

Andrzej Gofron
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Częstochowa

DIALOGOWO-KOMUNIKACYJNY ASPEKT KOMPETENCJI ZAWODOWYCH

Dychotomiczny podział kwalifikacji-kompetencji przyjęty w tym szkicu wynika zapewne z historycznych okresów rozwoju społeczeństw i odpowiadających im struktur systemu oświatowego, stanu nauk humanistycznych i przyrodniczych. Swoisty wpływ na sposób ujmowania kwalifikacji wywarły: a) cywilizacja naukowo-techniczna (rewolucja naukowo-techniczna) przełomu i pierwszej połowy XX wieku oraz b) cywilizacja informacyjno-medialna (rewolucja informacyjno-informatyczna), która dokonuje się od połowy XX wieku. Ten przyjęty podział, szczególnie prezentowany w innym miejscu¹, pozwala na wyróżnienie dwóch sposobów rozumienia kwalifikacji.

Pierwszy sposób ujmuje kwalifikacje jako składniki struktury modelu kształcenia. W modelu tym wyróżnia się następujące składniki: 1) wiedza, 2) umiejętności, 3) cechy osobowości. Ten sposób ujęcia kwalifikacji to swoiste, „systemowe”, potoczne rozumienie pojęcia „kwalifikacji”, opisanego jako: zestawienie, całościowy i uporządkowany układ, zbiór połączonych elementów. Badania prowadzone w tym zakresie dotyczą tylko „wewnętrznego” uporządkowania tych elementów. Przeważa w nich wyjaśnianie przyczynowo-skutkowe, typowe dla pozytywistycznego modelu nauki. Do określenia tych związków prowadzi indukcja, czyli uogólnienie obserwacji dotyczących następowania po sobie zjawisk. Doświadczenie jest gwarantem pewności i uprawomocnienia tak rozumianej wiedzy naukowej. Doświadczenie to ma wymiar psychologiczny. Wyjaśnienie nie pełni tu funkcji poznawczo-odkrywczej. Wchodzi tu w grę tylko funkcja poznawczo-porządkująca. Polega ona na wprowadzaniu porządku dedukcyjnego w obręb rzeczonoego doświadczenia.

¹ Referat „Historyczne przesłanki współczesnych koncepcji kształcenia elit” przedstawiony przez autora w dniach 23 – 24 maja 2002 roku w Charkowie na Międzynarodowej Konferencji „Problemy i perspektywy kształtowania narodowej humanistyczno-technicznej elity”.

Drugie znaczenie kwalifikacji to przekroczenie progu dzielącego przedteoretyczne stadium rozwoju badań nad kwalifikacjami od jego ujęcia teoretycznego — pojęcie *kompetencji* wydaje się tutaj trafniejszym terminem. Wiedza wytwarzana w ramach stadium teoretycznego jest oczywiście niezgodna, logicznie nieporównywalna z uogólnieniami potocznego doświadczenia. Kompetencje (kwalifikacje) rozumiane są tutaj jako *zbiór* pewnych *reguł* sterujących kulturowymi zachowaniami. Owe reguły (nie zawsze w praktyce uświadamiane sobie przez stosujących się doń) utożsamiać można z kompetencją, wtedy gdy rozważa się status teoretyczny tego pojęcia. W empirycznych badaniach nad kompetencjami grup społecznych czy jednostek należałoby traktować cechujące ich kompetencje jako konkretyzację owej teoretycznej kompetencji traktowanej idealizacyjnie, jako *zbiór przekonań normatywnych* (wyznaczających obszar kulturowych wartości) i *zbiór reguł dyrektywalnych* wskazujących, jak można owe normy spełniać. Kompetencja jest tu rozumiana jako wiedza, w znaczeniu nadanym temu pojęciu przez Chomsky'ego. Pojęcie kompetencji-wiedzy opisuje związek wiedzy z czynnościami na gruncie tej samej kompetencji — pozwala na określenie związku wiedzy z działaniem.

* * *

To drugie, teoretyczne ujęcie kwalifikacji-kompetencji może być próbą odniesienia do sygnalizowanej wyżej tzw. cywilizacji informacyjno-medialnej (b) — cywilizacji doby rewolucji informacyjno-informatycznej. Można ją scharakteryzować jako cywilizację świata informacji, komunikacji i jej nośników — mediów, obszaru operacji (działania), szybkości i przestrzeni. W przestrzeni edukacyjnej obejmuje takie wyzwania, jak: tożsamość językowa jednostki, znajomość języków obcych, sprawność posługiwania się komputerem, umiejętności i motywacje do samokształcenia (tj. poszukiwania w różnych źródłach informacji), umiejętność porozumiewania się i współpracy. Wyraźny aspekt lingwistyczny w formułowanych tu celach kształcenia widoczny jest także w empirycznie wyodrębnionej, tzw. węzłowej sekwencji *językowo-dydaktycznej*². Ten swoisty akt dydaktyczny pozostaje w ścisłym związku z *czterema podstawowymi funkcjami mowy*, i obejmuje: a) akt komunikowania informacji, b) akt komunikowania żądania (wezwania, polecenia, prośby itp.), c) akt komunikowania językowego sprawdzania przez komunikowanie pytania i odpowiedzi, a także d) akt komunikowania upewnienia (potwierdzenia, konstatacji, uznania itp.). Złożoną czynność dydaktyczną kształtują także cztery części składowe: 1) uwypuklenie niezbędnej informacji, pojęcia, sądu, obiektu, zjawiska, cechy, przedmiotu itp. stanowiące podstawę a zarazem punkt wyjścia do następnej czynności, jaką jest w tym układzie: 2) polecenie (sze-

² E. Biłos, *Słownictwo szkolnego języka dydaktycznego*, Częstochowa 1998, s. 110 – 111.

rzej: żądanie, nakaz, zadawanie) nauczyciela wykonania określonych czynności przez ucznia, stanowiące następnie płaszczyznę, na której podejmowana jest kolejna czynność składowa: 3) sprawdzanie przez pytanie nauczyciela i odpowiedź ucznia, zdającą sprawę z wykonania owego polecenia, za którą nauczyciel wyraża w określonej formie: 4) uznanie (aprobatę lub dezaprobatę), akceptację, upewnienie w tej odpowiedzi ucznia, informację o uzyskanym przez niego wyniku.

Owa węzłowa sekwencja językowo-dydaktyczna wynika z komplementarnego układu ról nauczającego (nauczyciela) i uczącego się (ucznia). Instytucjonalne nauczanie (państwowe itp.) oparte jest na „mechanizmie” opisanej węzłowej sekwencji dydaktycznej. Każda rozmowa dydaktyczna realizowana podczas zajęć dydaktycznych (np. lekcji szkolnej) składa się z określonej liczby węzłowych sekwencji językowo-dydaktycznych. One to wpływają zarówno na strukturę, skuteczność, jak i na dynamikę rozmowy dydaktycznej. Pozostają w związku z językiem mówionym i pisanym, z kodami językowymi i innymi kodami uwikłanymi w rozmowę dydaktyczną, gramami językowymi, dyskursem, intuicją językową, a następnie z aktami konwersacyjnymi i ich funkcjami, z rodzajami rozmów wchodzących w stosunki z rozmową dydaktyczną (rozmowami zdeterminowanymi emocjami, rozmowami o celach praktycznych, rozmowami związanymi z potrzebami informacyjnymi, poznawczymi, rozmowami potocznymi i naukowymi itp.).

Wyodrębnione wyżej normatywno-dyrektywne — teoretyczne ujęcie reguł kulturowych określających pojęcie kompetencji zawodowych — najlepiej widoczne jest właśnie w posługiwaniu się językiem. Związane jest, jak pisze T. Zgółka, z respektowaniem reguł dwojakiego rodzaju: dyrektywalnych i normatywnych³. Pierwsze z nich, to gramatyczne recepty podające proporcję składników niezbędnych dla uzyskania zaplanowanego produktu. Mówimy o dyrektywach gramatycznych, rozumiejąc je tak, że gramatyka jest nie tyle magazynem samych składników, co raczej indeksem przepisów głoszących, jak te komponenty mogą być łączone. Drugi natomiast repertuar reguł związany jest z ocenieniem, waloryzowaniem, hierarchizowaniem. Tym razem chodzi o dostarczenie użytkownikowi języka instrumentu, przy pomocy którego mógłby on skutecznie poruszać się w przestrzeni, gdzie zmagazynowane są już nie składniki i przepisy ich łączenia, a raczej gotowe produkty (lub ich wzory przynajmniej). Otóż produkty te mogą się różnić między sobą ze względu na określone parametry. W innym miejscu autor ten, rozważając zagadnienia tzw. indywidualizmu i antyindywidualizmu w badaniach lingwistycznych, stwierdza, że jeśli uzna się, iż możliwe jest orzekanie twierdzeń o świadomości w wymiarze ponadjednostkowym, np. tzw. świadomości społecznej, to wówczas przełamię się wspomnianą przed chwilą dychotomię, wskazując możliwość uprawiania lingwistyki jako tej dyscypliny, której przedmiotem jest *społeczna świadomość językowa* — inaczej zwana *kompetencją języ-*

³ T. Zgółka, *Język wśród wartości*, Poznań 1998, s. 9.

kową. Przyjęcie tego stanowiska implikuje jednoznacznie opcję antyindywidualistyczną w połączeniu jednak z postulatem podmiotowej (świadomościowej) relatywizacji twierdzeń językoznawczych⁴.

Kwestia indywidualizmu i antyindywidualizmu metodologicznego wydaje się także istotna w omawianej tu problematyce dialogowo-komunikacyjnego aspektu kompetencji zawodowych. Indywidualizm metodologiczny to takie stanowisko teoriopoznawcze, które głosi, że wszelkie zjawiska społeczne są ostatecznie zeterminowane przez zjawiska indywidualne, a więc każde z nich można wyjaśnić ostatecznie, powołując się na odpowiednie zjawiska indywidualne. Stanowisko odmienne, antyindywidualizm metodologiczny w wersji radykalnej głosi, iż wszelkie pozabiologiczne zjawiska indywidualne mają swe częściowe przynajmniej determinanty ostateczne w zjawiskach społecznych⁵. To ostatnie założenie pozwala na rozpoznanie środowiska społeczno-kulturowego człowieka jako praktyki jednostkowej regulowanej przez ponadjednostkowe kulturowe normy i dyrektywy (reguły), nie zaś w kontekście indywidualistycznie ujętej sytuacji poznawczej, obejmującej podmiot jednostkowy i przedmiot poznania.

* * *

Te dwa stanowiska teoriopoznawcze zakładane są także w interesującej nas problematyce filozofii dialogu-komunikacji. Filozofii zakorzenionej w określonej orientacji filozoficznej, w filozoficznej koncepcji człowieka — w niezbędnej perspektywie antropologiczno-filozoficznej. To osadzenie refleksji badawczej nad kompetencjami zawodowymi w określonej koncepcji człowieka pozwala uniknąć sprzeczności tkwiących nierzadko w koncepcjach kształcenia, programach nauczania, podręcznikach, typologiach celów i metod kształcenia, w realizacji procesu dydaktycznego kształtowania kompetencji zawodowych.

Z punktu widzenia *indywidualizmu metodologicznego* jest to wskazanie kierunku *odkrywania edukacji personalistycznej* rozumianej jako wychowanie i nauczanie personalistyczne oparte o określoną filozofię personalistyczną. Mówiąc o „określonej filozofii personalistycznej”, chodzi między innymi o — przedstawioną przez A. E. Szołtyśka — koncepcję wychowania personalistycznego⁶. Podstawowa teza epistemologiczna tej orientacji to stwierdzenie, że myśl poznająca, a więc analiza własnej egzystencji, staje się warunkiem zdobycia prawdziwego „obrazu” rzeczywistości pozapodmiotowej. Przełomowe znaczenie ma w tym kontekście pojawienie się filozofii spotkania (dialogu), gdyż odwraca ona per-

⁴ T. Zgółka, *Indywidualizm i antyindywidualizm w kwestii przedmiotu badań lingwistycznych*, w: K. Zamiara, (red.), *O kulturze i jej badaniu*, Warszawa 1985, s. 87.

⁵ J. Kmita, *O kulturze symbolicznej*, Warszawa 1982, s. 55.

⁶ A.E. Szołtysek, *Filozofia wychowania*, Toruń 1998, — propozycja ta została szczegółowo omówiona, w: „Polsko-Ukraińskim Roczniku”, nr IV, *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, (red.), T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało, (w druku).

spektywę: miejsce samotnego podmiotu zajmuje partner, zamiast filozofii „Ja” wchodzi w grę filozofia „Ty”. Obejmuje ona doświadczenie, nieporównywalne z żadnym innym, które jest doświadczeniem istnienia drugiego człowieka jako w pełni autonomicznego i niezależnego ode mnie. W chwili spotkania z „Drugim” człowiek staje się sobą — można postawić tezę o osobie jako najwyższej wartości i ośrodku całej dostępnej poznaniu rzeczywistości.

W założenia teoriopoznawcze *antyindywidualizmu metodologicznego* wpisuje się zaś kolejna interesująca nas propozycja epistemologiczna, którą określa się mianem *hermeneutyki*. Jej przedmiot zredukowany jest, w ujęciu jednego z jej przedstawicieli — H.G. Gadamera, do tzw. „rzeczywistości językowej”. Wszystko co da się zrozumieć — pisze Gadamer — jest językiem. Co znaczy: komunikacja językowa nie zna granic. „Czyste”, „przedjęzykowe”, „bezpośrednie” (niezapośredniczone przez język) doświadczenie jest fikcją. Gadamer nie neguje naturalnie rzeczywistości pozajęzykowej. Nie twierdzi, że tylko język istnieje. Że nie ma innych form komunikacji. Twierdzi tylko: wszystko to znaczy coś, ma jakiś sens tylko wówczas, gdy da się wytłumaczyć innym w języku, którym mówimy. Wszelkie inne systemy komunikacyjne, wszelkie inne formy rozumienia możliwe są — właśnie jako formy rozumienia czy komunikacji — jedynie dzięki odniesieniu do żywego, mówionego języka; do językowej wykładni świata kryjącej się w naszych słowach⁷.

Hermeneutyka współczesna (podiltheyowska i pofenomenologiczna) pojawia się jako fakt społeczny wówczas, gdy — z różnych powodów funkcjonalnych — jednolite dotąd światopoglądy ulegają zróżnicowaniu, rozproszeniu i zindywidualizowaniu, a w konsekwencji coraz większy stopień polisemii zaczyna cechować sztukę, opartą przecież na normach owych światopoglądów. Proces ten zapoczątkowany już w dziewiętnastym wieku wymusza podjęcie szeregu czynności interpretacyjnych porządkujących i scalających rozproszone wartości światopoglądowe, a także sposoby ich manifestacji. Czynności te, jak pisze E. Kobylińska, *funkcjonują w sposób edukacyjno-kulturowy*. Ich zespół, a także wiodące je wartości-przekazy oraz systematyzującą refleksję nad nimi, według autorki — określa się mianem hermeneutyki⁸. Wszystkim odmianom hermeneutyki współczesnej wspólny jest przekaz światopoglądowy nazywany ontologią rozumienia. W świetle hermeneutyki pofenomenologicznej (typowej między innymi dla M. Heideggera i M. Marleau-Ponty’ego) człowiek we wszystkim, co czyni, skazany jest na sens. Rozumienie bowiem to ontyczna cecha jednostki przedrefleksyjnie związanej z byciem. Przy takim ujęciu następuje fuzja praktyki hermeneutycznej z życiem. Każdy jest hermeneutą, bowiem hermeneutyczność to po prostu element ludzkiej sytuacji w świecie⁹.

⁷ H.G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa 1979, s. 12.

⁸ E. Kobylińska, *Hermeneutyczne ujęcie kultury jako komunikacji*, w: K. Zamiara (red.), *O kulturze ...*, op. cit., s. 211.

⁹ Tamże, s. 212.

Wspomniana wyżej hermeneutyka Gadamera (i skądinąd Ricoeura), z interesującego nas punktu widzenia, jakkolwiek zorientowana na zakorzenienie ontologiczne rozumienia — jest drogą *kultury „dialogowej”*, jest drogą pośrednią między wolnością zerową: milczeniem a zniewoleniem skamieniałą kulturą. W ujęciu tego filozofa, osobowość nie jest czymś, co dane, lecz czymś, co zadane, zdobywane w zmaganiach z kulturą. Miejsce — zdaniem Gadamera — uprzywilejowane to *pozycja „pomędzy”*, pomiędzy obcością i swojskością, buntem i poddaństwem, dowolnością i zniewoleniem. W tym miejscu wyłania się *hermeneutyczna osobowość naszych czasów*. Jej cechą charakterystyczną jest pokrytyczność. Powstaje ona bowiem w wyniku krytyczno-innowacyjnego nastawienia do kultury, przy czym krytykę rozumie się jako tzw. pozytywne zniesienie, odprzedmiotowionego ujęcia kultury w metajęzyku i nieustannego wysiłku jej reinterpretacji.

Funkcjonuje ona podobnie do hermeneutyki Diltheya pojętej tu jako *wyodrębniona aktywność projektująca i regulująca czynności interpretacyjne w sytuacji wieloparadygmatyczności i polisemii kultury*. Aktywność ta w praktyce przebiega jednak inaczej aniżeli tradycyjna komunikacja spontaniczna, gdyż każde z założeń jej semantyki może być poddane refleksji. Każde z nich przeto stosowane ma być nie naiwnie, lecz z „nawiasem epistemologicznym”. Oznacza to, iż jednostki uczestniczące w komunikacji ujmują z góry jej założenia jako pewne kulturowo zaistniałe wyobrażenia.

Kultura „hermeneutyczna” projektowana przez Gadamera reguluje zatem *działania komunikacyjne* wyposażone jednocześnie w sens światopoglądowy związany z refleksją nad założeniami semantyki tych działań. Może być odczytana jako postulat wprowadzenia światopoglądu na powrót niejako w obszar codziennej aktywności „życiowej” jednostki w momencie dezintegracji tradycyjnych systemów światopoglądowych i w konsekwencji rozproszenia oraz „uprywatnienia” wartości¹⁰.

* * *

Elementem łączącym te dwie powyżej scharakteryzowane propozycje, które mogą stanowić aksjologiczne „zaplecze” kompetencji zawodowych, jest ich *antykonsumpcyjny i antytechnologiczny charakter*. Zarówno personalizm, jak i hermeneutyka (także egzystencjalizm) przeciwstawiają się światopoglądowi konsumpcyjnemu. Są opozycyjne wobec tzw. cywilizacji scjentystycznej — określenie E. Kobylińskiej¹¹ — cywilizacji naukowo-technicznej (a), charakteryzowanej

¹⁰ E. Kobylińska, *Hermeneutyczne ujęcie ...*, op. cit., s. 216, — należy zaznaczyć tutaj, iż pojęcie „światopoglądu” funkcjonuje tu w znaczenie nadanym mu przez M. Webera i odnosi się do jego propozycji tzw. „odczarowania świata”, czyli wyróżnienia w kulturze sfery materialnej, symbolicznej i światopoglądowej, por. J. Kmita, *O kulturze...*, op. cit.

¹¹ E. Kobylińska, *Hermeneutyczna wizja kultury*, Warszawa – Poznań 1985, s. 163.

wyżej. Przeciwwstawiają się lękowi przed istnieniem i ucieczce od cierpienia w bezpośredniość życia codziennego traktowanego jak realność niekwestionowalna i samowystarczalna. Trwają przy wartościach osobowych, akcentując pozornie bariery społecznych, uznając za wartość nadrzędną międzyjednostkowe oraz międzygrupowe porozumienie; stąd tolerancja i postawa otwarta względem różnych zespołów przekonań światopoglądowych. Postulat żeby „być”, a nie żeby „mieć” — wyraża się w indywidualizowaniu własnego życia, ale zarazem w wykraczaniu poza sferę prywatności.

Upowszechnienie się światopoglądu konsumpcyjnego wywołuje szereg negatywnych następstw w różnych dziedzinach *praktyki edukacyjnej* — osobowościowo-twórczej. Światopogląd konsumpcyjny, w szerokim znaczeniu tego słowa, to znaczy taki, który dopuszcza możliwość realizacji różnych wartości pod warunkiem, by nie stanowiły one przeszkody we wzroście indywidualnej konsumpcji. Utrwala go kultura masowa także w sferze kultury technicznej — motywując sprawną realizację określonych wartości użytkowych. *Kult kompetencji* przenoszony z tej sfery kultury w sferę kultury symbolicznej sankcjonuje aksjologiczne tworzenie się społeczności technokratycznych opartych na udoskonalonej specjalizacji i restrykcyjnym podziale funkcji. Przede wszystkim jednak obiektywnym efektem funkcjonowania światopoglądu konsumpcyjnego, przekazywanego za pośrednictwem obyczaju i kultury masowej, są procesy dezintegracji społecznej, „zatomizowanie” społeczeństwa, rozpad więzi osobowych opartych na innych niż konsumpcyjne wartościach oraz stymulowanie integracji w niewielkich grupach rodzinnych bądź zamkniętych grupach przyjacielskich.

Andrzej Gofron

DIALOGOWO-KOMUNIKACYJNY ASPEKT KOMPETENCJI ZAWODOWYCH

Streszczenie

Szkic ten prezentuje dwa sposoby rozumienia kwalifikacji-kompetencji zawodowych.

Pierwszy z nich ujmuje kwalifikacje jako składniki modelu kształcenia. Wyróżnia się wtedy wiedzę, umiejętności i cechy osobowości. Jest to ujęcie potoczne, typowe dla pozytywistycznego modelu nauki.

Drugie znaczenie kwalifikacji-kompetencji to przekroczenie progu dzielącego przedteoretyczne stadium rozwoju badań nad kwalifikacjami od jego ujęcia teoretycznego. Kompetencje rozumie się tutaj jako zbiór reguł kierujących kulturowymi zachowaniami. Reguły te są w pełni widoczne jako tzw. kompetencje językowe — zakorzenione w określonej filozofii dialogu-komunikacji. W szkicu tym charakteryzuje się swoście rozumiane odniesienie personalistyczne i tzw. kulturę „dialogową” zbudowaną na propozycjach hermeneutycznych. Propozycje te stanowią aksjologiczne „zaplecze” kompetencji zawodowych. Mają antykonsumpcyjny i antytechnologiczny charakter.

Андрей Гофрон

ДІАЛОГІЧНО-КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

Резюме

У статті наведено два різні розуміння професійних кваліфікацій-компетенцій. Згідно з першим, кваліфікацію розуміють як складову освіти. Тоді виділяються знання, вміння і риси особистості. Це загальноприйнятий підхід, який є типовим для позитивістської моделі науки. Друге значення кваліфікації-компетенції полягає в подоланні бар'єру, що розділяє дотеоретичну стадію розвитку досліджень над кваліфікаціями від її теоретичного трактування. У цьому випадку під компетенцією розуміють сукупність правил, які керують культурою поведінки. Вони становлять, так звані, мовленнєві компетенції, закорінені у визначеній філософії діалогу-комунікації. У статті характеризується своєрідне розуміння персоналістичного відношення і, так звана, „діалогічна” культура, що ґрунтується на пропозиціях герменевтики. Ці пропозиції становлять аксіологічну базу професійних компетенцій. Вони мають антиспоживацький і антитехнологічний характер.

Andrzej Gofron

DIALOGUE AND COMMUNICATIVE ASPECT OF OCCUPATIONAL COMPETENCE

Abstract

Two ways of understanding the term occupational qualifications-competence are presented in the paper.

The former treats qualifications as components of a model of education. It stresses knowledge, skills and traits of personality. It is a colloquial attitude, typical of the positivistic model of science.

The latter meaning of qualification-competence denotes crossing the threshold dividing pre-theoretical stage of development of research on qualifications from its theoretical stage. Here, competence is used as a system of rules controlling cultural behaviour. The rules are treated as the, so called, linguistic competence — rooted in a specific philosophy of dialogue — communication. A peculiarly understood personalistic attitude and the, so called, “dialogue” culture based on hermeneutic propositions are characterised in the paper. The propositions form axiological “background” of occupational competence. They are of anti-consumptive and anti-technological character.

BG WSP



257909

