

*Renata Górska*

## **„PRAKTYCZNY CHARAKTER” KOMPETENCJI EMOCJONALNEJ DOROSŁYCH**

W ostatnich latach emocje przyciągają uwagę i stają się przedmiotem badań przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, niemniej jednak nieczęsto są podnoszone do rangi kategorii pedagogicznej. Zważywszy na kwestię niepodważalnej ich obecności w procesach poznawczych i roli, jaką odgrywają w całościowym uczeniu się, zasadnym i interesującym jest podjęcie problematyki emocji z perspektywy andragogicznej.

Celem artykułu jest opis kategorii kompetencji emocjonalnej dorosłych oraz pokazanie, że z uwagi na specyficzny jej charakter koniecznym obszarem jej rozwijania jest praktyka. Nie podejmuję się przy tym formułowania opinii pod adresem innych form edukacyjnych, zwłaszcza instytucjonalnych i oceny ich możliwości w zakresie konstruowania kompetencji emocjonalnej dorosłych. Postaram się jedynie dowieść, że z uwagi na charakter owych kompetencji koniecznym środowiskiem dla ich rozwijania jest praktyka.

Rozpocznę od pokazania teoretycznego kontekstu prowadzonych rozważań, gdzie zakwestionuję tradycyjne rozumienie uczenia się, które z jednej strony wysuwa na plan pierwszy jego wymiar poznawczy, z drugiej natomiast lokuje procesy edukacji przede wszystkim w obszarze edukacji instytucjonalnej. Prezentowana tu perspektywa społeczno-kulturowa niesie za sobą nie tylko odmienny sposób widzenia procesów uczenia się dorosłych, ale także wyraźnie akcentuje emocjonalny charakter uczenia się, co pokażę w dalszej części tekstu. Następnie przedstawię istotę i strukturę kompetencji emocjonalnej. I wreszcie, w ostatniej części postaram się uzasadnić, że z uwagi na charakter kompetencji emocjonalnej dogodną przestrzenią, będącą źródłem całościowego uczenia się i zasobem wiedzy emocjonalnej, jest praktyka.

### **Uczenie się dorosłych w perspektywie społeczno-kulturowej**

Zmianę postrzegania wiedzy i procesów uczenia się dorosłych zawdzięczamy teoriom i koncepcjom społeczno-kulturowym, które pozwalają na szerokie widzenie edukacji dorosłych i które kierują uwagę poza znane (i często eksplorowane) środowiska uczenia się (na poziomie formalnym), a mianowicie na procesy zachodzące „podczas nieformalnego, sytuacyjnego uczenia się, wynikającego ze sposobów uczestniczenia w kulturze danej społeczności” (Gołębnik, Zamorska 2012, s. 11). Jak przekonuje Jerome Bruner, umysł nie istnieje poza kulturą, kultura sama będąc wytworem człowieka, kształtuje

ludzki umysł oraz umożliwia jego funkcjonowanie (Bruner, 2006, s. 15–17), czy jak bardziej wymownie mówi Andrzej Szahaj, moc kultury jest zniewalająca, bo to moc przekonania kulturowych, których „nie możemy się dowolnie pozbyć, warunkują one bowiem nasze myślenie, postrzeganie czegośkolwiek, zachowywanie osobowej tożsamości, zdolność partycypowania w jakiegokolwiek wspólnocie, a nawet możliwość fizycznego przetrwania” (Szahaj 2004, s. 9).

Zgodnie z powyższym w niniejszym artykule przyjęto, że uczenie się zawsze sytuuje się w środowisku kulturowym i zależy od stopnia wykorzystania jego zasobów; uczenie się jest społeczną praktyką osadzoną w codzienności, zachodzącą poprzez interakcje społeczne. Odnosząc się do wyróżnionych przez Duccio Demetrio możliwych poziomów badań i refleksji nad uczeniem się osób dorosłych, lokuję swoje rozważania na poziomie, który andragog określa jako rozważania o edukacji w wieku dorosłym<sup>1</sup>, gdzie analizie poddane zostają rozmaite okazje, podczas których człowiek dorosły „uczy się już nie tylko od świata, który go otacza, lecz od siebie samego” (Demetrio 2006, s. 116). Taka perspektywa skupia się na procesach całościowego uczenia się „indywidualnych aktorów społecznych” i która akcentuje wagę uczenia się nieformalnego, pozaformalnego, nie-zinstytucjonalizowanego i samodzielnie organizowanego (Alheit 2002). Perspektywa ta jest wyraźnie widoczna w badaniach andragogicznych, „uczące się społeczności” (Kurantowicz 2007) czy „edukacyjne światy andragogów – praktyków” (Nizińska 2008) to tematy obecne w dyskursie akademickim i projektach badaczy edukacji dorosłych.

### **W stronę emocjonalnego wymiaru uczenia się dorosłych**

Jeśli przyjąć perspektywę społeczno-kulturową dla procesów uczenia się dorosłych, to uczenie się jest naturalną czynnością życiową, która obejmuje nabywanie i rozwój struktur poznawczych, ma także – jak mówi Knud Illeris – wymiar afektywny i społeczny. Według Mieczysława Malewskiego uwzględnianie w postrzeganiu całościowego uczenia się innych niż poznawcze komponentów jest przejawem zwrotu „od nauczania do uczenia się” i dowodem na przesunięcie paradygmatyczne, które ma obecnie miejsce w andragogice (Malewski 2010).

Emocjonalny i społeczny charakter całościowego uczenia się podkreślają również współczesne andragogiczne teorie. Jednym z autorów podkreślających wagę emocji w strukturze procesów poznawczych jest John Heron, który

---

<sup>1</sup> Duccio Demetrio wyróżnia trzy makropozioomy relacji pomiędzy edukacją i życiem dorosłym: edukację dorosłych (poziom ogólny i strategiczny); edukację dorosłych (poziom intencjonalny i instytucjonalny) oraz edukację w wieku dorosłym (poziom fenomenologiczny i egzystencjalny). Por.: D. Demetrio (2006), *Edukacja dorosłych*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: subdyscyplin wiedzy pedagogicznej*, t. 3, s. 113–235.

zapropował koncepcję uczenia się ludzi dorosłych, wedle której emocje stanowią podstawę psychicznego funkcjonowania człowieka (Malewski 2010, s. 105–109). Emocje są tutaj składową doświadczenia, które traktuje autor jako dynamiczną strukturę ujawniającą się w relacjach człowieka ze światem. Emocje jako elementy doświadczenia odzwierciedlają indywidualne perspektywy poznawcze przyjmowane przez jednostkę i decydują o ważności wiedzy, sposobach jej rozumienia, oceniania i ewidencjonowania. Elementy afektywne są najgłębszym pokładem funkcjonowania psychiki. Na nich są nadbudowane kolejne warstwy: wyobrazeniowa, pojęciowa i praktyczna. Cztery poziomy psychiki odpowiadają czterem kategoriom wiedzy (sposobom „wiedzenia”): wiedzy doświadczeniowej, postrzeżeniowej, propozycjonalnej (pojęciowej) i praktycznej. Do zobrazowania struktury naszej psychiki, tj. kategorii wiedzy Heron używa piramidy, co oznacza, iż kolejne warstwy piramidy są ugruntowane w warstwach leżących niżej. Poziom afektywny znajduje się u podstawy piramidy, więc wszystkie pozostałe kategorie wiedzy są „zależne” od emocji. Uczenie się holistyczne wymaga zatem zmian we wszystkich poziomach wiedzy, od afektywnego poczynając.

Interesującą propozycją teoretyczną wskazującą na zależności pomiędzy poznaniem i afektem jest koncepcja Ute Holzkamp-Osterkamp, dla której emocje są bardzo ważnym elementem wpływającym na postrzeganie okoliczności i zdarzeń. Holzkamp-Osterkamp odwołując się do teorii Piageta twierdzi, iż sfery poznawcza i afektywna działają jako odrębne schematy (choć działające w bliskim i bardzo szczególnym związku), przy czym aspekt poznawczy dotyczy treści, natomiast emocjonalny dotyczy dynamiki uczenia się. Rozwój poznawczy to rozwój schematów i struktur wiedzy, emocjonalny natomiast polega na budowaniu *wzorów emocjonalnych*, które zmieniają się i rozwijają poprzez procesy asymilacji i akomodacji. Co ważne, w procesach asymilacji aspekt emocjonalny jest zazwyczaj nieuświadomiany, podczas gdy w przypadku akomodacji procesy te są bardziej dominujące i świadome. Knud Illeris, analizując zależności pomiędzy poznaniem i afektem, tak oto konkluduje: „mówiąc ogólnie, emocjonalny aspekt uczenia się zawsze będzie miał wpływ na poznawcze efekty uczenia się, także jeśli treść wiedzy nie ulega zmianie... (...)... można powiedzieć, że poznawanie jest zawsze afektywnie naznaczone: z wiedzą, którą rozwijamy, zawsze związane są pewne emocjonalne ślady i komponenty. Im silniejsze są emocje obecne w sytuacji uczenia się, tym większe będzie emocjonalne naznaczenie uczenia się” (Illeris 2006, s. 81). Zależność pomiędzy poznaniem i afektem przebiega także w odwrotnym kierunku: wiedza, którą posiadamy, rozumienie i postrzeganie wpływają na nasze wzory emocjonalne. Charakter tego wpływu jest jednak inny: „... wzory stopniowo są przesuwane przez procesy asymilacji pod wpływem impulsów wynikających ze stałych interakcji jednostki ze światem zewnętrznym” (Illeris 2006, s. 82), chociaż bywa i tak, że następują radykalne zmiany we wzorach emocjonalnych. Przykładem może być sytuacja, gdy na podstawie

wiedzy jednostka wyzbywa się przesądów na temat pewnych osób (np. dotyczących płci, odmiennych grup etnicznych) i równoległe z tą zmianą dochodzi u niej do zmiany emocji, jakie te osoby wywołują.

Również dla Petera Jarvisa uczenie się jest kombinacją całożyciowych procesów, w ramach których osoba ciałem i umysłem (tu obok wiedzy i umiejętności znajdują się postawy, wartości, emocje, przekonania i odczucia), doświadcza sytuacji społecznych, których treść transformowana jest poznawczo, emocjonalnie lub praktycznie oraz włączana w jednostkową biografię, powodując ciągłą przemianę osoby. Peter Jarvis zatem szeroko definiuje uczenie się podkreślając, że „może zachodzić w sferze poznawczej, emocjonalnej i działaniowej, może być racjonalne, intuicyjne (pozaracjonalne), a nawet irracjonalne” (Jarvis 2012, s. 134). Duccio Demetrio nazywa taki rodzaj uczenia się autobiograficznym i definiuje je jako „doświadczenie, przypadkowe lub zamierzone, podczas którego lub po którym widać, że człowiek zdobył podstawy wiedzy, przyswoił sobie pojęcia, poznał sposoby i metody poznawcze, nauczył się zachowań i znaczeń, które wcześniej były mu nieznanne lub znane zaledwie pośrednio i w przybliżeniu. Doświadczenie to związane jest z procesami poznawczymi i w pełni afektywnymi” (Demetrio 2006, s. 117).

### Kompetencje emocjonalne dorosłych<sup>2</sup>

Pojęcie kompetencji emocjonalnej upowszechniła w literaturze przedmiotu Carolyn Saarni. Oparła ona swą koncepcję na teorii Stevena Gordona, który jako jeden z pierwszych uznał znaczenie kultury dla wyjaśnienia dynamiki emocjonalnej i zarazem jako pierwszy użył pojęcia kompetencja emocjonalna. Gordon wprowadził rozróżnienie na *emocje biologiczne* i *uczucia społeczne*. Emocje biologiczne to doznania cielesne i gesty, które pojawiają się w odpowiedzi na bodźce, natomiast uczucia społeczne to „kombinacje doznań cielesnych, gestów i znaczeń kulturowych, których uczymy się w toku relacji społecznych” (Turner, Stets 2009, s. 46). Po okresie dzieciństwa emocje biologiczne (takie jak złość, strach) przekształcane zostają w znaczenia kulturowe, które są adresowane do obiektu, innej osoby lub grupy społecznej. Na przykład uczucie miłości powstaje wobec rodziców bądź partnerów; uczucia smutku, żalu – wobec kogoś, kto zmarł; zazdrość – wobec osoby, która posiada coś przez nas pożądanego.

Zdaniem Stevena Gordona wszystkie te uczucia są definiowane przez kulturę, uczymy się ich znaczeń w procesach całożyciowej autoedukacji. Emocje i sposoby ich wyrażania (wyrazy twarzy, ekspresje werbalne, gesty ciała) są produktem kultury, która ogranicza to, jak ludzie reagują na określone sytuacje i na innych ludzi. Kultura określa, jak emocje powinny być wyrażane

---

<sup>2</sup> Podrozdział ten jest skróconą i zmienioną wersją tekstu zamieszczonego [w:] J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczycieli*, Warszawa 2012.

i w jaki sposób należy nimi zarządzać. Moc kultury jest widoczna zwłaszcza w słownictwie opisującym emocje, przekonaniach, które żywią ludzie na temat emocji oraz regułach dotyczących tego, co ludzie powinni czuć oraz tego, kiedy i jakie emocje powinny być wyrażane.

Członkowie danego społeczeństwa uczą się słownictwa dla poszczególnych emocji (słów na jej określenie), przekonań dotyczących emocji (np. złość, że złość powinna być powściągnięta, a szczęście wyrażane swobodnie), norm dotyczących emocji (podczas zabawy powinniśmy czuć zadowolenie, na pogrzebie smutek). Panujący w danym społeczeństwie słownik emocjonalny, przekonania dotyczące emocji i norm składają się na **kulturę emocjonalną** tego społeczeństwa. Kultura emocjonalna przejawia się w rozmaitych formach: publikacjach naukowych, tekstach religijnych, książkach i czasopiśmie, *Internecie*. Źródłem wpływu emocjonalnego mogą być także opowiadania i historie rodzinne. Na skutek bezpośredniego lub pośredniego kontaktu z innymi dzieci uczą się emocjonalnych zachowań, symboli i norm obowiązujących w danej kulturze (lub subkulturze). Zdaniem Gordona jest to niezamierzony skutek interakcji społecznych. Ale możemy być także aktywnymi twórcami własnego doświadczenia emocjonalnego. Gordon uważa, że „kiedy dzieci rozumieją kulturowe znaczenie danej emocji, potrafią na nią oddziaływać – wzmacniając ją, tłumiąc lub symulując u siebie oraz prowokując bądź unikając jej u innych ludzi” (Saarni 2005, s. 399). Zatem w teorii Stevena Gordona doświadczenie emocjonalne osadzone jest w relacjach międzyludzkich i ma charakter społeczny. W toku socjalizacji jednostki nabywają kultury emocjonalnej danego społeczeństwa, co pozwala im być **kompetentnymi emocjonalnie** (wyróżn. R.G.) w określonych sytuacjach. Gordon pojęcie kompetencji emocjonalnej stosuje do zakresu, w jakim jednostki w określonych, zdefiniowanych rolą społeczną kontekstach rozumieją zawarte w nich przekazy emocjonalne. Miarą kompetencji emocjonalnej (i tym samym pełnej socjalizacji) jest umiejętność trafnego odczytywania zdefiniowanych kulturowo przekazów.

Carolyn Saarni nawiązuje wprost do stanowiska Stevena Gordona, znacznie je rozwija, pokazując, jak rozwój sprawności emocjonalnych wpleciony jest w rozwój człowieka. Według Carolyn Saarni kompetencja emocjonalna to skuteczność w przeprowadzaniu wywołujących emocje transakcji społecznych, inaczej mówiąc „jest to prowadząca do rozwoju jednostki zdolność angażowania się w transakcje w zmiennym i niekiedy niesprzyjającym środowisku społeczno-fizycznym” (Saarni 1999, s. 79). Saarni do opisu kompetencji emocjonalnej używa kategorii: poczucia własnej wartości oraz sprawstwa (skuteczności). Według niej poczucie własnej wartości pełni rolę nadrzędną w wyjaśnianiu rozwoju kompetencji emocjonalnej. Jak sama autorka twierdzi, nierozwiązywalny jest problem, co jest pierwotne – kompetencja emocjonalna czy poczucie własnej wartości. W omawianej koncepcji te dwa pojęcia właściwie pokrywają się. Skuteczność oznacza zdolności i umiejętności jednostki pozwalające jej osiągać wybrany cel. Natomiast mówiąc o „transakcjach

społecznych wywołujących emocje”, Carolyn Saarni wskazuje na ludzkie reakcje emocjonalne, co oznacza strategiczne wykorzystanie wiedzy o emocjach i zdolności ich wyrażania w kontaktach z innymi.

Carolyn Saarni wyróżnia następujące komponenty – umiejętności czy sprawności kompetencji emocjonalnej:

- Świadomość własnych stanów emocjonalnych, od bardzo prostych (jedna emocja lub stan), po złożone emocje o różnych znakach i natężeniu. U osób bardziej dojrzałych chodzi tu także o świadomą akceptację faktu, że przebieg uczucia może mieć swoją dynamikę i elementy niedostępne świadomości, że człowiek może nie zdawać sobie sprawy z własnych uczuć, np. z racji nieuwagi.
- Umiejętność dostrzegania (różnicowania) emocji przeżywanych przez innych na podstawie sytuacyjnych wskaźników oraz ekspresji mimicznej, której znaczenie częściowo opiera się na przekazach kulturowych.
- Zdolność do używania określeń werbalnych do opisu emocji wspólnych kulturowo czy dostępnych w danej subkulturze: wyrażanie naszych doświadczeń emocjonalnych pozwala zakomunikować innym, co czujemy oraz umożliwia nam dotarcie do naszych emocji. Chodzi tu również o ekspresję pozawerbalną.
- Umiejętność wyrażania naszych doświadczeń emocjonalnych za pomocą symboli pozwala na osiągnięcie dwóch celów:
  - – możemy komunikować nasze doświadczenia emocjonalne innym ludziom (możemy mówić, co czujemy, co się wydarzyło wczoraj),
  - – mając dostęp do reprezentacji naszych emocjonalnych przeżyć, możemy integrować je w ramach różnych kontekstów i porównywać z reprezentacjami przeżyć innych osób.
- Brak dostępu do języka, który nam umożliwia symboliczne kodowanie i komunikowanie naszych emocji może w konsekwencji doprowadzić do nieświadomości uczuć oraz niezrozumienia uczuć pojawiających się u innych ludzi.
- Umiejętność empatycznego angażowania się w emocjonalne doświadczenia innych. Carolyn Saarni twierdzi, że ta umiejętność jest najważniejszym elementem wspomagającym tworzenie więzi międzyludzkich i podtrzymującym zachowania prospołeczne, pisze „jeśli z kompetencji emocjonalnej wyłączyć zdolność empatii, to jej pozostałe składowe można by uznać za przejaw makiawelicznego wyrachowania czy nawet socjopatii” (s. 102). Empatia, czyli łączenie się w uczuciach z innymi i współczucie, tj. uczucie dla innych – to te reakcje emocjonalne, które zbliżają nas do innych ludzi. Empatia – zdaniem Carolyn Saarni – jest bardzo ważnym czynnikiem zachowań prospołecznych oraz moralności.
- Umiejętność różnicowania stanów emocjonalnych oraz rozumienia braku zgodności między wewnętrznym stanem emocjonalnym a zewnętrzną ekspresją. Na wyższym poziomie wyraża się ta umiejętność w rozumieniu, że

własne zachowanie i wyrażanie emocji mogą wpływać na innych oraz należy to uwzględnić w strategiach autoprezentacji.

- Świadomość kulturowych reguł i norm emocjonalnych: ten element kompetencji wymaga posiadania wiedzy na temat tego: gdzie, z kim i jak wyrażać swoje emocje w zachowaniu. Wymaga to opanowania społecznie i kulturowo dozwolonych reguł wyrażania emocji. Im bardziej dziecko przyswaja te reguły, tym lepiej umie maskować swoje prawdziwe uczucia.
- Umiejętność uwzględniania informacji o partnerze interakcji w celu zrozumienia przeżywanych przez niego emocji. Jest to bardzo ważna umiejętność z punktu widzenia funkcjonowania w społeczeństwie, gdyż ułatwia nam komunikowanie się z różnymi osobami.
- Zdolność rozumienia, że zachowanie wyrażające emocje oddziałuje na inne i uwzględnianie tego w strategiach autoprezentacji. Wiąże się to ze świadomością wykorzystywania strategii autoprezentacyjnych zarówno przez podmiot, jak i partnera interakcji. Ta umiejętność opiera się na dwóch wcześniej omawianych, tzn. na wiedzy o tym, że wewnętrzny stan emocjonalny i zewnętrzna ekspresja mogą nie być spójne, a także na zdolności trafnego wnioskowania o stanach emocjonalnych innych osób. Ta umiejętność ma bardzo duże znaczenie dla kształtowania się poczucia własnego sprawstwa.
- Umiejętność adaptacyjnego radzenia sobie z awersyjnymi czy przykrymi emocjami (chodzi tu np. o kontrolę i regulację emocji negatywnych). Ta umiejętność zależy od następujących czynników: historii rozwoju danego człowieka, temperamentu oraz środowiska społecznego.
- Wiedza na temat tego, że natura relacji interpersonalnych jest wyznaczana przez stopień emocjonalnej bezpośredniości, autentyczności czy symetrii istniejącej pomiędzy uczestnikami interakcji.
- Poczucie emocjonalnej skuteczności (samowystarczalności): jednostka czuje swoje emocjonalne doświadczenia, niezależnie do tego, jakie one są (niespotykane czy konwencjonalne), potrafi regulować własne emocje, swoje działania postrzega jako skuteczne, tzn. umożliwiające realizację celu. Jest to poczucie emocjonalnego sprawstwa. W procesie tworzenia tej umiejętności ważne jest, aby współwystępowały emocje pozytywne i negatywne. Człowiek powinien doświadczać i akceptować swoje emocjonalne doświadczenia zarówno pozytywne, jak i negatywne. Osoba z poczuciem emocjonalnej skuteczności potrafi umiejętnie wpływać na własne emocje, żyje zgodnie z własną osobistą teorią emocji. Takie osoby wiedzą także, jak radzić sobie z negatywnymi emocjami poprzez regulowanie ich intensywności, czasu trwania czy częstotliwości występowania. Są przekonane, że ich działania w tym względzie będą efektywne i dlatego z łatwością podejmują walkę z emocjami negatywnymi. Traktują emocje destrukcyjne jako ważne źródło informacji, a to sprawia, że są silne, nie tracą kontroli nad własnym życiem.

Wymienione składowe kompetencji emocjonalnej wskazują, że stanowi ona taką strukturę wiedzy, dzięki której funkcjonujemy w rozmaitych sytuacjach społecznych uruchamiających emocje. Jest to wiedza, która pozwala na regulowanie swoich emocjonalnych doświadczeń oraz prawidłową wymianę interpersonalną. Posługiwanie się pojęciem kompetencji emocjonalnej pozwala na wskazanie, z czym są związane zdolności i umiejętności, których potrzebujemy, aby móc funkcjonować w zmieniającym się środowisku i wychodzić z kolejnych prób jako jednostki lepiej przystosowane, bardziej elastyczne, efektywniejsze w działaniu i bardziej wierzące w siebie. Dorosli kompetentni emocjonalnie elastycznie kierują swymi działaniami, myślami i uczuciami stosownie do sytuacji, w której się znajdują. Sprawia to, że jednostki kompetentne emocjonalnie posiadają szeroki repertuar strategii radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, kryzysowymi. Znają dobrze siebie, można by rzec „ufają sobie”, ale także szanują doświadczenia emocjonalne innych. Kompetencja emocjonalna jest nie tylko sprawnością działania, jest także potencjałem stanowiącym warunek aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze; jest zdolnością do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji. Bycie kompetentnym emocjonalnie oznacza także bycie aktywnym, twórczym podmiotem, który czynnie uczestniczy w dokonujących się procesach zmian społecznych.

Taki sposób definiowania kompetencji emocjonalnej wskazuje na podobieństwo do kategorii, którą Maria Czerepaniak-Walczak określa jako kompetencja emancypacyjna i traktuje 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). Analizowana tutaj kompetencja emocjonalna bliska jest także wyróżnianej przez Astrid Męczkowską kompetencji rekonstrukcyjnej, która obejmuje interpretację, weryfikację, refleksję, postawę krytyczną podmiotu (wymiar indywidualny kompetencji) oraz odnosi się do relacji z innymi, obejmuje umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów społecznych, co składa się na wspólnotowy wymiar tej kompetencji (Męczkowska 2002).

Najbardziej bliskie znaczeniowo kompetencji emocjonalnej są wyróżniane przez Roberta Kwaśnicę kompetencje praktyczno-moralne. Autor, wykorzystując koncepcję dwóch racjonalności Jürgena Habermasa (zgodnie z którą doświadczenie ludzkie tworzy się w dwóch sferach znaczeń: w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej oraz w obszarze wiedzy technicznej)<sup>3</sup> wyodręb-

---

<sup>3</sup> **Wiedza praktyczno-moralna** – to ten rodzaj doświadczenia, które nabywamy w praktyce komunikacyjnej, w dialogu. Ten rodzaj wiedzy określa reguły stanowienia sensu, dostarcza zasad moralnych ustalających nasz stosunek do siebie samych i do innych ludzi oraz normuje nasze postępowanie. Ta wiedza umożliwia porozumiewanie się z innymi. **Wiedza techniczna** to z kolei doświadczenie ukazujące świat (rzeczy,



nia dwie grupy kompetencji: kompetencje praktyczno-moralne i techniczne. Kompetencje praktyczno-moralne mają charakter osobisty, indywidualny i niepowtarzalny. Do tej grupy należą: kompetencje interpretacyjne (zdolność rozumiejącego odnoszenia się do świata oraz rozumienia sensu tego, co nas otacza, postrzegania siebie i innych jako odrębnych indywidualności); kompetencje moralne (zdolność do prowadzenia refleksji moralnej nad własnym postępowaniem oraz stawiania pytań o prawomocność moralną własnego postępowania); kompetencje komunikacyjne (których istotą jest „zdolność bycia w dialogu z innymi i sobą samym”). Kompetencje praktyczno-moralne zajmują pozycję nadrzędną w stosunku do kompetencji technicznych i, do czego powrócę w dalszej części artykułu, są inaczej niż kompetencje techniczne rozwijane.

### **Praktyka jako przestrzeń konstruowania kompetencji emocjonalnej dorosłych**

Pedagogiczna perspektywa nie pozwala na poprzestanie na opisie kategorii kompetencji emocjonalnych dorosłych, równie ważną kwestią jest próba odpowiedzi na pytanie o to, jaki charakter mają opisywane tu kompetencje, co sprzyja ich rozwojowi bądź co ten proces utrudnia. Ważnym problemem jest także kwestia wyszukiwania kontekstów, form czy środowisk, które mogą stanowić potencjalne źródło całożyciowego uczenia się w sferze emocjonalnej. Jeżeli zakładamy, że wiedza jednostki jest zdeterminowana kulturowo i społecznie, to zadajemy pytanie o to, jakie obszary (jakie praktyki) usytuowane w owej kulturze i poprzez uruchamianie jakich mechanizmów sprzyjają rozwijaniu kompetencji, o których tu mowa.

Uważam, że najkorzystniejszą przestrzenią dla konstruowania kompetencji emocjonalnych jest praktyka. Można podać co najmniej dwa powody dla potwierdzenia takiego stanu rzeczy. Po pierwsze emocjonalna kompetencja, jak zostało już powiedziane, jest nierozzerwalnie związana z kontekstem kulturowym, jej rozwój polega na elastycznym sterowaniu własnymi uczuciami w zróżnicowanych okolicznościach i kontekstach społecznych. Ponadto należy podkreślić, że proponowane tu rozumienie kompetencji emocjonalnej jest nierozzerwalnie związane z moralnością. Kompetencja emocjonalna jest bliska takim kategoriom jak samokontrola, empatia, współczucie, uczciwość, odpowiedzialność czy wreszcie mądrość. Jak twierdzi Saarni, nie sposób wyobrazić sobie mądrości bez kompetencji emocjonalnej, czy jak pisze dalej

---

innych oraz nas samych) jako przedmiot naszych sprawczych oddziaływań. To jest wiedza, której problemowym motywem jest pytanie o możliwość ustanawianych przez człowieka celów. Wiedza techniczna wskazuje cele, które należy osiągnąć, metody, środki i warunki, od których zależy możliwość osiągnięcia celów. Por. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003.

„umiejętności emocjonalne oddzielone od poczucia moralności nie stanowią prawdziwej emocjonalnej kompetencji, jej immanentnym składnikiem jest zdolność ‘właściwego postępowania’” (Saarni 1999, s. 81). Powróć do tych kategorii w dalszej części artykułu.

Uzasadnienie dla tego rodzaju argumentów znaleźć można w myśli starożytnej, gdzie wyróżniono rodzaje wiedzy i kategorie rozumowania. *Téchnē* to wiedza, która dostarcza zasad, metod i sposobów postępowania stanowiących zestaw skutecznych środków, prowadzących do osiągnięcia narzuconego z góry celu. Ten rodzaj wiedzy dzisiaj określa się „rozumowaniem w kategoriach środków i celów” (Carr, 2010), tj. działaniem instrumentalnym, które wymaga biegłości w wiedzy, metodach i umiejętnościach składających się na kompetencje techniczne (Carr, 2010, s. 35). *Praxis* natomiast jest działaniem „na rzecz dobrego życia”, jest działaniem etycznie zaangażowanym. Przy czym *praxis* można osiągnąć tylko w praktyce, w działaniu, poprzez zrozumienie tego, w jaki sposób w konkretnych sytuacjach wiedza może być stosowana. W przypadku *praxis* wiedza o tym, czym jest dobro oraz wiedza o tym, jak ją stosować w konkretnych sytuacjach, nie są oddzielnymi procesami, ale „wzajemnie się uzupełniającymi elementami konstytutywnymi dla procesu dialektycznego rozumowania praktycznego” (Carr, 2010, s. 35), które to rozumowanie Arystoteles określił mianem *phronesis*, a które stanowi model rozumowania etycznego, gdzie centralną rolę odgrywają namysł i refleksja. *Phronesis* jest intelektualną i moralną cnotą, która sprawia, że potrafimy czynić rzeczy słuszne we właściwym miejscu i właściwym czasie. Zdaniem Rogera Scrutona jest to możliwe dzięki posiadaniu wiedzy, którą on (również odwołując się do filozofii antycznej) określa jako „wiedzieć, co czuć” (wyróżn. – R.G.) i przekonuje, że „aby nauczyć się cnoty, trzeba edukować emocje, aby uczniowie wiedzieli ‘co czuć’ w rozmaitych okolicznościach” (Scruton 2010, s. 54).

Współczesna filozofia nauki także postrzega emocje jako element obecny i odgrywający ważną rolę w procesach tworzenia wiedzy. Według Aliny Motyckiej obecność uczuć w procesach poznawczych jest bezdyskusyjna, traktuje ona uczucie jako zjawisko psychiczne wartościujące każdą treść naszej świadomości, które treściom tym nadaje wartość akceptacji lub odrzucenia (Motycka 2003, s. 262)<sup>4</sup>. Dla Józefa Niżnika z kolei uczucia są specyficzną, niezastępowalną formą wiedzy „która, choć niewyraźna w sposób dyskursywny,

---

<sup>4</sup> Interesujące jest, iż Alina Motycka przyczyn ignorowania i bez troskłego traktowania uczuć przez filozofów nauki upatruje nie tylko w obowiązującym nadal paradygmacie kartezjańskim (eliminującym możliwość udziału uczuć w procesie poznawczym, który leży w wyłącznej gestii rozumu), ale także w rygorystycznie przestrzeganej tradycji metodologicznej przez filozofów nauki, dla których problematyka uczuć do niedawna była nie tylko niełatwa do przyswojenia, ale „profesjonalnie surowo zabroniona”. Por.: A. Motycka, *Słowo wstępne. Status uczuć we współczesnej humanistyce*, [w:] A. Motycka (red.), *Wiedza a uczucia*, Warszawa 2003.

ma jednak w pewnym aspekcie przewagę nad wiedzą ujmowaną dyskursywnie” (Niżnik 2003, s. 119). Według niego emocje powstają w wyniku relacji pomiędzy czującym (poznającym) podmiotem a tym, co poza nim, są „ludzka reakcją na świat”, są „sposobem generowania wiedzy”, mają więc niepodważalną wartość kognitywną, bez nich niemożliwe jest przeżycie estetyczne czy religijne. I chociaż jest to wiedza inna niż technologiczna, to z pewnością nie jest mniej wartościowa, wręcz przeciwnie: „to właśnie zdolność do przeżywania uczuć okazuje się niewątpliwą, specyficzną cechą gatunku” (Niżnik 2003, s. 122).

Podobne stanowisko zajmują psychologowie. Tomasz Maruszewski, analizując pojęcie inteligencji emocjonalnej (zbliżonej znaczeniowo do pojęcia kompetencji emocjonalnej), sięga do kategorii mądrości (Maruszewski 2008) i twierdzi, że wiele komponentów inteligencji emocjonalnej to emocje złożone, przekonania, postawy, plany, to zarówno wiedza o faktach, ale i (a może przede wszystkim) wiedza proceduralna, która jest bardzo silnie nasycona danymi kontekstowymi i mocno uwarunkowana kulturowo. Co istotne, jest to taka forma wiedzy, która nie może być wykorzystana do dowolnych celów. To wiedza, która pozwala nam na rozwiązanie ważnych problemów życiowych, przy czym „ocena możliwych rozwiązań tych problemów wymaga nie tylko kontaktu z własnymi emocjami, lecz także z emocjami innych ludzi” (Maruszewski 2008, s. 75). Osoba obdarzona tak rozumianą mądrością działa nie tylko we własnym interesie, działa także na rzecz dobra innych.

Przywołane stanowiska są nie tylko dowodem na bezsprzeczną obecność emocji w procesach poznawczych, pokazują także, iż wiedza emocjonalna nie jest dobrem wyłącznie jednostkowym, autonomicznym, zdolność jej doznawania jest związana z doświadczeniami społecznymi. Emocje są – jak przekonują przedstawiciele nauk społecznych – konstrukcjami społecznymi w tym sensie, że „to, co ludzie czują, jest uwarunkowane ich socjalizacją w kulturze i uczestnictwem w strukturach społecznych” (Turner, Stets 2009, s. 16).

Powtórzmy zatem, kompetencja emocjonalna to nie tyle rodzaj wiedzy, ile forma rozumowania, która wiąże się z refleksją i namysłem nad własnym działaniem. Co więcej chodzi tu o działanie w celu skutecznego poradzenia sobie z sytuacją trudną, ale również o działanie „etycznie zaangażowane” na rzecz dobra wspólnego. Jest to wiedza blisko spokrewniona z takimi kategoriami jak refleksyjność, mądrość, czy cnota moralna, przejawiająca się nie tylko w skutecznym radzeniu sobie z własnymi życiowymi problemami, ale działaniem na rzecz dobra innych. Kompetencje emocjonalne dostarczają nam zasad moralnych odnośnie do naszego postępowania, „normują je” i – co najważniejsze – mają **nietechniczny charakter** (wyróżn. – R.G.), więc inna jest logika ich rozwijania, nie można ich „osiągnąć” w zinstytucjonalizowanych formach „tradycyjnego” kształcenia i doskonalenia (Alheit 2002). Jak mówi przywoływany już Robert Kwaśnica: „nabywamy je zawsze sami, własnym wysiłkiem i na własny rachunek, co nie oznacza jednak, że bez udziału innych.

Ale inni nie są tu nadawcami tych kompetencji, lecz uczestnikami dialogu, poszukującymi – podobnie jak my – odpowiedzi na właściwe dialogowi pytania” (Kwaśnica 2003, s. 303n), a nawet zdecydowanie dodaje: „nieważnilibyśmy te kompetencje czy raczej – nadalibyśmy im karykaturalny sens, próbując je kształtować tak samo, jak kształtuje się kompetencje techniczne” (Kwaśnica 2003, s. 304).

Dodatkowym uzasadnieniem dla takiego twierdzenia są badania psychologów weryfikujące efektywność treningów służących rozwijaniu inteligencji emocjonalnej. Przegląd takich badań dokonany przez Śmieję i Orzechowskiego nie pozwala na potwierdzenie skuteczności powierzchownych treningów rozwijających umiejętności emocjonalne (Śmieja, Orzechowski 2008), zdobywa się je bowiem przez długoletnią naukę (Brackett, Salovey 2008, s. 133). Podobnie mówi Peter Alheit, gdy uświadamia nam, jak ważne jest w tym kontekście „inwestowanie w ‘społeczny kapitał’, objawiający się tym, jak traktujemy tych obok nas, rodzinę, sąsiadów, współpracowników, członków naszego klubu, ludzi spotykanych podczas akcji obywatelskich czy też kolegów z baru” (Alheit 2002, s. 64).

Edukacja, która mogłaby sprostać powyższym zadaniom, dokonywałaby się w i z naszej codzienności. Wszystkie praktyki społeczne, formalna i nieformalna edukacja, ale także sport, sztuka, publicystyka, media itp. niosą możliwość doświadczania emocji i budowania kompetencji emocjonalnej. Podejmowanie refleksji na temat konkretnych sytuacji życiowych, w których się znajdujemy, próby rozumienia siebie i radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, podawanie w wątpliwość słuszności własnego postępowania – to potencjalne źródła pozyskiwania emocjonalnej wiedzy. Takie osobiste doświadczenia mogą się rodzić w rozmaitych miejscach: na gruncie rodziny, kultury popularnej, grup społecznościowych itd. Ważne jest, by „zobaczyć” w nich szanse dla naszego emocjonalnego rozwoju. Z uwagi na charakter emocjonalnej kompetencji takie uczenie się może (powinno) przebiegać z udziałem innych osób, które „prowokują” nas do refleksji, która, przypomnijmy, ma uczyć rozwiązywania własnych problemów, ale i angażowania się w społeczne transakcje dla dobra wspólnoty, w której żyjemy.

Nie oznacza to odrzucania instytucji jako możliwego miejsca rozwijania kompetencji emocjonalnej, oznacza natomiast podkreślanie roli ludzi tam funkcjonujących, gdyż to dzięki wchodzeniu w relacje interpersonalne uczymy się wrażliwości i zaangażowania na rzecz dobra innych.

\*\*\*

W zakończeniu chcę jeszcze raz podkreślić „nietechniczny”, czy „nieracjonalny” charakter kompetencji emocjonalnej. Dominujące od lat w edukacji podejście technokratyczne i racjonalistyczne powoduje, że najczęściej w procesach edukacyjnych skupiamy się na realizacji z góry przyjętych celów,

a co więcej wiedzę techniczną utożsamiamy z wiedzą w ogóle, techniczną sprawność natomiast ze słusznością aksjologiczną. Niedocenianie kompetencji emocjonalnych jest także konsekwencją życia w kulturze neoliberalnej, gdzie jesteśmy regularnie „poddawani wćwiczeniu w zachowania konkurencyjne, aspołeczne, egoistyczne, sprywatyzowane – nie sprzyjające aktywności opartej na zasadach współdziałania, wzajemnego zaufania i dbałości o dobro wspólne” (Rutkowiak 2007, s. 101). Według Andrzeja Szahaja „stworzyliśmy społeczeństwo, w którym bezwzględna rywalizacja o pracę i wszelkie dobra materialne, skrajne utowarowienie egzystencji, prowadzą do permanentnego upokarzania jednych przez drugich. Przestaliśmy pojmować innych w kategoriach bliźnich, którzy tak jak my mogą cierpieć i którym winniśmy solidarność oraz współczucie, i zaczęliśmy ich postrzegać przede wszystkim jako rywali” (Szahaj 2011, s. 133). W tym kontekście podnoszenie do rangi ważnej edukacyjnie i społecznie kategorii kompetencji emocjonalnej wyraźnie zaniedbanej i niedocenianej nie wymaga dodatkowych uzasadnień.

Na pytanie jak i gdzie tworzyć warunki do rozwijania emocjonalnej kompetencji, podkreślić należy raz jeszcze jej praktyczny wymiar. Omawiane tu kompetencje to wiedza refleksyjna, nietechniczna, często nieuświadomiona, nieprzekazywalna za pomocą możliwych do zwerbalizowania reguł, wiedza, którą pozyskiwać można w codziennych kontaktach, rozmowach, debatach czy sporach. I nie chodzi o to, by deprecjonować instytucjonalne formy nabywania wiedzy, ale o to, by być wrażliwym na możliwości konstruowania kompetencji emocjonalnej w życiowych, codziennych sytuacjach; by nie zamykać sobie możliwości uczenia się pod wpływem codziennych doświadczeń i nie zastąpić techniczną biegłością czegoś, co nazwaliśmy tutaj mądrością.

### Bibliografia

Alheit P. (2002), „Podwójne oblicze“ *całozyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji“*, „Terazniejszość-Człowiek-Edukacja“, nr 2(18).

Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa.

Binder P., Palska H., Pawlik W. (2009), *Zaproszenie do socjologii emocji*, [w:] Binder P., Palska H., Pawlik W. (red.), *Emocje a kultura i życie społeczne*, Warszawa.

Brackett M.A., Salovey P. (2008), *Pomiar inteligencji emocjonalnej skalą Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*, [w:] Śmieja M., Orzechowski R. (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Warszawa.

Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków 2006.

Carr W. (2010), *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, [w:] Cervinkova H., Gołębiak B. D., *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław.

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

Czerepaniak-Walczak M. (1995), *O celach akademickiej edukacji (z perspektywy emancypacyjnej teorii pedagogicznej)*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 2.

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

Domański A. (2009), *Emocje w zachowaniach zbiorowych i działaniu zbiorowym*, [w:] Binder P., H. Palska H., Pawlik W. (red.), *Emocje a kultura i życie społeczne*, Warszawa.

Frijda N.H. (1998), *Emocje są funkcjonalne – na ogół*, [w:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji*, Gdańsk.

Gołębniak B. D., Zamorska B. (2012), *Wprowadzenie. Poszerzanie dyskusji o uczeniu się*, „Forum Oświatowe”, nr 1 (46).

Górska R. (2008), *Uczenie się i emocje. Pedagogiczne następstwa wybranych koncepcji kognitywnych*, „Rocznik Andragogiczny”.

Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wrocław 2006.

Isen A.M., (2005), *Pozytywny afekt a podejmowanie decyzji*, (w:) Lewis M. Haviland-Jones J.M. (red.), *Psychologia emocji*, Gdańsk.

Jarvis P. (2012), *Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, nr 3 (59).

Jasielska A., Leopold M. A. (2000), *Kompetencja a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?*, „Forum Oświatowe”, nr 2.

Jasińska-Kania A. (2006), *Socjologiczne odkrywanie emocji*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1–2.

Kozłowski T. (2006), *Uluda racjonalności? O emocjonalnych podstawach społecznego funkcjonowania człowieka*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1–2.

Kurantowicz E. (2007), *O społecznościach uczących się. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław.

Kurantowicz E. (2007), *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław.

Leopold M. (2006), *Elementy składowe kompetencji emocjonalnej*, „Czasopismo Psychologiczne”, nr 2.

Madalińska-Michalak J., Górska R. (2012), *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa.

Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.

Maruszewski T. (2005), *Emocje w naszym życiu (przedmowa do wydania polskiego)*, [w:] Oatley K, Jenkins J.M., *Zrozumieć emocje*, Warszawa.

Maruszewski T. (2008), *Inteligencja emocjonalna – między sprawnością a mądrością*, [w:] Śmieja M., Orzechowski R. (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Warszawa.

Maruszewski T., Ścigała E. (1998), *Emocje – aleksytymia – poznanie*, Poznań.

Matczak A. (2001), *Kwestionariusz kompetencji społecznych*, Warszawa.

Matczak A. (2008), *Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej?*, [w:] Śmieja M., Orzechowski R. (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Warszawa.

Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*, Kraków.

Męczkowska A. (2003), *Kompetencja*, [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa.

Motycka A. (2003), *Emocje a proces twórczy w nauce*, [w:] Motycka A. (red.), *Wiedza a uczucia*, Warszawa.

Motycka A. (2003), *Słowo wstępne. Status uczuć we współczesnej humanistyce*, [w:] Motycka A. (red.), *Wiedza a uczucia*, Warszawa.

Nizińska A. (2008), *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów-praktyków*, Wrocław.

Niżnik J. (2003), *Uczucie jako wiedza*, [w:] Motycka A. (red.), *Wiedza a uczucia*, Warszawa.

Oatley K., Jenkins J.M. (2005), *Zrozumieć emocje*, Warszawa.

Rutkowiak J. (2007), *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznianie edukacji*, [w:] Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Lublin.

Saarni C. (1999), *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Poznań.

Saarni C. (2005), *Spoleczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, [w:] M. Lewis M., Haviland-Jones J.M., *Psychologia emocji*, Gdańsk.

Scruton R. (2010), *Kultura jest ważna. Wiara i uczucie w osaczonym świecie*, Warszawa.

Śmieja M., Orzechowski J. (2008), *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje*, [w:] Śmieja M., Orzechowski R. (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Warszawa.

Szahaj A. (2004), *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Toruń.

Szahaj A. (2011), *Spoleczeństwo spektaklu i kultura upokarzania*, [w:] Szomburg J. (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Gdańsk.

Szahaj A. (2007), *Samotność i wspólnota*, [w:] Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Lublin.

Taracha M. (2010), *Inteligencja emocjonalna a wykorzystanie potencjału intelektualnego*, Lublin.

Turner J.H., Stets J.E. (2009), *Socjologia emocji*, Warszawa.

### Netografia

Chmielecka E., *Kompetencje personalne i społeczne*, [w:] *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* [Online: <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/>, dostęp: 20.10.2012]

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

Nowak-Dziemianowicz M., *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, [online: <http://kwalifikacje.org.pl/pl/publikacje>; dostęp: 05.10.2012]

*Raport Polska 2030*, Warszawa [online: <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe>, dostęp: 06.10.2012]

Słownik KRK [online: <http://www.ibe.edu.pl/images/wydawnictwo/ulotki/slownik-krk.pdf>; data dostępu: 05.10.2012]

### Summary

#### “Practical character” adults’ emotional competence

Key words: learning, emotional competence, practice

The aim of the article is to present the category of adults’ emotional competence and to show that, due to its specific nature, practice is a very effective way to develop it. The beginning of the article provides the theoretical context for the deliberations, i.e. learning in the socio-cultural perspective, where the adult learning processes are defined in a different, non-traditional way. The perspective clearly emphasizes the emotional character of adult learning. Then, the text presents the essence and the structure of emotional competence. The final part of the article justifies the thesis that due to the unique character of emotional competence the best method to develop it is practice.