

Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie jako europejskie ramy odniesienia – aspekty prawne, psychologiczne i pedagogiczne

Key competences in the lifelong learning process as a European reference framework –

legal, psychological and pedagogical aspects

Key words: competency, learning, qualifications.

Abstract: The article examines key competences in the lifelong learning process – as a European reference framework, taking into account legal, psychological and pedagogical aspects. The article contains an introduction and two subsections describing the concept and types of competences, and the second one examining the social competences in the Polish and European Qualifications Framework for lifelong learning.

Słowa kluczowe: kompetencje, uczenie się, kwalifikacje.

Streszczenie: Artykuł analizuje kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie jako europejskie ramy odniesienia, uwzględniając aspekty prawne, psychologiczne i pedagogiczne. Artykuł zawiera wprowadzenie oraz dwa podrozdziały: pierwszy charakteryzujący pojęcie i rodzaje kompetencji oraz drugi analizujący pod względem prawnym kompetencje społeczne w Polskiej i Europejskiej Ramie Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

Wprowadzenie

W Polsce po przełomie, który nastąpił w 1989 roku (Pląsek 2016, s. 63–81) miało miejsce przeobrażenie „od gospodarki nakazowej do rynkowej, od autorytaryzmu (totalitaryzmu) do demokracji, od ładu kolektywistyczno-egalitarnego do społeczeństwa obywatelskiego” (Ratajczak 2007, s. 25). Wskazane zmiany wpłynęły w sposób znaczący na rynek pracy w Polsce, który wymusił reformę szkolnictwa, w tym w szczególności szkolnictwa wyższego. Jednak podkreślić należy, iż wskazane przeobrażenia dały początek kolejnym – wejściu Polski do Unii Europejskiej 1 maja 2004 roku (Jankowska 2015, s. 113–117; Uryga 2016, s. 37–43). Dało ono szansę na zatrudnienie w krajach członkowskich Unii Europejskiej i zmusiło naszą krajową

edukację (Uryga 2016, s. 37–43) do wprowadzenia kolejnych zmian. Nauczyciele, wykładowcy borykają się z coraz to innymi wyższymi wymaganiami zorientowanymi na kształcenie stawianymi przez nową rzeczywistość (Baron-Polańczyk 2015, s. 81–82; Borawska-Kalbarczyk 2015, s. 507; Michalska 2015, s. 131–132; Gadacz 2016, s. 35–47; Zbrzeźniak 2016, s. 49–62; Dremza 2016, s. 193–204). Kształcenie w Polsce stało przed bardzo trudnym wyzwaniem – zapewnienia m.in. nabycia przez Polaków kompetencji kluczowych niezbędnych, aby umożliwić elastyczne dostawanie się do takich zmian. Słusznie zauważa Urszula Zbrzeźniak, iż *uniwersytet stał się dziś jedną z bardziej problematycznych instytucji. W aktualnie toczącej się debacie i w samym środowisku akademickim, a także wśród publicystów i polityków brakuje zgody w kwestiach fundamentalnych, nie wspominając już o zagadnieniach czysto technicznych o rozwiązaniach instytucjonalnych* (Zbrzeźniak 2016, s. 48).

Celem niniejszego tekstu jest prawna, psychologiczna oraz pedagogiczna interpretacja pojęcia „kompetencje” w kontekście uczenia się przez całe życie zgodnie z założeniami europejskich ram odniesienia. Kompetencje obok wiedzy i umiejętności są jedną z trzech kategorii efektów uczenia się. Chcemy rozwinąć interpretację kompetencji o prawne, społeczne i psychologiczne aspekty procesu ich kształtowania. W artykule definiujemy pojęcie kompetencji, które ma charakter interdyscyplinarny, charakteryzujemy rodzaje kompetencji oraz pokazujemy ich złożoną i wieloaspektową strukturę, uwzględniając charakterystyczne cechy. Artykuł ukazuje kompetencje, uwzględniając ich podmiotowy charakter, wysoki poziom uniwersalności oraz ich strukturę tworzoną przez cztery podstawowe elementy: umiejętność adekwatnego zachowania, świadomość zarówno potrzeby, jak i skutków tego zachowania, przyjęcie odpowiedzialności za skutki własnego zachowania, dążenie do poszerzania sprawstwa.

W wyniku analiz stwierdzamy, że podstawą dla rozwijania kompetencji społecznych są kompetencje emocjonalne, dlatego warto się zastanowić, w jaki sposób organizować warunki dla rozwijania kompetencji emocjonalnych i społecznych w działalności edukacyjnej. Zamiarem naszym jest pokazanie, że nasze doświadczenia emocjonalne są nierozzerwalnie sprzężone z doświadczeniem społecznym, że emocje są zawsze związane ze społecznymi interakcjami z innymi ludźmi. W artykule chcemy ukazać także charakterystykę kompetencji społecznych pod kontem Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz prawa europejskiego w kontekście członkostwa Polski w Unii Europejskiej, podkreślając potrzebę rozwijania wielorakich kompetencji oraz uczenia się przez całe życie.

Pojęcie i rodzaje kompetencji

Charakterystyczną cechą prowadzonych aktualnie analiz różnych zawodów jest posługiwanie się pojęciem kompetencje. Szeroki zakres treści tego pojęcia wyznacza jego interdyscyplinarny charakter. Kompetencje decydują o kwalifikacjach ludzi w poszczególnych zawodach, a także są one swoistą gwarancją osiągnięcia sukcesów. Kluczowe kompetencje dla poszczególnych stanowisk pracy stanowią pojęcie,

które funkcjonuje w prawie Unii Europejskiej. W Unii Europejskiej dostrzega się istotną rolę ponadnarodowej mobilności pracowników. Globalizacja powoduje, że Unia Europejska staje przed coraz to nowymi wyzwaniami, dlatego też każdy obywatel będzie potrzebował szerokiego wachlarza kompetencji, by łatwo przystosować się do szybko zmieniającego się runku pracy, w którym zachodzą intensywne zmiany. Obecnie tylko ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być profesjonalistami w swoich zawodach.

Pojęcie „kompetencje” analizowane od lat 90. XX wieku ponownie budzi większe zainteresowanie za sprawą Krajowych Ram Kwalifikacji. Pojęcie, chociaż jest powszechnie znane i stosowane w teorii i praktyce wielu dziedzin życia społeczno-gospodarczego, przynosi szereg wątpliwości.

W pedagogice najogólniej termin ten stosuje się do określenia dyspozycji człowieka, którą osiąga się w ciągu życia przez wyuczenie (Czerepaniak-Walczak 1994). Maria Czerepaniak-Walczak kompetencje 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), czyli jest to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 87–88).

Interesującej próby zdefiniowania kompetencji podjęła się Astrid Męczkowska, która terminu „kompetencja” używa na oznaczenie potencjału podmiotu wyznaczającego jego zdolność wykonania określonych działań (Męczkowska 2003, s. 693–696).

W literaturze zaczęto wykorzystywać to pojęcie, poszukując predyktorów efektywnego zachowania pracowników, które nie opierają się na pomiarach wyłącznie pojedynczych cech (takich jak inteligencja czy cechy osobowości). W tym ujęciu kompetencje dotyczą umiejętności lub predyspozycji do skutecznego lub lepszego, w porównaniu z innymi pracownikami, wykonywania zadań oraz do zdolności realizacji konkretnych wzorców zachowania (Chmiel 2007; Faulkner, Bowman, 1999; Filipowicz 2004; Fletcher 2007).

Wyróżnia się różne klasyfikacje kompetencji. Najczęściej stosowany podział obejmuje dwie grupy: kompetencje miękkie (behawioralne, społeczne) oraz kompetencje twarde, odwołujące się do posiadanej przez jednostkę wiedzy i umiejętności praktycznych.

Kompetencje można klasyfikować, uwzględniając różne kryteria:

- ze względu na zasięg wyróżnia się kompetencje powszechne, które są rezultatem kształcenia ogólnego oraz specyficzne, np. w jakiejś dziedzinie lub zawodzie,
- ze względu na źródło można mówić o kompetencjach ogólnych – uniwersalnych, które można osiągnąć na różnych przedmiotach, oraz kompetencjach przedmiotowych,

- ze względu na stopień ogólności można wyróżnić kompetencje kluczowe, o wysokim stopniu ogólności, oraz szczegółowe, które odnoszą się do wycinka rzeczywistości,
- ze względu na dziedzinę życia wyróżnia się m.in. kompetencje polityczne, ekonomiczne, społeczne,
- 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. 87–88).

Wyróżnia się kilka rodzajów kompetencji:

- językowe (Chomsky 1967, s. 397–442) – wyrażają się w zdolności do rozumienia i tworzenia przez człowieka z ograniczonej liczby znanych słów praktycznie nieograniczonej ilości zdań. Mają one charakter wrodzony i uniwersalny,
- poznawcze (McClelland, 1973, s. 1–14; Mischel 1973, s. 252–283) – wyrażają się m.in. zdolnością dostrzegania istoty sytuacji problemowej, kreatywnością w poszukiwaniu jej rozwiązań, twórczym myśleniem, świeżością spojrzenia na znane już sytuacje, zdolnością do podejmowania decyzji i ciekawością poznawczą,
- komunikacyjne (Hymes 1980, s. 152–167) – związane są z umiejętnością posługiwania się językiem stosownie do sytuacji i roli społecznej mówiących,
- numeryczne (Wynn 1998, s. 296–303) – ujawniają się już u noworodków, wyrażając się wrodzoną wrażliwością na liczby. Są podstawą dla wykształcenia się na późniejszym etapie rozwojowym pojęć liczbowych i nabycia umiejętności operowania nimi,
- emocjonalne (Goleman 1999; Salovey, Sluyter, 1999) – związane ze sferą emocjonalną zdolności i umiejętności, potrzebne, by funkcjonować w zmieniającym się środowisku. Dzięki nim osoby są lepiej przystosowane, efektywniejsze w działaniu. Są to m.in. świadomość i zdolność rozpoznawania własnych czy cudzych stanów emocjonalnych, umiejętność ich nazywania, zdolność odraczania reakcji, radzenia sobie z negatywnymi emocjami,
- interpretacyjne (Dudzikowa 1993; Furmanek 2000) – dzięki nim człowiek może nadać i odczytać sens tego, co go otacza i czego doświadcza. Umożliwiają mu one czynienie świata zrozumiałym,
- wolitywne (Kuhl 1994, s. 1–11) – umożliwiają one właściwy przebieg pięciu funkcji wolitywnych: inicjowania czynności nieautomatycznych, planowania, kontroli impulsów, kontroli uwagi, zawiadywania pobudzeniem ogólnym. Dzięki nim możliwy jest skuteczny przebieg procesów kontroli wewnętrznej,
- zawodowe (Raven 1984) – zakładają posiadanie kwalifikacji do wydawania odpowiedzialnych opinii i sądów w określonej dziedzinie oraz uprawnień do wykonywania danego zawodu. Składają się na nie umiejętności niezbędne do wykonywania pracy na określonym stanowisku (tzw. progowe) oraz takie, które wpływają na podwyższenie poziomu wykonywanych zadań (tzw. wyróżniające). Są to np.: łatwość przyswajania nowości, organizowania stanowiska pracy,

- oszczędzania wysiłku, narzędzi, materiałów, umiejętność budowania zespołu pracowników,
- autokreatywne (Dudzikowa 1993; Furmanek 2000) – wiążą się z procesami samorozwoju i samodoskonalenia, a wyrażają w zdolności do inicjowania i realizowania przez człowieka zadań w celu osiągnięcia takich zmian w psychice, które uznaje on za zgodne z pożądanymi przez niego na danym etapie rozwoju standardami,
 - interpersonalne (McClelland 1973, s. 1–14; Raven 1984) – decydują o efektywności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji z innymi; ich przejawem są: inicjatywa, zdolność pracy w zespole, rozumienie stanów emocjonalnych innych osób, umiejętność rozwiązywania sporów i konfliktów,
 - społeczne (Raven 1984; Matczak 2001, s. 157–174) – to złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w różnego typu sytuacjach społecznych, nabywane w toku treningu społecznego,
 - czasowo-temporalne (Shostrom 1968; Shostrom 1972; Lens 1994, s. 297–308; Lens 2004, s. 20–21; Uchnast, Tucholska 2003, s. 131–150) – umiejętność integracji osobistej przeszłości i przyszłości w teraźniejszości. Możliwość swobodnego „poruszania” się w trzech wymiarach czasu psychologicznego bez poczucia napięcia czy presji, docenienie wagi każdego z nich oraz umiejętność wykorzystania tkwiących w nich zasobów z uwagi na potrzeby wynikającą z aktualnej sytuacji.

Kompetencje społeczne w Polskiej i Europejskiej Ramie Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie - aspekty prawne

Członkostwo w Unii Europejskiej daje szereg możliwości (Maliszewska-Nienartowicz 2016; Zieliński 2017, s. 20–35; Wróbel 2015, s. 35–43; Kwasiborski 2016, s. 12–21), wypływających m.in. z swobody przepływu osób. W ramach Unii Europejskiej funkcjonują cztery swobody wspólnego rynku: swoboda przepływu kapitału, osób, usług, towarów (Nykiel, Wilk 2015, s. 37–43), wiąże się także z różnego typu zagrożeniami (Barcik 2016, s. 40–54; Nita-Światłowska 2015, s. 14–23; Frąckowiak-Adamska, Guzewicz, Petelski, Beaumont, Grzegorzczak, Zauchariasiewicz, Mostowik 2016; Grzelak 2016, s. 29–34). Swobodny przepływ osób (SPO), jako jedna z czterech podstawowych swobód, stanowi fundamentalne prawo przyznane obywatelom Unii Europejskiej przez Traktaty. Zasada ta stanowi ogromne wzbogacenie wolności zaliczanych do wolności osobistych obywateli i społeczeństw. Obywatelstwo Unii przyznaje każdemu obywatelowi UE prawo do swobodnego przemieszczania się i pobytu na terytorium państw członkowskich, a zatem, każdy obywatel UE ma prawo podróżować po Unii oraz mieszkać, studiować, pracować, podejmować działalność gospodarczą w innym państwie członkowskim. Zasady realizowania swobody przepływu osób uregulowane są w Dyrektywie 2004/38/WE w sprawie prawa obywateli Unii i członków ich rodzin do swobodnego przemieszczania się i pobytu na terytorium państw członkowskich. Prawo swobodnego przemieszczania się i pobytu uzyskuje automatycznie członek rodziny obywatela Unii, nieposiadający unijnego obywatelstwa, niezależnie od jego przynależności państwowej.

Dyrektywa określa także m.in. warunki zachowania prawa pobytu w goszczącym państwie członkowskim przez członka rodziny obywatela Unii w przypadku jego śmierci, wyjazdu, rozwodu, anulowania małżeństwa lub wygaśnięcia zarejestrowanego związku partnerskiego (<https://mswia.gov.pl/pl/wspolpraca-miedzynarod/wspolpraca-w-ramach-ue/13065,Swobodny-przeplyw-osob-prawa-podstawowe-i-obywatelstwo-UE.html>) [data dostępu 05.07.2017]; Boruta 2003, s. 59–77).

Swoboda przepływu pracowników jest gwarantowana na podstawie:

- art. 3 ust. 2 Traktatu o Unii Europejskiej (TUE); art. 4 ust. 2 lit. a), art. 20, 26 i 45–48 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (TFUE),
- dyrektywę 2004/38/WE w sprawie prawa obywateli Unii i członków ich rodzin do swobodnego przemieszczania się i pobytu na terytorium państw członkowskich, a także przez – rozporządzenie (UE) nr 492/2011 w sprawie swobodnego przepływu pracowników wewnątrz Unii;
- rozporządzenie (WE) nr 883/2004 w sprawie koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego oraz jego rozporządzenie wykonawcze (WE) nr 987/2009, oraz
- przez orzecznictwo Trybunału Sprawiedliwości Unii Europejskiej (TSUE).

Podkreślić należy, iż swobodny przepływ pracowników jest jedną z podstawowych zasad UE – art. 45 TFUE. W prawie Unii Europejskiej funkcjonuje jako podstawowe prawo pracowników i obejmuje zniesienie wszelkiej dyskryminacji ze względu na przynależność państwową pracowników z różnych państw członkowskich w zakresie zatrudnienia, wynagrodzenia i innych warunków pracy i zatrudnienia.

Eurostat podaje, iż pod koniec 2014 r. 3% obywateli UE (15,3 mln osób) mieszkało w państwie członkowskim innym niż państwo, którego są obywatelami. W sondażu Eurobarometru z 2010 r. 10% respondentów w UE odpowiedziało, że w przeszłości mieszkało i pracowało w innym państwie, a 17% respondentów ma zamiar skorzystać w przyszłości z prawa do swobodnego przemieszczania się (<http://stat.gov.pl/statystyka-miedzynarodowa/instytucjeorganizacje-miedzynarodowe/ess-eurostat/>) [data dostępu 7.07.2017]. W 2015 roku według danych Eurobarometru nadal widoczne jest silne poparcie przez Europejczyków swobodnego przepływu osób wewnątrz UE (78 proc. respondentów) (<http://www.europedirect.um.warszawa.pl/aktualnosci/eurobarometr-na-nowy-rok>) [data dostępu 7.07.2017]. Migracja wewnątrz UE wzbudza pozytywne odczucia u 55 proc. obywateli, o 4 pkt. proc. więcej niż wiosną.

Zatem każdy obywatel dowolnego państwa członkowskiego ma prawo poszukiwać zatrudnienia w innym państwie członkowskim zgodnie z odpowiednimi przepisami dotyczącymi pracowników krajowych. Krajowe urzędy pracy przyjmującego państwa członkowskiego są zobowiązane udzielić mu takiej samej pomocy jak obywatelom tego państwa, bez dyskryminacji ze względu na przynależność państwową. Ma on prawo przebywać w państwie przyjmującym przez czas potrzebny do po-

szukiwania pracy, złożenia podania o pracę i przejścia procesu rekrutacji (<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=457&langId=pl> [data dostępu 7.07.2017]).

Wejście do Unii Europejskiej otworzyło szereg możliwości na rynku pracy. Jednocześnie pokazało, iż wiele mamy do zrobienia w zakresie przygotowania profesjonalnej kadry odpowiadającej wymaganiom tegoż rynku. W świecie rosnącej globalizacji ludzie potrzebują szerokiego zakresu umiejętności pozwalających im na przystosowanie się i rozwój w szybko zmieniających się warunkach. Pierwotny program uczenia się przez całe życie oferował możliwości kształcenia ludziom na każdym etapie życia i o tym musi pamiętać każdy z nas (zob. Program „Uczenie się przez całe życie” na stronie internetowej Komisji Europejskiej, „Program Erasmus+” na stronie internetowej Komisji Europejskiej).

W zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006, s. 10–18) czytamy: *Edukacja w swoim podwójnym – społecznym i ekonomicznym – wymiarze ma do odegrania zasadniczą rolę polegającą na zapewnieniu nabycia przez obywateli Europy kompetencji kluczowych koniecznych, aby umożliwić im elastyczne dostosowanie się do takich zmian. W szczególności opierając się na wielorakich kompetencjach indywidualnych, należy sprostać zróżnicowanym potrzebom osób uczących się poprzez zapewnienie równości i dostępu dla tych grup, które ze względu na trudności edukacyjne, spowodowane okolicznościami osobistymi, społecznymi, kulturowymi lub ekonomicznymi, wymagają szczególnego wsparcia w realizacji swojego potencjału edukacyjnego.* Przykładami takich grup są osoby o niskich kwalifikacjach podstawowych, w szczególności osoby o niskiej sprawności w zakresie czytania i pisania, osoby przedwcześnie kończące naukę szkolną, długotrwale bezrobotne, powracający do pracy po długotrwałym urlopie, osoby starsze, migranci oraz osoby niepełnosprawne. Zalecenie ustala także cele ram odniesienia, do których zalicza:

- *określenie i zdefiniowanie kompetencji kluczowych koniecznych do osobistej samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem, spójności społecznej i uzyskania szans na zatrudnienie w społeczeństwie wiedzy;*
- *wspieranie działań państw członkowskich zmierzających do zapewnienia młodym ludziom po zakończeniu kształcenia i szkoleń kompetencji kluczowych w stopniu przygotowującym ich do dorosłego życia i stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego, oraz zapewnienia dorosłym możliwości rozwijania i aktualizowania ich kompetencji kluczowych w ciągu całego życia;*
- *dostarczenie twórcom polityki, instytucjom edukacyjnym, pracodawcom oraz osobom uczącym się narzędzia referencyjnego na poziomie europejskim, aby ułatwić starania na rzecz osiągnięcia wspólnie uzgodnionych celów na szczeblu krajowym i europejskim;*
- *określenie ram dalszego działania na poziomie Wspólnoty zarówno w zakresie programu roboczego Edukacja i Szkolenia 2010, jak i wspólnotowych programów edukacji i szkolenia.*

Zalecenie zawiera definicję kompetencji, która jest rozumiana jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość oraz
- świadomość i ekspresja kulturalna.

Wszystkie kompetencje kluczowe wymienione w omawianym załączniku uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Załącznik wskazuje, iż zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej.

Jak słusznie pisze Krzysztof Symela: *W wielu przemianach dokonujących się w sektorze edukacji w Polsce, ogromne znaczenie mają te, które podnoszą jej jakość. Jakość nie jest nowym pojęciem. W kształceniu jednak staje się wyzwaniem dla teorii i praktyki pedagogicznej* (Symela 2006, s. 174; Piotrowski, Zajączkowski 2016, s. 102–119). Edukacja musi odpowiadać potrzebom rynku pracy, musi uczyć tak, aby absolwent był przygotowany do wyzwań, jakie stawia współczesny rynek pracy (Sobierańska 2016, s. 49–66; Woźniak 2016, s. 115–133; Woźniak 2017, s. 103–111; Woźniak 2006, s. 240–279; Karney 2007, s. 194–243; Bogaj 2007, s. 67–86).

Komisja Europejska prowadzi działania wspomagające państwa członkowskie w zakresie rozwijania ich systemów edukacji i szkolenia. Stosuje osiem kompetencji kluczowych w celu ułatwienia wymiany doświadczeń i dobrych praktyk. Promuje szersze wykorzystanie ośmiu kompetencji kluczowych w powiązanych politykach UE. W 2009 r. UE uzgodniła nowy program strategiczny dla europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020) do 2020 r. Inicjatywa ta zastąpiła wcześniejszą ET 2010. Określono w niej potrzebę uczenia się przez całe życie i mobilności poprzez zapewnienie systemów kształcenia i szkolenia, które będą lepiej reagować na zmiany i bardziej otworzą się na świat zewnętrzny. Z kolei w 2014 r. program Erasmus+ zastąpił program uczenia się przez całe życie oraz sześć oddzielnych programów w zakresie kształcenia, szkolenia i młodzieży (zob. <http://www.erasmus.org.pl/> [data dostępu 12.07.2017]).

W załączniku do uchwały 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 roku *Perspektywa uczenia się przez całe życie* czytamy, iż *istota polityki na rzecz uczenia się przez całe życie wytycza kierunki polityki, która obejmuje działania na rzecz:*

- uczenia się w różnych kontekstach (formalnym, pozaformalnym i nieformalnym),
- uczenia się na wszystkich etapach życia, począwszy od najmłodszych lat do późnej starości,
- identyfikacji, oceny i potwierdzania efektów uczenia się.

Dalej w załączniku czytamy, iż celem tej polityki jest zapewnienie wszystkim uczącym się możliwości podnoszenia kompetencji oraz zdobywania i potwierdzania kwalifikacji zgodnie z ich potrzebami oraz wymaganiami rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego, ułatwienie przepływu osób między sektorami gospodarki i państwami Unii Europejskiej oraz przyczynianie się do promowania aktywności obywatelskiej i społecznej. Realizacja tej polityki w odniesieniu do tak szeroko ujętego zakresu uczenia się wymaga zaangażowania wielu podmiotów. Zatem niezbędna jest stała współpraca rządu, samorządu terytorialnego i zawodowego, pracodawców, pracobiorców, organizacji obywatelskich oraz podmiotów oferujących kształcenie i szkolenie. Powiązanie z polityką rządu i uzgodnieniami w Unii Europejskiej (https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/01/plll_2013_09_10zal_do_uchwaly_rm.pdf [data dostępu 07.07.2017]).

Problematyka uczenia się przez całe życie, dotycząca wzrostu kompetencji i kwalifikacji, mieści się w ramach realizacji Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju. Polska 2030, wypełnia też cele wskazane w strategicznym dokumencie Unii Europejskiej Europa 2020. Jest kompatybilna z wszystkimi zintegrowanymi strategiami rozwoju, przede wszystkim zaś ze Strategią Rozwoju Kapitału Ludzkiego oraz Strategią Rozwoju Kapitału Społecznego. Perspektywa jest ważnym dokumentem programowym zapewniającym spójność działań na rzecz uczenia się przez całe życie.

Określenie krajowych ram strategicznych polityki w zakresie uczenia się przez całe życie jest też jednym z warunków wykorzystania funduszy europejskich w perspektywie finansowej 2014–2020. Ogólne zasady polityki LLL uzgodnione w UE w toku rozwijania w UE idei uczenia się przez całe życie (ang. *lifewide lifelong learning* – LLL) mają zastosowanie na różnych poziomach administracji w państwach członkowskich (centralnym, regionalnym i lokalnym) oraz dla różnych organizatorów edukacji (kształcenia i szkolenia) – w ramach systemów edukacji oraz poza tymi systemami (organizatorów edukacji pozaformalnej).

Do zasad tych można zaliczyć:

- docenianie uczenia się w różnych formach i miejscach (*lifewide learning*),
- docenianie uczenia się na każdym etapie życia (*lifelong learning*),
- powszechność – odnoszenie polityki LLL do wszystkich,
- ocena i potwierdzanie efektów uczenia się niezależnie od tego, gdzie, jak i kiedy, ono zachodziło,
- rozwijanie partnerstwa na rzecz uczenia się przez całe życie,
- postawienie osoby w centrum zainteresowania polityki,
- efektywne inwestowanie w uczenie się.

Cele i kierunki działań polityki LLL w Polsce: cel strategiczny polityki LLL w Polsce wyznaczony został w oparciu o ogólne zasady polityki LLL uzgodnione w UE oraz specyfikę uczenia się dzieci, młodzieży i dorosłych w Polsce.

Cel strategiczny zakłada, że dzieci i młodzież dobrze są przygotowani do uczenia się przez całe życie oraz osoby dorosłe poszerzające i uzupełniające swoje kompetencje i kwalifikacje odpowiednio do stojących przed nimi wyzwań w życiu zawodowym, społecznym i osobistym.

Wyznaczone zostały także cele operacyjne:

- Kreatywność i innowacyjność osób.
- Przejrzysty i spójny krajowy system kwalifikacji.
- Różnorodna i dostępna oferta form wczesnej opieki i edukacji.
- Kształcenie i szkolenie dopasowane do potrzeb zrównoważonej gospodarki, zmian na rynku pracy i potrzeb społecznych.
- Środowisko pracy i zaangażowania społecznego sprzyjające uczeniu się przez całe życie.

Wdrażanie polityki LLL w Polsce będzie się odbywać poprzez działania przewidziane w strategiach rozwoju, spójnych z ww. celami Perspektywy. Monitorowanie realizacji tych działań, z uwzględnieniem ocen i zaleceń Unii Europejskiej przeprowadzanych w ramach monitorowania realizacji strategii Europa 2020 i europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020), należy do zadań Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. (Okońska 2017; Uszyńska-Jarmoc, Nadachowicz 2015; Żurawska 2010, Bogusłowska 2014)

Zakończenie

Szczególnym zadaniem edukacji jest formowanie tzw. klasy kreatywnej, która przyczyni się do przekształcenia kapitału przetrwania w kapitał rozwoju. Kluczem do tego jest rozwijanie w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej kompetencji społecznych umożliwiających pełnienie emancypacyjnej i krytycznej roli we wspólnocie (Górska, Solarczyk-Szwec 2012, s. 32).

Obecnie podkreśla się istotny niedobór kompetencji emancypacyjnych i krytycznych. Dlatego warto spojrzeć na kwestie rozwijania kompetencji społecznych pod kątem interdyscyplinarnym jako na złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywanych przez jednostkę w toku treningu społecznego, w kontekście inkluzji i ekskluzji w życiu społecznym, przez pryzmat rekrutacji, efektywności i wydajności na rynku pracy i w pracy zawodowej, oraz zastanowić się, jak skutecznie uczyć się kompetencji.

Bardzo ważne jest uczenie kompetencji adaptacyjnych pozwalających efektywnie i skutecznie działać, odnaleźć się na rynku pracy, być przedsiębiorczym i komunikatywnym. Bardzo istotną rolę odgrywają kompetencje społeczne o charakte-

rze 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 kompetencje 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 (por. Górska, Solarczyk-Szwec 2012, s. 33–34).

Podstawą prawidłowego komunikowania się z otoczeniem jest także rozwój indywidualnych dyspozycji człowieka związanych ze sferą emocji, dlatego bardzo ważny jest rozwój kompetencji emocjonalnej, która pozwala być aktywnym, twórczym, oraz czynnie uczestniczyć w dokonujących się procesach zmian społecznych.

Jak podkreśla A. Matczak (Matczak 2008), 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, a także dbanie o ich współzależny rozwój.

Bibliografia

1. Barcik J. (2016), *Europejski nakaz ochrony*, „Państwo i Prawo”, 2016, nr 11, s. 40–54.
2. Baron-Polańczyk E. (2015), *Nauczyciele wobec nowych trendów ICT (Raport z badań)*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 81–82.
3. Bogaj A. (2007), *Kształcenie przed zawodowe*, [w:] S. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.) *Pedagogika pracy*, s. 67–86.
4. Bogusłowska M., *Kompetencje kluczowe w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Warszawa 2014, https://www.wsip.pl/.../01/Kompetencje_kluczowe_w_educacji_wczesnoszkolnej.pdf [data dostępu 07.07.2017].
5. Borawska-Kalbarczyk K. (2015), *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Warszawa.
6. Boruta I. (2003), *Swobody*, [w:] J. Barcz (red.), *Prawo Unii Europejskiej*, Warszawa, s. 59–77.
7. Chmiel N., (red.) (2007), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk.
8. Chomsky N. (1967), *The formal nature of language*, [w:] E. Lenneberg (red.), *Biological foundations of language*, New York, s. 397–442.
9. Czerepaniak-Walczak M. (1999) *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*, „Neodidagmata”, nr XXIV, s. 87–88.
10. Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń, s. 87–88.
11. Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin.
12. Czerepaniak-Walczak M. (1995), *O celach akademickiej edukacji (z perspektywy emancypacyjnej teorii pedagogicznej)*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 2, s. 26.
13. Dremza A (2016), *Nowa rola uniwersytetu – szansa czy zagrożenie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 193–204.

14. Dudzikowa M. (1993), *Praca młodzieży nad sobą*, Warszawa.
15. Faulkner D., Bowman C. (1999), *Strategie konkurencji*, Warszawa.
16. Filipowicz G. (2004), *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Warszawa.
17. Fletcher C. (2007), *Ocena pracy: ewaluacja i doskonalenie potencjału pracowników i ich pracy*, [w:] N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk.
18. Frąckowiak-Adamska A., Guzewicz A., Petelski Ł., Beaumont P., Grzegorzczak P., Zauchariasiewicz M.A., Mostowik P. (2016), *Badania nad transgranicznymi sporami sądowymi w Europie*, „Europejski Przegląd Sądowy”, nr 10.
19. Furmanek W. (2000), *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów.
20. Gadacz T. (2016), *Uniwersytet w czasach marnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 35–47.
21. Goleman D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań.
22. Góralska R., Solarczyk-Szwec H. (2012), *O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 32.
23. Grzelak A. (2016), *Czy obywatelstwo UE ogranicza możliwość ekstradycji do państw trzecich? – glosa do wyroku Trybunału Sprawiedliwości z 6.09.2016, w sprawie C-484/14*, „Europejski Przegląd Sądowy”, nr 12, s. 29–34.
24. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=457&langId=pl> [data dostępu 7.07.2017].
25. <http://stat.gov.pl/statystyka-miedzynarodowa/institucjeorganizacje-miedzynarodowe/ess-eurostat/> [data dostępu 7.07.2017].
26. <http://www.erasmus.org.pl/> (data dostępu 12.07.2017).
27. <http://www.europedirect.um.warszawa.pl/aktualnosci/eurobarometr-na-nowy-rok> [data dostępu 7.07.2017].
28. https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/01/pill_2013_09_10zal_do_uchwały_rm.pdf [data dostępu 07.07.2017].
29. <https://mswia.gov.pl/pl/wspolpraca-miedzynarod/wspolpraca-w-ramach-ue/13065,Swobodny-przeplyw-osob-prawa-podstawowe-i-obywatelstwo-UE.html> [data dostępu 05.07.2017].
30. Hymes D. (1980), *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, [w:] M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*, Warszawa, s. 152–167.
31. Jankowska D. (2015), *Edukacja dla współczesności: VI naukowe Forum Ukraina – Polska*, „Ruch Pedagogiczny” nr 4, s. 113–117.
32. Karney J.E. (2007), *Psycho-pedagogika pracy*, Warszawa, s. 194–243.
33. Kuhl J. (1994), *A theory of action and state orientations*, [w:] J. Kuhl, J. Beckmann (red.), *Volition and personality: Action versus state orientation*, Seattle, s. 1–11.
34. Kwasiborski P. (2016), *Planowana rewizja dyrektywy 96/71/WE w świetle dotychczasowych uwarunkowań prawnych instytucji delegowania pracowników w Unii Europejskiej*, „Europejski Przegląd Sądowy”, nr 6, s. 12–21.
35. Lens W. (2004), *Future time perspective. A psychological approach. Paper presented at the Symposium: The Psychology of Time: Theoretical Inspirations, Experience, Temporal Competencies, Empirical Approaches*, Lublin, s. 20–21.
36. Lens W. (1994), *Odraczenie nagrody, samokontrola a przyszłościowa perspektywa czasowa*, [w:] A. Januszewski, P. Oleś, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w KUL*, Lublin, s. 297–308.
37. Maliszewska-Nienartowicz J. (2016), *Zakaz dyskryminacji pośredniej w prawie Unii Europejskiej*, „Państwo i Prawo”, nr 3–17.
38. Matczak A. (2001), *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość*, „Studia Psychologica”, nr 2, s. 157–174.

39. Matczak A. (2008), *Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej?*, [w:] M. Śmieja, R. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Warszawa.
40. Matczak A. (2001), *Kwestionariusz kompetencji społecznych*, Warszawa.
41. McClelland D.C. (1973), *Testing for competence rather than for "intelligence"*, "American Psychologist", nr 28, s. 1–14.
42. Męczkowska A. (2003), *Kompetencja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa, s. 693–696.
43. Michalska I. (2015), *Między przeszłością a współczesnością. Problemy w wychowywaniu do czytelnictwa dzieci i młodzieży*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, s. 131–132.
44. Mischel, W. (1973), *Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality*, "Psychological Review", nr 80, 4, s. 252–283.
45. Nita-Świątłowska B. (2015), *Stosowanie zasady wzajemnego uznawania w celu ochrony pokrzywdzonego przestępstwem – europejski nakaz ochrony*, „Europejski Przegląd Sądowy”, nr 6, s. 14–23.
46. Nykiel W., Wilk M. (2015), *Swoboda przepływu kapitału w stosunkach z państwami trzecimi – glosa do wyroku Trybunału Sprawiedliwości z 10.04.2014 r. w sprawie C-190/12 Emerging Markets Series of DFA Investment Trust Company przeciwko Dyrektorowi Izby Skarbowej w Bydgoszczy*, „Europejski Przegląd Sądowy”, nr 6, s. 37–43.
47. Okońska-Walkowicz A., *Kształtowanie kompetencji kluczowych w procesie dydaktycznym*, [w:] <https://www.slideshare.net/jszypryt/ksztaltowanie-kompetencji-kuczowych-w-procesie-dydaktycznym> (data dostępu 07.07.2017).
48. Piotrowski P., Zajączkowski K. (2016), *Jakość w edukacji, nadzór pedagogiczny i ewaluacja – doskonalenie systemu czy propaganda sukcesu?* „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, s. 102–119.
49. Pląsek R. (2016), *Przemiany szkolnictwa wyższego w Polsce po roku 1989 – stronę komercjalizacji systemu*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, s. 63–81.
50. Ratajczak Z. (2007), *Psychologia pracy i organizacji*, Warszawa.
51. Raven J. (1984), *Competence in modern society: Its identification, development and release*, Oxford, England.
52. *Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie, wyzwania i szanse dla polityki edukacyjnej*, <http://czytelnia.frse.org.pl/media/developing-key-competences-plpdf.pdf> [data dostępu 07.07.2017].
53. Salovey P., Sluyter D.J. (1999), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań.
54. Shostrom E.L. (1968), *Eits Manual for the Personal Orientation Inventory (POI). An Inventory for the Measurement of Self-Actualization*, San Diego.
55. Shostrom E.L. (1972), *Freedom to be*, New York.
56. Sobierańska D. (2016), *Uczenie się kooperacyjne – w świetle opinii nauczycieli wczesnoszkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 49–66.
57. Symela K. (2006), *Jakość kształcenia zawodowego*, [w:] A. Bogaj, S. Kwiatkowski (red.), *Szkoła a rynek pracy*, Warszawa, s. 174.
58. Uchnast Z., Tucholska K. (2003), *Kompetencje temporalne – metoda pomiaru*, „Roczniki Psychologiczne”, nr 6, s. 131–150.
59. Uryga D. (2016), *Uległość oświaty. Michela Houellebecq’a wizja europejskiej przyszłości*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 37–43.
60. Uszyńska-Jarmoc J., Nadachowicz K. (2015), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Warszawa, http://pedagogika.uwb.edu.pl/files/file/PDF/PUBLIKACJE/Kompetencje_kluczowe_Praktyka_educacyjna.pdf [data dostępu 07.07.2017].

61. Woźniak I. (2006), *Uznawalność dyplomów i świadectw w krajach Unii Europejskiej*, [w:] A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.), *Szkoła a rynek pracy*, Warszawa, s. 240–279.
62. Woźniak J. (2017), *Problem autonomii kształcenia w pedagogice Paula Natorpa*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, s. 103–111.
63. Woźniak J. (2016), *Typologia działań edukacyjnych przez przygodę*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 115–133.
64. Wróbel I. (2015), *Wyłączenie nieaktywnych zawodowo obywateli innych państw członkowskich UE z korzystania ze świadczeń socjalnych – glosa do wyroku Trybunału Sprawiedliwości z 11.11.2014 r. w sprawie C- 333/13 Elisabeta Dano i Florin Dano przeciwko Jobcenter Leipzig*, „Europejski Przegląd Sądowy”, nr 9, s. 35–43.
65. Wynn K. (1998), *Psychological foundations of number: Numerical competence in human infants*, „Trends in Cognitive Sciences”, nr 2, 8, s. 296–303.
66. Zbrzeźniak U. (2016), *Uniwersytet pod ostrzałem*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 48–62.
67. Zieliński M. (2017), *Przywileje i immunitety Unii Europejskiej na terytorium jej państw członkowskich*, „Państwo i Prawo”, nr 2, s. 20–35.
68. Żurawska B., *Kompetencje kluczowe. Informator dla rodziców i opiekunów*, Olsztyn 2010, <http://www.zsogrzegorzowice.com/images/pdf/informatorDlaRodzicow2014.pdf> [data dostępu 0707.2017].

dr Sylwester Bębas – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Instytut Spraw Społecznych

dr Ewa Jasiuk – Uczelnia Łazarskiego w Warszawie, Wydziału Prawa i Administracji