować wyższych kompetencji (według przyjętej tu hierarchii) bez osiągnięcia standardu kompetencji je poprzedzających. Można niejako traktować je jako etapy rozwijania tych podmiotowych dyspozycji.

Wskazywana wyżej rozłączność kryteriów klasyfikacji sprawia, że każda kompetencja powszechna i każda kompetencja specyficzna może być jednym w wymienionych wyżej typów omawianych dyspozycji podmiotu. Uwaga ta odnosi się do opisu *kompetencji kluczowych i szczegółowych*.

Kończąc, lecz nie zamykając rozważań nad klasyfikacją kompetencji, chcę nawiązać do przytaczanych dokumentów dotyczących reformy edukacji, a konkretnie do *Podstaw programowych...* Zamieszczona jest tam lista zakresów kompetencji, które uczeń ma możliwość uzyskać. Analizując jej treść można dostrzec, że autorzy reformy przewidują kształtowanie i aktualizowanie następujących kompetencji ucznia:

- **poznawczych**; wyrażających się w poszukiwaniu, przetwarzaniu i wykorzystywaniu informacji,
- **autokreacyjnych**, które generują planowanie i ocenianie własnego uczenia się,
- **negocjacyjnych**, wyrażających się w rozwiązywaniu problemów,
- **kommunikacyjnych**, generujących skuteczne komunikowanie się,
- **społeczne i kooperacyjne** wyrażające się w działaniu i współpracy,
- **organizacyjne** wyrażające się między innymi w organizowaniu własnego wyczynu

Ta lista zawiera kompetencje powszechne, ogólne. Projekty celów edukacji i kryteriów ewaluacji osiągnięć szkolnych powinny być poszerzone o uporządkowaną listę *kompetencji specyficznych*, zoperacjonalizowanych w struktury *kompetencji kluczowych i szczegółowych*.

ZAKOŃCZENIE

Powyższy tekst jest tylko jednym z głosów w dyskusji nad projektem reformy edukacji w Polsce. Skupiłam się na języku stosowanym w tej debacie, a raczej na jednym jego elemencie – pojęciu *kompetencji*. W moim przekonaniu wybór tego właśnie terminu ma swoje szerokie uzasadnienie. *Kompetencja*, w proponowanym

¹⁹ M. Czerepaniak-Wałczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, op. cit., s. 90.

przeze mnie rozumieniu, to znaczy – podmiotowa dyspozycja osobowościowa – zezwala zarówno projektować, jak i oceniać sytuacje edukacyjne. Zapropionowane przeze mnie pojmowanie tej kategorii pojęciowej pozwala dostrzec jej przydatność nie tylko w odniesieniu do kształcących, ale i wychowawczych aspektów pracy instytucji edukacyjnych. Podmiotowy wymiar tej dyspozycji oraz jej dynamizm, a także holistyczna perspektywa interpretacji czynią z niej atrakcyjny i użyteczny termin w języku nauk o edukacji. Jednakże wprowadzenie go do leksykonu teorii i praktyki edukacyjnej wymaga uporządkowania i ładu znaczeniowego.

Do wskazywanych argumentów na rzecz zdefiniowania tego kluczowego, według mnie, słowa można dodać jeszcze następujący: w dyskusji nad zmianami w edukacji mniej lub bardziej aktywny udział biorą ludzie różnych zawodów i specjalności, o różnym poziomie wykształcenia. Wszystkich cechuje emocjonalne zaangażowanie w przedmiot dyskusji, a zwłaszcza pragnienie realnych zmian w funkcjonowaniu systemu edukacji. Opisywanie kierunków i projektów zmiany z zastosowaniem terminów i wyrażen specjalistycznych albo wieloznacznych, bez nadania im konkretnych znaczeń, jest istotnym czynnikiem utrudniającym rzeczywistą dyskusję prowadzącą do podejmowania decyzji realizacyjnych.

Istotne na tym etapie dyskusji nad reformą edukacji jest także pytanie o organizacyjne warunki kształtowania i doskonalenia poszczególnych kompetencji ucznia. Na ile dotychczasowe struktury organizacyjne i funkcjonalne, a zwłaszcza podział na klasyczne akademickie przedmioty kształcenia oraz układ treści programowych w nich sprzyja temu zadaniu? Jakie są możliwości ewaluacji rezultatów pracy edukacyjnej mierzonych kompetencjami ucznia? Jakie kompetencje powinien posiadać nauczyciel, który jest „na pierwszej linii frontu” reformy, by mógł podolać jej wyzwaniom?

Skupienie się na jednym, wybranym pojęciu i uznanie go za istotne dla rozważań nad reformą edukacyjną nie oznacza, że jest ono rzeczywiście kluczem do dostrzegania i rozumienia sensu przemian. Zadania edukacyjne oraz sytuacje służące ich realizacji są tak złożone, że projektowanie i interpretowanie ich z zastosowaniem nawet najbardziej uniwersalnego terminu jest niewłaściwe. Z pola widzenia organizatora procesów edukacyjnych i oceniającego ich rezultaty nie mogą zniknąć inne dyspozycje osobowościowe, które krzyżują się, zająbiają, a niekiedy po prostu współwystępują z omawianymi w tym tekście *kompetencjami*. W kręgu zamierzeń i działań nauczyciela znajduje się bowiem rozległe spektrum warunków ludzkich zachowań, zarówno tych, które tkwią w podmiotach edukacji (nauczycielu i uczniu), jak i tych, które są jawnymi i ukrytymi elementami przestrzeni edukacyjnej. Odnosi się to do projektów sytuacji oraz do ocenianych następstw. W polu uwagi znajdują się więc takie dyspozycje osobowościowe, jak zainteresowania, aspiracje i dążenia poszczególnych osób, ich systemy wartości, które pośrednio mogą być ujawniane w zachowaniach, ale i takie trudne do zdefiniowania zjawiska jak atmosfera lub klimat towarzyszący interakcjom i procesom edukacyjnym. Nie fetyszyzując zatem roli omawianej tu podmiotowej dyspozycji, chcę jedynie podkreślić jej użyteczność dla rozważań nad zmianą w edukacji oraz działań praktycznych w tym zakresie.