

O ZAGUBIONYCH KOMPETENCJACH. KOMPETENCJE MORALNE

Lost competences. Moral competences

Abstract

The paper presents an overview of types of competences proposed in selected European Educational projects. It attempts to answer several questions: What are competences, what are moral competences, are they enough considered in European projects?

Key words: competences, moral competences, moral development, moral education.

Wprowadzenie

Baltasar Gracián siedemnastowieczny hiszpański moralista, jezuita, filozof i pisarz, autor zbioru trzystu ponadczasowych aforyzmów wydanych pod tytułem „Sztuka doczesnej mądrości” tak rozpoczyna swoje dzieło: „Wszystkie rzeczy osiągają swoją doskonałość, a stanie się prawdziwą osobą to największa doskonałość ze wszystkich” [19, s. 19]. Dla Graciána nie każdy jest prawdziwą „osobą” (persona). Człowiek staje się osobą (nie tylko mężczyzną czy kobietą) dzięki dążeniu do moralnej doskonałości [19]. Dlatego „charakter i rozum” to dwa bieguny, które nie mogą istnieć jeden bez drugiego, bo wówczas można osiągnąć tylko połowiczny sukces. „Nie wystarczy być inteligentnym; musisz też mieć prawy charakter”- dodaje w drugim w kolejności aforyzmie Gracián. Można powiedzieć, że wskazania te mają charakter ponadczasowy i nie odnoszą się tylko do ówczesnej Hiszpanii. Dziś również psychologia i pedagogika mówi o potrzebie wszechstronnego, integralnego rozwoju. Czy znajduje to jednak uznanie u współczesnego człowieka i czy przekłada się na konkretne projekty edukacyjne i praktyczne rozwiązania?

Na pytanie, co trzeba umieć w XXI w., odpowiadali internauci odwiedzający stronę „Polityki”. Umieszczono tam

listę 40 różnych kompetencji: od praktycznych po społeczne i psychologiczne. Były wśród nich także takie, które mogą być oceniane negatywnie, a jednak przydatne w praktyce. Do wyboru były trzy możliwości: potrafię i korzystam z tej umiejętności, nie potrafię, a przydałaby mi się, to zbędne w dzisiejszych czasach [24]. Za najbardziej przydatne respondenci uznali: założyć konto bankowe, zainstalować urządzenie na podstawie instrukcji, znaleźć błyskawicznie informacje w Internecie i w tradycyjnych źródłach, używać programów typu Word czy Excel, napisać CV, wybrać dla siebie odpowiednią literaturę. Znamienne jest jednak to, że ponad 10 procent deklaroowało, że potrafi dać łapówkę, ponad 40 procent przyznało, że chciałoby to umieć, a prawie połowa oceniła tę umiejętność jako zbędną. W kwestii wykorzystywania znajomości 40 procent deklaruje, że umie i korzysta, drugie 40 procent nie umie, ale by chciało. Ponad 65 procent potrafi kłamać, gdy wymaga tego sytuacja, prawie 25 procent ocenia tę umiejętność jako pożądaną. Jednak pierwsze miejsce na liście negatywnych, a pożądaných umiejętności zajęło obciążanie innych swoimi obowiązkami. Ponad połowa ankietowanych chciałaby to potrafić [24].

Sondaż pokazuje, że liczna grupa ankietowanych internautów preferuje sprawności instrumentalne, umożliwiające skuteczne działanie, osiągnięcie swoich celów nawet kosztem zasad moralnych. Obecnie model „nowego Europejczyka” jest często opisywany za pomocą terminu „kompetencje”. W ramach różnych Unijnych projektów tworzy się całe zestawy kompetencji jakie w toku kształcenia/uczenia się powinien nabyć uczeń. Czy jest w nich miejsce dla kompetencji moralnych? Zanim jednak odpowiemy na to pytanie zobaczmy, jak rozumie się pojęcie kompetencji w wybranych projektach edukacyjnych i literaturze przedmiotu.

Kompetencje. Pojęciowy galimatias

Termin „kompetencje” to pojęcie, którego znaczenie poddawane jest ustawicznej analizie i interpretacji. I choć lista deskryptorów używanych w tych zabiegach wydaje się być skończona, pojęciu temu nadal nadaje się w różnych pracach i projektach dość swobodny zakres znaczeniowy.

Widoczne jest to szczególnie w dyskusji nad efektami kształcenia/uczenia się, toczącej się od kilku lat pomiędzy krajami członkowskimi Unii Europejskiej. Siatka pojęciowa stosowana do opisu tych efektów obejmuje zwykle oprócz (zamiast) kompetencji, wiedzę, umiejętności, kwalifikacje a także uprawnienia. Terminy te są niestety używane w wielu znaczeniach. Zdarza się, że określenie „kompetencje” używane jest zamiennie ze słowem „kwalifikacje”, czasem w znaczeniu „umiejętności”, a w innych sytuacjach jako „uprawnienia”. Pojęcie kompetencji występuje albo w bardzo szerokim znaczeniu albo w wąskim, ograniczonym, jako „umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce” [8, s. 14]. Chcąc uniknąć tych wieloznaczności, autorzy europejskich programów współpracy w dziedzinie edukacji umieszczają w niektórych z nich tzw. glosariusz, stanowiący rodzaj słownika terminologicznego wyjaśniającego znaczenie używanych pojęć. Docelowo glosariusze takie mają służyć uporządkowaniu kwestii terminologicznych i ujednoczeniu stosowanych terminów i pojęć, co wydaje się jednak długim procesem. Na przykład w jednym z glosariuszy kompetencje są definiowane jako „dynamiczne połączenie umiejętności kognitywnych i metakognitywnych, wiedzy, rozumienia, umiejętności interpersonalnych, intelektualnych i praktycznych, wartości etycznych i postaw” [8, s. 47]. W innym miejscu również w tego typu glosariuszu kompetencje są już jednak rozumiane jako „zbiór efektów uczenia się, czyli to, co dana osoba wie, rozumie i jest w stanie wykonać” [4, s. 64]. W jeszcze innym zestawieniu definicji „kompetencje oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej” [4]. W projekcie „Tuning” uznaje się z kolei, że nie da się stwierdzić w sposób kategoryczny, że ktoś posiada kompetencje lub nie [34, s. 22]. Podobne wieloznaczności pojawiają się przy definiowaniu innych pojęć. Dla przykładu, „umiejętność” jest definiowana raz jako „wyćwiczona sprawność w wykonywaniu określonej (prostej lub złożonej) czynności albo określonego zadania”, zaś umiejętności w

rozumieniu Europejskich Ram Kwalifikacji i Krajowych Ram Kwalifikacji jako „zdolność do rozwiązywania określonych problemów oraz wykonywania określonych zadań w oparciu o wiedzę, zarówno teoretyczną, jak i praktyczną, czyli dotyczącą stosowania odpowiednich dla danego zadania lub problemu procedur, narzędzi i materiałów” [4, s. 64], lub „zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów” [4, s. 18]. Większa spójność zdaje się występować przy definiowaniu pojęcia „kwalifikacje”. Są one na ogół rozumiane jako formalne potwierdzenie, w postaci dyplomu, świadectwa, certyfikatu, że osoba ucząca się osiągnęła efekty kształcenia/uczenia się zgodne z określonymi standardami [8, s. 48]. Zwykle też uznaje się, że „kwalifikacja” pociąga za sobą zmianę statusu, a więc podjęcie nauki w szkole wyższego szczebla lub uzyskanie zatrudnienia, wymagającego danej kwalifikacji, to jest określonego dyplomu lub świadectwa [4, s. 67–68].

Jak już wspomniano, problemy te nie dotyczą tylko faktu istnienia wielu różnych (czasem sprzecznych) definicji omawianych pojęć, ale także ich wzajemnego utożsamiania. Szczególnie często używa się zamiennie określenia „umiejętności” i „kompetencje”. I tak na przykład mówi się o „grupie kompetencji zwanej umiejętnościami ogólnymi (ang. *generic skills*)” [14, s. 16]. Umiejętności to jednak nie to samo co kompetencje. Umiejętności są kształtowane w procesie dydaktycznym, odnoszą się do sfery działania. Kompetencje są skutkiem, rezultatem osiągniętym przez ćwiczenie umiejętności i nabywanie doświadczeń podbudowanych przekonaniem opartym na refleksji. Kompetencje powstają w wyniku zintegrowania pewnej liczby umiejętności, opanowanych sprawnie i świadomie [4, s. 67]. Umiejętności są więc jednym z kluczowych składników kompetencji, podobnie jak wiedza, wartości, motywy i postawy, przy czym niektórzy autorzy uważają, że wiedza i umiejętności są bardziej widocznymi (zewnątrznymi) elementami kompetencji. Wartości, motywy i postawy są ukrytymi elementami kompetencji i jako takie są trudniejsze do oceny i zmiany [29, s. 86]. Posiadanie

umiejętności nie wystarczy do tego, aby uznać kogoś za kompetentnego, niezbędne jest także, aby osoba taka dzięki odpowiedniej postawie i cechom osobistym chciała i potrafiła pozytywnie wykorzystać nabytą wiedzę i umiejętności [29].

Podobne rozróżnienia należy uczynić także w stosunku do pary pojęć „kompetencje” i „kwalifikacje”, uznając, iż kwalifikacje są pojęciem węższym od pojęcia kompetencji. Można posiadać kwalifikacje potwierdzone stosownym dokumentem, ale nie umieć wykonać bardziej złożonego zadania. Bez kompetencji nie można wykorzystać swoich kwalifikacji. Rolf Arnold, mówiąc o konieczności przełomu w kształceniu ustawicznym, o nowej „orientacji na kompetencje”, wymienia pięć argumentów przemawiających za postrzeganiem wszelkich procesów edukacyjnych w innej niż dotąd perspektywie, która stwarzałaby szansę, by kształcenie - zwłaszcza kształcenie zawodowe - osiągnęło szerszy, bardziej kompleksowy wymiar. Argumenty te wskazują także na zasadnicze różnice między kompetencjami i kwalifikacjami.

1. Pojęcie „kompetencji” odnosi się do podmiotu, podczas gdy pojęcie „kwalifikacje” wskazuje na spełnienie określonych wymogów i potrzeb.

2. „Kompetencja” oznacza kompleksowe właściwości jednostki, natomiast „kwalifikacja” dotyczy wiedzy i umiejętności warunkujących bezpośrednio określone działanie.

3. „Kompetencja” sugeruje konieczność rozwijania przez osobę uczącą się zdolności samoorganizowania i samostworzenia procesami kształcenia się zaś, „kwalifikacje” są z reguły przekazywane osobie uczącej się z zewnątrz, tzn. przez nauczyciela, który organizuje proces edukacyjny.

4. Rozwój „kompetencji” zakłada otwartość na wartości, nabywanie „kwalifikacji” ogranicza się do wiedzy fachowej, merytorycznej.

5. Rozwój „kompetencji” integruje różnorodne indywidualne zdolności do działania, pojęcie „kwalifikacji” dotyczy zaś poszczególnych elementów indywidualnych umiejętności działania, które określane są między innymi poprzez świadectwa i certyfikaty [25, s. 43].

Jak widać, przy opisie efektów kształcenia/uczenia się panuje terminologiczny chaos, choć od lat podejmowane są próby jego przezwyciężenia. Wydaje się jednak, że w dyskusji tej, która zapewne będzie trwać nadal, przebijają się pewne propozycje. Taką często akceptowaną propozycją jest definicja F. E. Weinerta, w której „pojęcie kompetencji interpretuje się jako mniej lub bardziej wyspecjalizowany system zdolności, umiejętności lub sprawności niezbędnych lub wystarczających do osiągnięcia określonego celu” [14, s. 13]. Podobną definicję sformułował wcześniej J. Coolahan, proponując aby „kompetencje” rozumieć jako „ogólne zdolności (możliwości) oparte na wiedzy, doświadczeniu, wartościach oraz skłonnościach nabytych w wyniku oddziaływań edukacyjnych” [14, s. 13]. Warto też zwrócić uwagę na często przytaczane w literaturze propozycje polskich autorów. Maria Czerepaniak – Walczak uważa, że „kompetencja jest świadomym, wyuczalnym, satysfakcjonującym, choć nie niezwykłym poziomem sprawności warunkującym efektywne zachowanie się (działanie) w jakiejś dziedzinie. Jest więc harmonijną kompozycją wiedzy, sprawności, rozumienia i pragnienia [5, s. 48]. Ta propozycja zdaje się jednocześnie ukazywać pełną strukturę tego pojęcia. Na strukturę kompetencji wskazuje także bardzo wyraźnie Waldemar Furmanek, twierdząc, że pojęcie kompetencji powinno integrować trzy komponenty: intelektualny (świadomościowy, odnoszący się do wiedzy), działaniowy (sprawnościowy, odnoszący się do umiejętności), motywacyjny (przekonaniowy, odnoszący się do gotowości działania człowieka) [10, s. 14–17]. W. Furmanek prezentuje także bardzo rozbudowaną listę dwunastu cech, jakimi charakteryzują się kompetencje. Jego zdaniem kompetencje: 1) mają podmiotowy charakter, są bowiem zawsze czyjeś; 2) są stopniowalne i wymierne: różnią się poziomem oraz zakresem; 3) możliwa jest ich operacjonalizacja i opracowanie skali do ich wartościowania; 4) umożliwiają skuteczne realizowanie zadań na odpowiednim poziomie; 5) wiążą się z określoną sytuacją, są na coś ukierunkowane, czegoś dotyczą; 6) stanowią pewien zamknięty system, gdyż odnoszą się do określonego

treściowo obszaru; 7) kompetencje są zawsze ujawnieniem potencjalności człowieka w formie aktów motywacyjnych; nie tylko więc w sytuacjach zadaniowych, ale także zawsze wobec kogoś; 8) nabywanie kompetencji jest procesem ciągłym, odbywa się w określonych sytuacjach dydaktycznych, życiowych lub produkcyjnych; 9) wskazać można zawsze poziom opanowania kompetencji, są stopniowalne, wiążą się z poziomami standardów; 10) kompetencje mają charakter dynamiczny i sytuacyjny; 11) ich rozwój polega przede wszystkim na rekonstrukcji, a nie na zastępowaniu starych przez nowe; 12) kompetencje charakteryzuje transfer dodatni. Mają one możliwość przenoszenia się na inne sytuacje zadaniowe [10].

Podsumowując, można funkcjonujące w literaturze definicje kompetencji ująć w trzy grupy ze względu na aspekt instrumentalny, emocjonalno - normatywny oraz integratywny [31, s. 160]. Definicje o charakterze instrumentalnym nazywają kompetencje umiejętnościami, sprawnościami lub zdolnościami, z zaznaczeniem, że te umiejętności, sprawności i zdolności są wyższego rzędu, że są złożone i że predysponują człowieka do skutecznego wykonywania powierzonych mu zadań, rozwiązywania problemów i pokonywania trudności. Należy jednak pamiętać o wskazanych wyżej różnicach pomiędzy terminami „kompetencja” i „umiejętność”. Definicje o aspekcie emocjonalno – normatywnym podkreślają zależność kompetencji od przekonań, a tym samym informują o znaczeniu postawy jako składnika kompetencji, traktując kompetencje jako dyspozycje charakteryzujące podmiot działań. Definicje integratywne (kompleksowe), ukazują kompetencje jako dyspozycje złożone, stanowiące kompozycję wiedzy, umiejętności, postaw, a niekiedy też motywacji i wartościowania [31, s. 160].

Przegląd wybranych list kompetencji

Temat kompetencji kluczowych w odniesieniu do europejskiej przestrzeni edukacyjnej podjęła Rada Europy. Na symposium zorganizowanym w 1996 r. w szwajcarskim Bernie przyjęto propozycję wspólnych europejskich kompetencji kluczowych, jakimi powinni dysponować absolwenci szkół

średnich w Europie. Lista „kompetencji berneńskich” obejmuje: 1) współpracę w zespołach; 2) posługiwanie się nowoczesnymi środkami informacji i komunikacji; 3) rozwiązywanie problemów, 4) korzystanie z różnych źródeł informacji; 5) słuchanie i korzystanie z poglądów innych ludzi; 6) porozumiewanie się w kilku językach, 7) łączenie i porządkowanie różnych, jednostkowych elementów wiedzy; 8) podejmowanie odpowiedzialności; 9) organizowanie i ocenianie własnej pracy, 10) radzenie sobie z niepewnością i złożonością [26, s. 15–16].

Warto w tym miejscu zauważyć, że w Polsce w styczniu 1997 roku w Strategii Edukacji MEN opublikowano pierwszą wersję *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*, w której pojawiło się pojęcie kompetencji, oprócz pojęcia umiejętności [22, s. 15-16].

Pod koniec 1997 r. OECD rozpoczęła realizację projektu DeSeCo (Definition and Selection of Competences), którego celem było zdefiniowanie i wybranie kluczowych kompetencji potrzebnych do dobrego funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie i nowoczesnej gospodarce. Kompetencje kluczowe ujęto tu w trzy szerokie ale powiązane ze sobą grupy:

1. Interaktywne wykorzystywanie narzędzi (języki, technologia).

Podkreśla się tutaj potrzebę umiejętności korzystania z szerokiej gamy narzędzi do skuteczniejszej interakcji z otoczeniem, zarówno tych fizycznych, takich jak technologie informacyjno-komunikacyjne i społeczno-kulturalnych, takich jak posługiwanie się językami i symbolami. Dopiero dobre opanowanie i zrozumienie tych narzędzi może stać się podstawą dostosowania ich do własnych celów.

2. Współdziałanie w heterogenicznych grupach.

W coraz bardziej współzależnym świecie ważna staje się umiejętność budowania i rozwijania dobrych relacji z innymi. Ludzie muszą być w stanie zaangażować się we współpracę z innymi osobami pochodzącymi z różnych środowisk i kultur.

3. Działanie samodzielne i odpowiedzialne.

Osoby muszą być w stanie przejąć odpowiedzialność za zarządzanie własnym życiem, zlokalizować swoje życie w

szerszym kontekście społecznym, umieć działać samodzielnie i niezależnie [33, s. 5].

Rozwinięciem listy tych kompetencji wydaje się być propozycja zawarta w wersji roboczej raportu DeSeCo dla Wspólnoty Flamandzkiej z 2001 roku. W wyniku selekcji około 90 kompetencji i odrzuceniu tych, które wybrało mniej niż 25% uczestniczących w badaniu podmiotów, udało się poklasyfikować pozostałe kompetencje kluczowe w sześć wymienionych kategorii: 1) kompetencje społeczne; 2) pozytywny obraz własnej osoby; 3) umiejętność niezależnego działania i myślenia; 4) kompetencje motywacyjne; 5) sprawność intelektualna; 6) kompetencje funkcjonalne [14, s. 56].

Również w Polsce w odpowiedzi na sugestie Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku przygotowano listę kompetencji kluczowych. Powstała ona w ramach programu KREATOR, którego celem było wdrożenie pięciu kompetencji kluczowych do programów nauczania przedmiotów ogólnokształcących i praktyki szkolnej. Do tych kompetencji, określonych między innymi na podstawie badań potrzeb rynku pracy należą: 1) organizowanie i ocenianie własnego uczenia się; 2) skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach; 3) efektywne współdziałanie w zespole; 4) rozwiązywanie problemów w twórczy sposób; 5) efektywne posługiwanie się technologią informacyjną.

Założono, że kształtowanie kompetencji kluczowych będzie zadaniem własnym każdej szkoły i nie będzie realizowane jako odrębna dziedzina aktywności, ale zostanie włączone w obręb konkretnych przedmiotów [22, s. 15-16].

W Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) zaleca się państwom członkowskim rozwijanie oferty kompetencji kluczowych dla wszystkich w ramach ich strategii uczenia się przez całe życie, w tym strategii osiągnięcia powszechnej alfabetyzacji. W dokumencie tym definiuje się jednocześnie kompetencje jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji” a kompetencje kluczowe jako „te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i

rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia” [36, s. 11-13].

W ramach zalecenia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

1) porozumiewanie się w języku ojczystym; 2) porozumiewanie się w językach obcych; 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; 4) kompetencje informatyczne; 5) umiejętność uczenia się; 6) kompetencje społeczne i obywatelskie; 7) inicjatywność i przedsiębiorczość; 8) świadomość i ekspresja kulturalna [36, s. 13].

Bardzo rozbudowaną listę kompetencji opracowano w ramach projektu *Harmonizacja Struktur Kształcenia w Europie* (ang. *Tuning Educational Structures in Europe*). Zgodnie z ideą projektu *Tuning* efekty kształcenia wyrażają się poziomem kompetencji, jakie nabędzie osoba ucząca się [34, s. 4]. Przygotowując zestaw kompetencji, opracowano ankietę dla absolwentów i pracodawców, przeprowadzono analizę ponad dwudziestu opracowań z dziedziny kompetencji ogólnych. Sporządzono listę 85 różnych kompetencji uznanych za ważne przez szkoły wyższe lub przedsiębiorstwa. Poszczególne kompetencje zostały podzielone na następujące rodzaje: instrumentalne, interpersonalne, systemowe.

Kompetencje instrumentalne: kompetencje pełniące funkcję instrumentalną, które obejmują: umiejętności kognitywne, umiejętności metodologiczne, umiejętności techniczne, umiejętności językowe.

Kompetencje interpersonalne: indywidualne umiejętności wyrażania uczuć, krytycyzm i samokrytycyzm. Umiejętności społeczne związane z interpersonalnymi umiejętnościami pracy w zespole bądź formami zaangażowania społecznego lub etnicznego. Zazwyczaj wspomagają one procesy interakcji i współpracy społecznej.

Kompetencje systemowe: umiejętności i zdolności dotyczące całych systemów. Stanowią połączenie rozumienia, wrażliwości i wiedzy pozwalających postrzegać relacje między składnikami systemu i sposoby ich łączenia się w całość [34, s. 24].

W ostatecznej wersji ankiet rozesłanych do absolwentów i pracodawców znalazł się zestaw trzydziestu kompetencji

ujętych w wymienione wyżej trzy grupy [34, s. 25–26]. Jednym z najbardziej znamienitych wyników uzyskanych po analizie ankiet był wysoki poziom korelacji między opinią absolwentów i pracodawców na temat znaczenia przypisanego poszczególnym kompetencjom. Obie grupy podzielały opinię, że **najważniejsze kompetencje**, jakie należy rozwijać to: umiejętność analizy i syntezy, umiejętność uczenia się, umiejętność rozwiązywania problemów, umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce, umiejętność przystosowania się do nowych sytuacji, dbałość o jakość, umiejętności zarządzania informacjami, umiejętność samodzielnej pracy i pracy w zespole. Na drugim końcu skali (**najmniej znaczące kompetencje**) znalazły się następujące kategorie: rozumienie kultur i zwyczajów innych krajów, zrozumienie różnorodności i wielokulturowości, umiejętność pracy w środowisku międzynarodowym, zdolności przywódcze, umiejętność prowadzenia badań, przygotowanie i prowadzenie projektów, znajomość języka obcego oraz zaangażowanie etyczne [34, s. 25–26].

Wracając do postawionego na początku tego tekstu pytania o obecność kompetencji moralnych w zestawach kompetencji i kompetencji kluczowych proponowanych, czy wręcz zalecanych, w analizowanych dokumentach Unijnych, trzeba stwierdzić, że kompetencji tych nie uwzględniono. Nie znajdziemy ich ani pod właściwą sobie nazwą, ani pod określeniami pokrewnymi, takimi jak kompetencje etyczne, czy nawet jako kompetencje społeczno-moralne. Wprawdzie w projekcie *Tuning* wśród kompetencji interpersonalnych pojawia się określenie „zaangażowanie etyczne”, jednak, jak już wspomniano, w łącznym rankingu absolwentów i pracodawców zostało ono uznane za jedną z najmniej znaczących kompetencji. Być może nie powinno budzić to zdziwienia, skoro w niektórych dokumentach uznaje się, że „podstawowe kompetencje powinny dotyczyć tego, jak najlepiej spędzić czas pracy i czas odpoczynku w ramach społeczności, w której dana jednostka żyje”, godziwe życie definiuje jako „odpowiedzialne i produktywne działanie w domu, w świecie gospodarki i w świecie polityki, a „nowego Europejczyka” określa jako „pracownika i obywatela obda-

zonego umiejętnościami technicznymi” i „duchem przedsiębiorczości” [14, s. 14].

Bezpośrednią odpowiedź na pytanie o powody nieuwzględnienia niektórych kompetencji (w tym kompetencji etycznych) uzyskujemy w odniesieniu do Europejskich Ram Kwalifikacji. Nie odsyłają one do żadnych szczególnych kompetencji kluczowych. Kompetencje etyczne nie zostały tutaj uwzględnione, ponieważ uznaje się je za kompetencje bardziej ogólne, a nawet za meta-kompetencje. „Te cechy, często zwane meta-kompetencjami, nie zostały włączone, gdyż nie mogą być postrzegane niezależnie od reszty wiedzy, umiejętności i kompetencji. Dlatego też nie zostały dorzucone jako dodatkowe wymiary, ale powinny być postrzegane jako integralna część wiedzy, umiejętności i kompetencji” [4, s. 29]. Kompetencje moralne (etyczne) mają więc pozostawać niejako w „domyśle”. Nie jest chyba łatwo zgodzić się z taką argumentacją. Jeśli uznać kompetencje moralne (etyczne) za metakompetencje, to zasługują one na szczególne zaznaczenie, a nie pominięcie. Metakompetencje są bowiem specyficznym rodzajem kompetencji związanym z umiejętnością samorefleksji, w szczególności samorefleksji, dotyczącej posiadanych kompetencji, możliwości ich rozwoju i determinacji w dążeniu do celu. Wszystkie rodzaje kompetencji przenikają się wzajemnie, przy czym metakompetencje w sposób szczególny wpływają na pozostałe kompetencje, stanowiąc podstawę ich rozwoju [7, s. 27–46]. Warto też zwrócić uwagę, że większość prezentowanych tutaj list kompetencji odnosi się do tzw. kompetencji kluczowych, definiowanych jako „zestaw najważniejszych kompetencji, bez których nie można kształtować kompetencji pozostałych” [20, s. 8]. Przymiotnik „kluczowe” według źródeł słownikowych oznacza „podstawowe, główne, najważniejsze, wyjściowe” [28, s. 279]. Tym bardziej dziwi więc fakt, że dostrzega się np. kompetencje informatyczne, w praktyce bardzo często sprowadzane do umiejętności obsługi komputera, a pomija moralne. Sprawne posługiwanie się komputerem nie może być głównym i podstawowym celem, zwłaszcza w odniesieniu do kształcenia ogólnego.

Być może zagubienie kompetencji moralnych wynika także z faktu uproszczonego obrazu, jaki został na temat moralności wypracowany przez psychologów. Zdaniem To-

masza Witkowskiego psychologia zarezerwowała skromne miejsce dla tego pojęcia [35, s. 44–45]. Na przykład w bardzo obszernym podręczniku psychologii akademickiej¹ [35], zawierającym prawie 2,5 tys. stron, moralności poświęcono niecałe dwie i pół strony, co stanowi 0,1%. Czy taki jest wpływ moralności na nasze zachowanie? – stawia pytanie T. Witkowski. Trzeba też dodać, że uwaga ta dotyczy wielu innych podręczników, w których dominują opisy koncepcji J. Piageta i L. Kohlberga.

Braku kompetencji moralnych nie można usprawiedliwić pojawieniem się na niektórych listach odniesień do kompetencji społecznych (sprowadzanych niestety często do umiejętności współdziałania). To bowiem moralność wskazuje wymagany sposób odnoszenia się do innych, określa pożądany kształt więzi. Profesor Piotr Sztompka twierdzi, że „dopiero wtedy gdy więź społeczna osiąga status więzi moralnej - a nie sprowadza się tylko do potencjalnych kanałów interakcyjnych w ramach struktury organizacyjnej ani rozproszonych sentymentów w obrębie psychik jednostkowych - staje się trwałym składnikiem tkanki społecznej, tego swoistego pola strukturalno-indywidualnego, od którego stanu zależy dynamika społeczeństwa, jego zdolność do twórczego stawania się” [30, s. 187].

Kompetencje moralne i kompetencje społeczne nie mogą być utożsamiane ani się zastępować, gdyż kompetencje moralne odnoszą się także do świata wartości, które nie są jedynie społeczne, nawet jeśli w danej społeczności występują [21, s. 407].

Kompetencje moralne w świetle wybranych teorii rozwoju moralnego

Współczesne teorie koncentrują się na ogół na jednym, wybranym (behawioralnym, poznawczym lub emocjonalnym) wymiarze rozwoju moralnego. Teoretycy społecznego uczenia się analizują przede wszystkim zachowania związane z pomaganiem, specjalizując się w procesach dotyczących

¹ Witkowskiemu chodzi tu o podręcznik pod redakcją J. Strelau, Psychologia, Podręcznik akademicki, Gdańsk 2000.

nagrody, kary i naśladownictwa. Teoretycy koncentrujący się na rozwoju poznawczym zajmują się procesem wnioskowania moralnego, wprowadzając takie pojęcia, jak: przyjmowanie cudzej perspektywy, wzajemność, nierównowaga poznawcza, konstrukcja progresywna i współkonstrukcja. W teoriach rozwoju emocjonalnego i rozwoju motywacji uczeni posługują się takimi pojęciami, jak: identyfikacja z rodzicem, lęk przed utratą miłości, empatia, współczucie, poczucie winy oraz internalizacja moralna [13, s. 13].

Pojęcie kompetencji moralnej pojawiło się jednak po raz pierwszy na gruncie koncepcji poznawczo-rozwojowej, której głównymi przedstawicielami są Jean Piaget i Lawrence Kohlberg. To właśnie Kohlberg wprowadził pojęcie „kompetencji moralnej”, określając ją jako zdolność do podejmowania decyzji i ocen, które są moralne (np. w oparciu o wewnętrzne zasady) i działania zgodnie z nimi [1, s. 247]. Według Kohlberga zasady moralne są uniwersalne i we wszystkich kulturach spotykamy te same kategorie sądów moralnych, które koncentrują się wokół zasad sprawiedliwości. Rozwój moralny przebiega w sposób niezmienny w określonym porządku sekwencyjnym we wszystkich kulturach. Tym, co różni poszczególne jednostki, jest tempo owego rozwoju oraz najwyższe osiągnięte stadium [6, s. 86]. Jednostka, jeżeli w ogóle będzie ewoluować, to powinna poruszać się tylko „w górę” tej sekwencji [2, s. 352].

Kohlberg wyróżnił trzy poziomy rozwoju moralnego: poziom przedkonwencjonalny, poziom konwencjonalny i poziom pokonwencjonalny [2, s. 350]. Opisując powyższe stadia rozwoju, Kohlberg próbuje wykazać, iż wyższe stadium jest obiektywnie lepsze niż niższe. Ta wyższość jest natury poznawczej (sądy ze stadiów wyższych są bardziej złożone i zróżnicowane niż sądy ze stadiów niższych) oraz moralnej (sądy ze stadiów wyższych są bliższe spełnienia formalnych kryteriów odróżniających sądy moralne od innych sądów) [6, s. 87].

Według Kohlberga orientacja moralna jednostki jest konsekwencją jej rozwoju poznawczego. Obecnie jednak coraz większa uwaga uczonych jest poświęcana roli emocji w moralnym rozwoju człowieka. Georg Lind, niemiecki badacz, psycholog i wykładowca na Uniwersytecie w Konstancji, uczeń L. Kohlberga, rozwinął niezależną, popartą wieloma

eksperymentami teorię dwóch aspektów moralności (dual aspect theory of morality). Lind zauważa, że zwykle, koncentrując się na teoriach poznawczo-rozwojowych dostrzegamy tylko poznawczy, a pomijamy afektywny aspekt rozwoju moralnego. Tymczasem musimy zdawać sobie sprawę z faktu, że aspekt afektywny, nie jest dla kompetencji moralnych drugorzędny lub mniej ważny. „Kompetencje moralne” oznaczają zarówno chęć oparcia swojego zachowania na uniwersalizowalnych moralnie maksymach (= afektywny aspekt), jak również zdolność do spójnego stosowania tych zasad w jednym zachowaniu, czyli na przykład do oceny działania zgodnie z zasadami moralnymi, nawet jeśli jest to sprzeczne z wcześniejszymi własnymi nawykami i opiniami (= aspekt poznawczy) [17, s. 91-122]. Dotychczas kwestie wzajemnych powiązań pomiędzy moralnością a emocjami były zaniedbywane. Uważano że emocje są irracjonalne i szkodliwe dla sądów moralnych, dlatego też należy ich w decyzji moralnej unikać. David Pizarro, psycholog z Cornell University, odrzuca takie myślenie. Uważa on, że: 1) ludzie są wyposażeni w zdolność regulowania emocji, a w wielu przypadkach są w stanie skutecznie stłumić lub wywołać reakcje emocjonalne; 2) emocje nie występują w próżni, nie są odruchami pozbawionymi racjonalnego wpływu lecz odzwierciedlają nasze wcześniejsze moralne przekonania i zasady; 3) emocje mogą być włączone w proces rozumowania moralnego, być w nim pomocne a nie zwalczać go [23, s. 358]. Uwagi poczynione przez D. Pizarro wskazują więc że emocje są pożądane dla procesu podejmowania decyzji moralnej. Szczególną zaś rolę może odegrać tu empatia.

Zdaniem Martina Hoffmana, profesora Wydziału Psychologii New York University, korzenie moralności tkwią w empatii [11, s. 172]. Jego teoria, nad którą pracował przez trzydzieści lat, wykorzystuje zdobycze współczesnej psychologii poznawczej, dotyczące pamięci, przetwarzania informacji, atrybucji przyczynowej, a zwłaszcza połączenia afektu i procesów poznawczych [13, s. 13]. Empatia – sama lub w połączeniu z zasadą moralną – może odgrywać istotną rolę w osądzie moralnym. Jeśli odczuwamy empatię wobec innych ludzi, to zwykle pochwalamy działania sprzyjające ich dobru i potępiamy te, które mogą wyrządzić im krzywdę. Empatia

może wpływać na osąd moralny dotyczący nas samych lub innej osoby bezpośrednio lub pośrednio, poprzez zasady moralne, które uaktywnia [13, s. 25]. Hoffman dostrzega naturalny rozwój empatii od wczesnego dzieciństwa po okres dorastania. Jego zdaniem najwyższy poziom empatia osiąga w późnym dzieciństwie. W tym okresie dzieci mogą litować się nad losem całych grup ludzi, takich jak biedacy, uciemiężeni czy wyrzuceni poza nawias życia społecznego. Zrozumienie to może umocnić w okresie dojrzewania przekonania moralne, które koncentrują się na chęci ulżenia takim osobom w niedoli czy na chęci walki ze spotykającą ich niesprawiedliwością [11, s. 172–173].

Empatia i jej bliski kuzyn sympatia są wymieniane jako kluczowe dla systemu moralnego z co najmniej trzech powodów: 1) Empatyczne reakcje na cierpienie innych często wywołują poczucie troski o innych. 2) Empatia często skłania do zachowań mających na celu pomoc innym znajdującym się w trudnej sytuacji 3) Uczucia empatii są w stanie hamować agresję i inne zachowania, które są szkodliwe dla innych [32, s. 363].

Za integralnym modelem kompetencji moralnej, uwzględniającym między innymi komponent emocjonalny, opowiada się w swojej książce „Moral Competence” James J. Liszka, profesor filozofii University of Alaska w Anchorage. W jego ujęciu kompetencja moralna to integracja wielu ważnych zdolności: uczuć moralnych, pragnienia słusznych rzeczy, siły moralnej oraz mocy (sprawstwa) do jej urzeczywistnienia, prawości (cnoty) i umiejętności jej stałego dochowania, mądrości i umiejętności jej zdobycia, wiedzy, czym jest robienie odpowiednich (słusznych) rzeczy [18, s. 402] Choć J. Liszka nie czyni wyraźnej hierarchizacji wskazanych elementów kompetencji moralnej, rozpoczyna ich omawianie właśnie od uczuć moralnych. Do powszechnych emocji moralnych zalicza poczucie winy, wstyd, podziw, wstręt, wyrzuty sumienia, żal (ubolewanie), oraz sympatię. Emocje te stanowią integralną część życia, wpływają na stosunek do siebie i innych ludzi. Życie bez pasji staje się nudne i męczące. Podkreślając znaczenie emocji, powołuje się na opisany przez Davida Golemana, autora „Inteligencji emocjonalnej”, przypadek człowieka, któremu

usunięto ciało migdałowe (odpowiedzialne wraz z korą przedczołową za emocje). Człowiek ów stał się obojętny na swoje życie i tych, których kochał [18, s. 17].

Kolejnym omawianym elementem jest siła woli, którą Liszka łączy z autonomią. Siła woli umożliwia skupienie się na wykonywanym zadaniu, pokonanie zmęczenia czy zniechęcenia oraz oparcie się pokusie. Autonomia obejmuje panowanie nad sobą (zdolność do kontroli własnych zachowań), samosterowność (przyjęcie norm, planów i celów ukierunkowujących działanie), opanowanie (zdolność do kontroli emocji, uczuć i pragnień), własną skuteczność (zdolność pokonywania przeszkód i znoszenia cierpienia w imię jakiegoś celu) [18, s. 80-136].

Istotnym elementem kompetencji moralnej jest cnota, rozumiana za Arystotelesem jako złoty środek (usposobienie zachowujące środek), równowaga między dwiema skrajnościami. Liszka przedstawia klasyfikację cnót. Wymienia cnoty związane z samokontrolą: wstrzemięźliwość, dobry humor, ambicja, ciekawość, oszczędność, pracowitość, pilność, zadowolenie, wstrzemięźliwość seksualna; cnoty związane z własną skutecznością: odwaga, cierpliwość, wytrwałość; cnoty związane z szacunkiem: tolerancja, prawdomówność, uczciwość, poszanowanie, uprzejmość oraz cnoty związane z życzliwością (życzliwość, przebaczenie, hojność) [18, s. 141–200].

Omawiając mądrość, J. Liszka nawiązuje między innymi do koncepcji Roberta J. Stenberga, zgodnie z którą człowiek mądry posiada unikalną zdolność aby spojrzeć na problem lub sytuację i rozwiązać go w zadowalający moralnie sposób. Wskazując na strukturę mądrości, wymienia w niej wyobraźnię (wizję), która odnosi się do końca działania i obejmuje zrozumienie moralnego porządku świata, dobro wspólne i dobre życie. Mądrość zawiera w sobie także rozwagę i słuszny osąd [18, s. 218–219].

Odnosząc się do wiedzy moralnej, przytacza etapy rozumowania moralnego (moral reasoning) w ujęciu Lawrence Kohlberga i Carol Gilligan. Wyróżnia także następujące etapy (poziomy) wiedzy moralnej (moral knowledge): 1) klaryfikacja (identyfikacja ukrytych reguł moralnych); 2) systematyzacja (kodyfikacja zasad moralnych); 3) uzasadnienie (ustanowienie kodu moralnego) [18, s. 322-324].

Koncepcja J. Liszki wydaje się stanowić obecnie najbardziej kompleksowe i integralne ujęcie kompetencji moralnej. Warto jednak w tym miejscu podkreślić za wieloma innymi autorami rolę refleksji w rozwoju kompetencji moralnej. Kompetencja moralna nie jest bowiem niczym statycznym, lecz podlega dynamicznemu rozwojowi. W czasie naszego życia zmieniają się nasze doświadczenia i wyobrażenia jak również system wartości i norm oraz ocena rzeczywistości. Własne, odpowiedzialne działanie jest z tego względu, tak jak rozwój osobowy i duchowy, procesem, który wymaga refleksji [15, s. 21]. Kompetencje moralne nie mogą być utożsamiane z wiedzą o normach i nakazach moralnych, są natomiast zdolnością prowadzenia refleksji moralnej. Ich udział w życiu człowieka wyraża się w pytaniach o moralną prawomocność postępowania. W zależności od poziomu rozwoju moralnego pytania te są stawiane inaczej, różne też są na nie odpowiedzi. Zawsze domagają się jednak tego samego - namysłu nad moralną prawomocnością własnych zachowań. Jest więc to zawsze autorefleksja, samorozumienie, wzbudzone i podtrzymywane wciąż przez to samo pytanie: jakim powinno się być i w jaki sposób postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zniewoleniu, a z drugiej - by swym postępowaniem nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości i w prawie do wyboru własnej drogi? [16, s. 18–19].

Kompetencja moralna nie polega oczywiście tylko na refleksji, lecz jest widoczna w konkretnym działaniu moralnym [15, s. 20]. Kompetencje takie jak moralna wrażliwość, zdolność oceny, byłyby bezskuteczne, gdyby ograniczały się do czucia, myślenia i mówienia o moralności. Kompetencja moralna udowadnia się dopiero w działaniu [15, s. 21].

Zakończenie

Jan François Lyotard, francuski filozof, przedstawiciel poststrukturalizmu, twierdzi, że nastąpił kres „wielkich opowieści”, zespołów idei i przekonań (religijnych, filozoficznych, naukowych i światopoglądowych), które były dotąd punktem odniesienia dla wszelkiej wiedzy i wskazywały ludziom wielkie i szlachetne cele. Obecnie uniwersytety i instytucje szkolnictwa wyższego

kształtują kompetencje, a nie tworzą ideały. Celem przekazywania wiedzy - zdaniem Lyotarda - nie jest już kształtowanie elity mogącej prowadzić naród, ale dostarczać systemowi graczy, potrafiących dobrze wypełnić swoją rolę na pragmatycznych stanowiskach, niezbędnych w różnych instytucjach [19, 48]. Pytania „Czy to prawda?”, „Czy to jest sprawiedliwe?” , „Czy to jest moralnie ważne?” zostają sprowadzone do pytań „Czy to jest skuteczne?”, „Czy można to sprzedać?”, „Czy da się to przełożyć na ilość informacji?” [3, s. 521-559]. Akcentowanie kompetencji instrumentalnych i zagubienie kompetencji moralnych przyczynia się do postrzegania siebie jako osoby, która jest wykonawcą jakiegoś zadania, a jedynym kryterium oceny wykonania tego zadania jest efektywność (skuteczność, sprawność). Wiązać się to może także z utożsamianiem swojego rozwoju wyłącznie z przyrostem kompetencji technicznych [15, s. 30]. a pominięciem tego, co stanowi istotę człowieczeństwa. Problem ten świetnie ujął profesor Henryk Skolimowski: „Chcieli mnie najpierw uczyć logiki, jako że ona zawiera ostateczne pryncypia. Potem fizyki, jako że ona jest osnową całego świata. Potem technologii komputerowej, jako że ona jest przyszłością w manipulowaniu światem. Nikt nie zaoferował mi się jako nauczyciel wrażliwości i ludzkości we mnie. Myśleli zapewne, że takiego przedmiotu trudno uczyć, albo nawet, że go nie ma wcale.” [27, s. 38-39]. Nie można zapomnieć, że podstawowym zadaniem edukacji musi być nastawienie na integralny rozwój człowieka, który jest przecież „bytem moralnym”.

Literatura

1. Babinčák P., Križalkovičová D., Ráčzová B., Moral orientation as aspect of moral reasoning from psychological perspective, „Parerga” nr 4/2008.
2. Bee H., Psychologia rozwoju człowieka, Poznań 2008.
3. Bloland H. G., Postmodernism and Higher Education, „Journal of Higher Education” Vol. 66 (5), 1995.
4. Chmielecka E. (red.), Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji, Warszawa 2009.
5. Czerepaniak-Walczak M., Kompetencje emancypacyjne nauczyciela akademickiego, „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 16, 2001.

6. Czyżowska D., O celu i granicach rozwoju moralnego, „Analiza i Egzystencja” nr 8/2008.
7. Delamare Le Deist F., & Winterton J., What is competence? Human Resource Development International, nr 8 (1)/2005.
8. ECTS, Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów, Przewodnik dla użytkowników, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.
9. Furmanek W., kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki. www.univ.rzeszow.pl/wmp/technika/wfurmanek/282.pdf, [18.12.2010]
10. Furmanek W., Kompetencje. Próba określenia pojęcia. „Edukacja ogólnotechniczna inaczej”, nr 7, 1997.
11. Goleman D., Inteligencja emocjonalna, Poznań 1997.
12. Gracián B., Sztuka doczesnej mądrości, Gliwice 2010.
13. Hoffman M., Empatia i rozwój moralny, Gdańsk 2006.
14. Kompetencje kluczowe, Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego, Eurydice, Sieć informacji o edukacji w Europie, Opracowanie redakcyjne wersji polskiej: A. Smoczyńska, Warszawa 2005.
15. Kwaśnica R., Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju, „Studia Pedagogiczne” t. LX, Warszawa 1995.
16. Lay R., Ethik in der Pflege, Hannover, 2004.
17. Lind G., Moral competence and education in a democratic society. In: Zecha, Gerhard und Weingartner, Paul (eds.), Conscience: An Interdisciplinary view, Salzburg Colloquium on Ethics in the Sciences and Humanities, Theory and Decision Library, Series A: Philosophical and Methodology of the Social Sciences, 1987.
18. Liszka J. J., Moral Competence: An Integrated Approach to the Study of Ethics, Prentice Hall, New Jersey 2002.
19. Lyotard J. F., The Postmodern Condition: A Report on Knowledge, Minnesota 1984.
20. Łoś E., Reszka A., Metody nauczania stosowane w kształtowaniu kompetencji kluczowych, Języki obce, Lublin 2010.
21. Nowak M., Teorie i koncepcje wychowania, Warszawa 2008.

22. Okońska-Walkowicz A., Plebańska M., Szaleniec H., O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów, Warszawa 2009.

23. Pizarro D., Nothing More than Feelings? The Role of Emotions in Moral Judgment, „Journal for the Theory of Social Behaviour”, nr 30(4) /2001.

24. Podgórska J., Co trzeba umieć w XXI wieku, Polityka. PL, 29 listopada 2007 roku, www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/237405,1,co-trzeba-umiec-w-xxi-wieku.read [20.12.2010].

25. Przybylska E., Kompetencje zawodowe nauczycieli ludzi dorosłych we współczesnej niemieckiej myśli andragogicznej, Edukacja Humanistyczna, nr 2, 1999.

26. Sielatycki M., Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej, [w:], K. Sujak-Lesz (red.), Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia, Wrocław 2008.

27. Skolimowski H., Medytacje, Wrocław 1991.

28. Skorupka S., Auderska H., Łempicka Z. (red.), Mały słownik języka polskiego, Warszawa 1969.

29. Sypniewska B. A., Kompetencje a kwalifikacje i umiejętności, Studia i Materiały. „Miscellanea Oeconomicae”, rok 13, nr 2/2009.

30. Sztompka P., Socjologia. Analiza społeczeństwa, Kraków 2004.

31. Śniadkowski M., Kompetencje animacyjne nauczyciela szansą w oddziaływaniu wychowawczym, [w:] M. Gwoździcka - Piotrowska, A. Zduniak (red.), Edukacja w społeczeństwie ryzyka. Bezpieczeństwo jako wartość, Poznań 2007.

32. Tangney J. P., Stuewig J., Mashek D. J., Moral Emotions and Moral Behavior, „Annual Review of Psychology”, nr 58/2007.

33. The definition and selection of key competencies, Executive Summary, www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf [20.12.2010].

34. Tuning, Harmonizacja struktur kształcenia w Europie, Wkład uczelni w Proces Boloński, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2008.

35. Witkowski T., Psychologia kłamstwa. Motywy-strategie-narzędzia, Wałbrzych 2002.

36. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 30.12. 2006.

Рецензент: Z. Matuszak, dr hab., prof. AM w Szczecinie, Polska.