

Halina Monika Wróblewska

Uniwersytet w Białymstoku

Kompetencje społeczne przestrzenią i doświadczaniem dialogu

Wprowadzenie

„Doświadczyć źródłowo drugiego człowieka – to spotkać go. Spotykając, wiem, że inny człowiek jest, że jest wobec mnie takim, jakim naprawdę jest, bez masek i zasłon”
(J. Tischner)¹.

Globalizacja i szybki postęp technologiczny i informacyjny, świat **płynnej ponowoczesności**, „Generacji Z”, „tożsamości on-line” i tworzenia społeczności wirtualnych powoduje, iż przestrzeń relacji z drugim człowiekiem dotknięta została wyraźną implozją². Anthony Giddens przypisuje nowoczesności niezwykle dynamikę, prędkość i zasięg zmian większy niż w jakiegokolwiek wcześniejszej epoce. Pojęcie własnego miejsca w świecie „staje się coraz bardziej fantasmagoryczne”³. Technologia cyfrowa, sieci komputerowe, mobilne telefonie pozwalają na budowanie społeczności wirtualnych, wprowadzając nową jakość w procesie nawiązywania relacji z drugim człowiekiem, wolnych od rygorów czasu i przestrzeni. Człowiek może mieć dostęp do wielu miejsc na świecie, a przestrzeń można oddzielić od czasu.

¹ J. Tischner, *Fenomenologia spotkania*. „Analecta Cracoviensia” 1978, nr 10, s. 73-98.

² George Ritzer określa jako „rozpad lub zanik granic, wskutek którego tworzy wcześniej uważane za różne zlewają się ze sobą”: G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, „Muza” Warszawa 2001. Współczesny człowiek został niejako skazany na doświadczanie dynamicznych transformacji charakterystycznych dla naznaczonej niepewnością i nieprzewidywalnością cywilizacji, nazwanej przez U. Becka „światem społeczeństwa ryzyka”: U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

³ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. PWN, Warszawa 2001.

Rzeczywistość społeczna nabrała cech płynności⁴, a informacje i wiedza w coraz większym stopniu są zorganizowane wokół sieci⁵. W takiej rzeczywistości trudno jest nawiązać autentyczne relacje bowiem wymagają one poznania animizacyjnego, intuicyjno-emocjonalnego, opartego na umiejętności wczucia się w przeżycia innej osoby, bezpośredniego wglądu w wewnętrzny świat drugiego człowieka. Zmienność otoczenia powoduje, że konfrontujemy się z potrzebą przebudowywania swojej tożsamości:

„Tożsamość wydaje się trwała i solidna tylko wówczas, gdy poparty się na nią z zewnątrz – i przez krótką chwilę. Oglądana od wewnątrz i przez pryzmat nagromadzonych biograficznych doświadczeń, okazuje się krucha, wątła i nieustannie targana przez sprzeczne siły i prądy, obnażające jej płynność i grożące rozbiciem i rozerwaniem każdej formie, jaką zdołałby przybrać”⁶.

Zygmunt Bauman przywołuje zwrot użyty przez Nickole Aubert, która zmiany w doświadczaniu czasu przez współczesnych ludzi nazywa „życiem w ciągłym stanie alarmowym”, a „jedyne czego możemy być pewni, to niepewność”⁷. Prowadzi to do „upłynnienia tożsamości, co oznacza wielokontekstowość i uniwersalizację doświadczenia tożsamości w zawieszeniu między różnymi miejscami, przestrzeniami (...), planowanie i realizację indywidualnych ścieżek życia ponad granicami zawodów, rynków pracy, państw, społeczności i kultur (...), transkulturalizację i permanentny kryzys tożsamości, który wymaga powtarzania w biegu życia procesów definiowania tożsamości (...), bądź przenoszenia tożsamości wręcz do cyberprzestrzeni...”⁸.

Paradygmat współczesności wyznacza nową jakość ujmowania rzeczywistości. Autorzy *Paradoksu czasu* zauważają, iż pewna dawka orientacji na teraźniejszość jest niezbędna do tego, by cieszyć się życiem. Zbyt silna

⁴ Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007.

⁵ M. Castells, *Spółczesność sieci.*, Wyd. PWN, Warszawa 2007.

⁶ Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Wyd. Sic!, Warszawa.

⁷ Z. Bauman, *Konsumowanie życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.

⁸ A. Bańka, *Tożsamość jednostki w obliczu wyboru. Między przystosowaniem a ucieczką*. „Czasopismo Psychologiczne” 2009, t. 15, nr 2, s. 333-360.

orientacja na terażniejszość może ograbić życie ze szczęścia”⁹,¹⁰. Z kolei koncepcja *twórczej adaptacji* zakłada, iż w obecnej, zmiennej rzeczywistości, oparcie i względną stabilizację można znaleźć jedynie w samodzielnie zaprojektowanej koncepcji siebie w przyszłym świecie.

„Jedyny realistyczny świat, na jaki jednostka może orientować siebie, gdy to w czym jest, >>tu i teraz<<, jest w istocie już za nią. Realna dla działań może być tylko przyszłość”¹¹.

Opisana – złożona i zróżnicowana rzeczywistość społeczna – stanowić będzie kontekst podjętego w tym opracowaniu zagadnienia kompetencji społecznych w przestrzeni doświadczania dialogu. Problematyka uwarunkowań dialogu i tworzenia przestrzeni relacji, w których osobowe podejście ma charakter i sens prawdziwego ludzkiego **Spotkania** – pozostaje aktualnym i ważnym tematem podejmowania refleksji.

⁹ P. G. Zimbardo, J. Boyd, *Paradoks Czasu*, PWN, Warszawa 2009.

¹⁰ Pojawia się w tym miejscu refleksja związana z pytaniem o planowanie i podejmowanie zmian w życiu, odbudowywania autentycznego Ja i tworzenia nowej tożsamości. Wart jest przywołania syndrom Paula Gauguina. Nazwa syndromu pochodzi od burzliwego i pełnego znaczących zwrotów życia francuskiego postimpresjonisty, malarza i rzeźbiarza, Paula Gauguina. Tak zwany mit Gauguina polega na tym, że zmiana tożsamości dokonuje się na drodze zewnętrznego przymusu, a nie refleksji. Nowe okoliczności wymuszają przystosowanie (w zakresie zachowania, przekonań czy uczuć), ale nie zmieniają tożsamości. Powrót do wcześniejszych okoliczności ujawnia, jak powierzchowna była to zmiana. „Mit Gauguina” przyjęto dla określenia typowego dla człowieka Zachodu działania polegającego na próbie dokonania zmiany wewnętrznej poprzez oddziaływanie zewnętrzne – wprowadzenie odmiennych okoliczności, nowego środowiska. Z drugiej strony jednak – co ciekawe, ale też istotne – psychologiczna analiza syndromu prowadzi do wniosku, że polega on na uwalnianiu energii pozwalającej na samorealizację. Wyrazem tego jest dążenie do spełnienia oczekiwanej wizji życia – najczęściej marzenia życiowego „próba wymuszenia przemian osobowości poprzez zmianę środowiska i stylu życia, czy poszukiwanie szczęścia i autentyczności kosztem porzucenia wszystkiego, co jest rolą, społecznym standardem, rutyną” (P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość-zmiana-integracja*. PWN, Warszawa 2011 s. 236-240).

¹¹ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Wydawnictwo REBIS, Poznań 2000.

Filozofia dialogu i sens dialogu¹²

„Mówić – to mówić do kogoś” (H. G. Gadamer)¹³.

Termin *komunikacja* wywodzący się z łacińskiego *communicare*, znaczącego *dzielić, brać udział, z communis*, oznaczającego *wspólny, ogólny, powszechny*- kieruje uwagę na dzielenie się wiedzą, swoimi autentycznymi myślami, uczuciami w toku komunikacji interpersonalnej, której rdzeń stanowi dialog i której przewodzi idea/orientacja dialogiczna. Martin Buber ujmuje trzy odmiany dialogu: „dialog prawdziwy”, w którym ludzie naprawdę zwracają się do siebie; „dialog techniczny”, znamionem dla współczesnej cywilizacji, wynikającym jedynie z potrzeby rzeczowego porozumienia się; oraz przebrany za dialog – monolog- w którym każdy z uczestników, pozornie zwrócony do drugiego, mówi w rzeczywistości do fikcyjnej instancji, której istnienie wyczerpuje się w wysłuchaniu go. Charakter i sens prawdziwego ludzkiego Spotkania, wraz z jego „*tożsamościotwórczymi*” konsekwencjami, ma tylko pierwszy rodzaj dialogu¹⁴. Zatem warunkiem zaistnienia autentycznej sytuacji dialogu jest **Spotkanie**. Filozofia spotkania zakłada, że człowieka można zrozumieć jedynie w świetle relacji Ja-Ty.

Spotkanie jest relacją, w której według Martina Bubera:

„Podstawowe słowo Ja – Ty ustanawia świat relacji. W prawdziwym dialogu Ja i Ty zawiera się autentyczność spotkania, gdzie „każdy z uczestników rzeczywiście obejmuje myśl drugiego lub drugich w ich bycie i sposobie bycia i zwraca się do nich z zamiarem ustanowienia między sobą i nim lub nimi żywej wzajemności”¹⁵.

Chodzi o to, aby prowadzić dialog, a więc rozmawiać ze sobą, a nie mimo siebie, a co najważniejsze, jak zauważa Buber, nie narzuca się nikomu dialogu, bowiem podejmowany być powinien w wolności¹⁶. „Niezależnie (...) od tego, w czym nie zgadzam się z drugim, uznając go za partnera prawdziwej

¹² Por. T. Gadacz, *Filozofia dialogu*, w: tenże, *Historia filozofii XX wieku*, t. 2 *Neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, Kraków 2009, s. 501-638.

¹³ H.G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. K. Michalski. Warszawa 1979.

¹⁴ M. Buber, *Dialog*, w: tenże, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, PAX, Warszawa 1992, s. 226.

¹⁵ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przekł. J. Doktor, PAX, Warszawa 1992, s. 41.

¹⁶ Tamże, s. 242.

rozmowy, mówię mu jako osobie <tak>¹⁷. Stanowi to afirmację drugiego, przyjęcie go jako partnera dialogu.

Następny warunek, aby powstała prawdziwa rozmowa, polega na tym, że „każdy, kto bierze w niej udział, musi włączyć samego siebie. Oznacza to, że musi być zdecydowany zawsze mówić to, co myśli na temat omawianego przedmiotu”¹⁸. W prawdziwej rozmowie, w autentycznym dialogu „międzyludzkie otwiera to, co kiedy indziej pozostaje zamknięte”¹⁹. Zdaniem Bubera: „tam, gdzie naprawdę istnieje dialogiczne słowo, trzeba mu oddać sprawiedliwość przez otwartość”²⁰. Niepowtarzalność sytuacji spotkania polega również na fakcie, iż tworzona jest przestrzeń między Ja i Ty, gdzie podstawowym ruchem dialogicznym jest zwrócenie się. Z pozoru jest to coś zwyczajnego i pozbawionego znaczenia: patrząc na kogoś, mówiąc do kogoś, zwracamy się przecież do niego – oczywiście fizycznie, ale w wymaganym stopniu, kierując na niego naszą uwagę, także duchowo²¹.

Jurgen Habermas podkreślał, iż „w każdym akcie mowy tkwi *telos porozumienia*”²². Dialog z drugą osobą daje szansę samorozumienia. Rozmowę czyni rozmową nie to, że doświadczyliśmy w niej czegoś nowego – zauważa Hans Georg Gadamer – lecz, że napotkaliśmy coś w drugim człowieku, czego jeszcze w naszym doświadczeniu świata nie spotkaliśmy²³. Rozumienie drugiego człowieka jest ujrzeniem jego bycia i jego stawania się w horyzoncie wartości i sensów²⁴.

Istota i znaczenie kompetencji społecznych

Kompetencje społeczne są definiowane jako szeroki zestaw umiejętności nabytych w toku procesów socjalizacyjnych a ich opanowanie determinuje efektywność radzenia sobie w ogólnie pojmowanych relacjach interpersonalnych oraz w specyficznych sytuacjach społecznych. Kompetencje społeczne Michael Argyle definiuje jako „zdolność, posiadanie niezbędnych

¹⁷ Tamże, s. 152.

¹⁸ Tamże, s. 152.

¹⁹ Tamże, s. 153.

²⁰ Tamże, s. 153.

²¹ Tamże, s. 229.

²² J. Habermas, *Teoria i praktyka*, PIW, Warszawa 1983.

²³ H.G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, K. Michalski, PIW, Warszawa 1979.

²⁴ J. Tischner, *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia” 1978, nr 10, s. 73-98.

umiejętności do tego, aby wywrzeć pożądaną wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych”²⁵.

Kompetencje społeczne stanowią złożoną strukturę, w której wyodrębnia się trzy podstawowe aspekty²⁶: **poznawczy** jako rozumienie sytuacji społecznych, znajomość interakcji społecznych, wiedza o regułach rządzących w świecie relacyjnym, rozwiązywanie problemów/konfliktów, umiejętność planowania zachowań społecznych; **motywacyjno-emocjonalny** jako gotowość do angażowania się w sytuacje społeczne, w tym empatia, oraz **aspekt behawioralny** – wiązany z dostrzegalnym zachowaniem się ludzi jako już wykorzystywane umiejętności społeczne, czyli reakcje mimowolne oraz reakcje sprawcze będące świadomymi i zamierzonymi zachowaniami.

Z punktu widzenia psychologii różnic indywidualnych kompetencję społeczną można ogólnie określić jako dyspozycję warunkującą efektywność funkcjonowania w sytuacjach społecznych. Stanowią one zbiór **specyficznych i złożonych umiejętności**, które są nabywane przez jednostkę toku treningu społecznego. Wśród zasadniczych grup kompetencji społecznych można wyróżnić: a) kompetencje warunkujące **efektywność zachowań w sytuacjach intymnych** – umożliwiają nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów interpersonalnych; b) kompetencje warunkujące **efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej** – wspomagają radzenie sobie w sytuacjach znalezienia się w centrum uwagi; c) kompetencje warunkujące **efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności** – umożliwiają realizację własnych planów i celów przez opieranie się niekorzystnemu wpływowi innych osób lub wywieranie na nich wpływu²⁷.

Intensywność treningu społecznego zależy od zmiennych osobowościowo-temperamentalnych, a efektywność – od **inteligencji społecznej** i stanowiącej jej składową – **inteligencji emocjonalnej**²⁸.

Podstawowe komponenty inteligencji emocjonalnej to: 1) zdolność do postrzegania emocji; 2) zdolność do wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu; 3) zdolność do rozumienia emocji swoich i cudzych oraz 4) zdolność do regulowania emocji. Daniel Goleman²⁹ twierdzi, że inteligencja

²⁵ M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1999.

²⁶ Tamże, s. 140.

²⁷ A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*, w: *Studia z Psychologii*, t. 8, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1997, s. 9-36.

²⁸ A. Matczak, K.A. Knopp, *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2013.

²⁹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.

emocjonalna określa potencjalne zdolności do uczenia się umiejętności praktycznych, opierających się na jej pięciu składnikach: 1) samoświadomości, czyli wiedzy o swoich stanach wewnętrznych, preferencjach, możliwościach i intuicyjnych ocenach; 2) samoregulacji, czyli panowaniu nad swoimi stanami wewnętrznymi, impulsami i możliwościami; 3) motywacji, rozumianej jako skłonności emocjonalne, które prowadzą do nowych celów lub ułatwiają ich osiągnięcie; 4) empatii, czyli uświadamianiu sobie uczuć, potrzeb i niepokojów innych osób oraz 5) umiejętnościach społecznych, czyli umiejętności wzbudzania u innych pożądanych reakcji.

Na każdym z tych wymiarów inteligencji emocjonalnej opierają się kompetencje emocjonalne osobiste (samoświadomość, samoregulacja, empatia) – **komponent osobisty** – odpowiadający za stopień radzenia sobie ze sobą oraz kompetencje emocjonalne społeczne (empatia i umiejętność wywoływania u innych osób pożądanych przez jednostkę reakcji) – **komponent społeczny** – odpowiadający za stopień radzenia sobie z innymi. Inteligencja emocjonalna jest zdolnością, która determinuje osiągnięcia życiowe człowieka zarówno w sferze osobistej, jak i osiągnięć szkolnych oraz zawodowych³⁰.

Osoby o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej są bardziej kompetentne społecznie, mają silniejsze tendencje do zachowań kooperacyjnych i prospołecznych i większe poczucie skuteczności w zakresie pomagania innym, są bardziej aktywne społecznie, częściej i chętniej korzystają ze wsparcia społecznego i są z niego bardziej zadowolone. Osoby o wyższej inteligencji emocjonalnej, szczególnie te, które dobrze radzą sobie z zarządzaniem emocjami, częściej określają swoje związki jako bliskie, satysfakcjonujące i mało konfliktowe, a ich znajomi oceniają ich jako społecznie przystosowanych i mających pozytywne społeczne interakcje³¹. Z perspektywy podjętej problematyki w niniejszym opracowaniu warto podkreślić jest to, że kompetencje emocjonalne społeczne (przede wszystkim empatia) uczestniczą w regulacji procesów emocjonalnych innych osób, umożliwiając przyjęcie perspektywy drugiej osoby i w efekcie podjęcie działań dostosowanych do jej oczekiwań.

³⁰ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1999; J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso, *Czym jest inteligencja emocjonalna?* – P. Salovey, J.D. Sluter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne* Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1999, s. 23-74.

³¹ M. Śmieja, J. Orzechowski, *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje*. PWN, Warszawa 2008.

Dialog warunkiem rozwoju kompetencji społecznych

„Rozumienie człowieka nie zależy od tego, ile o nim wiemy, lecz od tego, na ile głęboko potrafimy wnikać w jego subiektywny świat, w świat jego znaczeń” (M. Straś-Romanowska)³².

Życie dialogiczne – pisze Buber – „to nie to, w którym ma się wiele do czynienia z ludźmi, lecz to, w którym rzeczywiście ma się do czynienia z ludźmi, z którymi ma się do czynienia”³³.

Człowiek – jako osoba – może „dopuścić innego do poznania siebie, lub temu poznaniu postawić zaporę nie do przebycia”³⁴. Im bardziej całościowe rozumienie drugiego, tym większa szansa na ujrzenie jego „twarzy” i „pójście za nim”. Nie da się rozumienia drugiego człowieka oddzielić od spotkania i mającego w nim miejsce poznawania. Spotkanie, poznawanie drugiego i rozumienie dopełniają się wzajemnie:

„Jak dla każdej relacji (...) Ja jest niezbędne; relacja bowiem może wydarzyć się tylko między Ja i Ty. Chodzi więc nie o rezygnację z Ja, lecz z owego fałszywego popędu do samo potwierdzania, które każe człowiekowi uciekać przed niepewnym, nietrwałym, nieprzeniknionym, niebezpiecznym światem relacji w posiadanie rzeczy”³⁵.

Dialog według Roberta Kwaśnicy stanowi hermeneutyczną rozmowę, wymianę doświadczenia umożliwiającą rozumienie różnic, rozmowę poszukującą źródeł doświadczalnego sensu³⁶. Autor podkreśla, iż każdy dialog zdaje się wyrastać z **szacunku dla różnicy, z zaciekawienia innością** i z **gotowości do namysłu** nad nią. Gdy różnice nie dochodzą do głosu, gdy skazujemy je na milczenie – milknie i sam dialog. **Różnice zatem są aktem założycielskim i punktem wyjścia każdej z branych pod uwagę form dialogu. Rzecz w tym, że za każdym razem spostrzegane są inaczej i w odmienny sposób dają początek dialogowi, inne stawiając przed nim zadania. Człowiek łączy się z człowiekiem za pośrednictwem dialogu, w którym rola kluczowa przypada pytaniom i odpowiedziom.**

³² M. Straś-Romanowska, *Rozwój człowieka a rozwój osobowy*, w: „Studia Psychologica” 2003, 3, s. 91-104.

³³ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, PAX, Warszawa 1992.

³⁴ M. Buber, *O Ja i Ty*, w: B. Baran (red.), *Filozofia dialogu*, Zak, Kraków 1991, s. 37-56.

³⁵ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.

³⁶ R. Kwaśnica, *Ku dialogowi w pedagogice*, „Prace Pedagogiczne” CVIII, Wrocław 1993, s. 11-27.

Józef Tischner³⁷ mówiąc o autentycznej relacji spotkania pisał o przeżyciu szczególnego zobowiązania, które konstytuuje się między momentem odpowiedzi a momentem pytania, kiedy pojawia się świadomość, że ja – zapytany, p o w i n i e m dać drugiemu jakąś odpowiedź. Spotkanie – to prawdziwe wydarzenie, zaś wydarzenie jest zawsze wydarzeniem się sensu. Dzięki spotkaniu własne życie i świat widziane są nagle jakby w innej perspektywie, zmieniają wartość.

„Spotkanie człowieka z człowiekiem niesie ze sobą taką siłę perswazji, że zdolne jest zmienić radykalnie stosunek człowieka do otaczającego świata, ukształtować na nowo sposób bycia człowieka w tym świecie, zakwestionować uznawaną dotychczas hierarchię wartości. Spotkanie wprowadza człowieka w głąb wielkich tajemnic istnienia, gdzie rodzą się pytania o sens i bezsens wszystkiego, co jest”³⁸.

Dzięki koncentracji na innych osobach i ich poznawaniu, możliwy staje się **zachwyt**, **podziw** dla nich, **wzruszenie** ich osiągnięciami i radościami. Gdy tworzy się więź z innymi, wspólnota nacechowana jest **lojalnością** i **odpowiedzialnością** (właściwościami różnymi od przejawów troski, opieki, więzi i miłości wobec osób niezbędnych do zaspokajania własnych potrzeb). W sferze motywacyjnej pojawia się gotowość do **altruizmu**, działań na rzecz innych ludzi, w tym – działań z myślą o nich (na zasadach **egzocentrycznych**), a nie o własnych dla nich zasługach. Dzięki standardom idealnego świata możliwe staje się podejmowanie działań **prospołecznych**, ukierunkowanych na przyczynianie się do **czyjegoś rozwoju**, wzrostu³⁹.

Dialog w edukacji i edukacja w dialogu mogą sprawić, iż edukujący i edukowani odnajdą zagubiony język prawdy, umożliwiający wzajemne zrozumienie i porozumienie. Stanisław Palka⁴⁰ rozważając wartości dialogu w edukacji zaznacza, iż szersze ujmowanie dialogu wywodzone z założeń filozofii spotkania nie redukuje dialogu do przekazywania wiadomości, a czynności dialogicznych do metody kształcenia i wychowania. Dialog w tym ujęciu nabiera cech **idei wiodącej** w edukacji, ogólnej zasady wychowania i kształcenia, ujmowanej nie tylko w aspekcie **epistemologicznym**,

³⁷ J. Tischner, *Spotkanie w horyzoncie zła*, „Analecta Cracoviensia” Tom XIII Kraków 1981, nr 13, s. 85-103.

³⁸ J. Tischner, *Bezdroża spotkań*. „Analecta Cracoviensia” Tom XII, 1980, s. 137-172.

³⁹ M. Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. PWN, Warszawa 2008.

⁴⁰ S. Palka, *Wartości dialogu w edukacji*, w: *W kręgu edukacji* Palka S., *Wartości dialogu w edukacji*, w: *W kręgu edukacji nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, w: E. Kameduła (red), Firma Wydawnicza „MS AG”, Poznań 2003, s. 300-303.

ale i w aspekcie **ontologicznym**. Dialog ujmowany w powyższy sposób jest rozmową, w trakcie której następuje wymiana myśli, zapewniony jest kontekst poznawczy i emocjonalny między uczestnikami, znajdującymi się w tym samym polu wartości, szanowana jest przy tym podmiotowość uczestników dialogu, występuje wczuwanie się w świat partnerów dialogu. Wymaga otwartości, partnerstwa, zaufania i tolerancji. Tak pojmowany dialog posiada wartości wychowawcze oraz wartości związane z samokształtowaniem człowieka. Pedagog może być potrzebny najbardziej temu, kto nie jest przygotowany na jego przyjęcie ani gotowy do interakcji według przewidzianego dla niego programu pomocy rozwojowej⁴¹.

Znaczenie indywidualnego doświadczenia dialogu w rozwoju kompetencji

Dialog wewnętrzny i interpersonalny kształtuje relację człowieka ze światem i odpowiada za jej jakość i charakter. Wewnętrzny dialog umożliwia lepsze zrozumienie racji drugiej osoby i symulowanie skutków własnych reakcji u partnera potencjalnego dialogu. Dialogi wewnętrzne są zasadniczo podobne do dialogów interpersonalnych, stanowią bowiem formę komunikacji i mają do pewnego stopnia podobne funkcje i mogą też prowadzić do porównywalnych skutków, jak uzgodnienia, nowe rozwiązania, przekonania⁴². Wewnętrzne nastawienie umożliwiające wsłuchiwanie się w głosy własnego Ja i nawiązanie między nimi dialogu może być kluczem do zrozumienia złożoności i bogactwa własnej psychiki oraz jednym z pierwszych kroków zmierzających do aktywizowania twórczego potencjału.

Dialogowość traktowana jest jako jedna z wielu najbardziej fundamentalnych właściwości osoby⁴³. Pełnia człowieczeństwa ujawnia się dzięki **podmiotowości, intencjonalności i dialogowości**. Pełna intencjonalność i ograniczona dialogowość skutkują realizacją jednego scenariusza bez uwzględnienia wersji alternatywnych (brak giętkości) oraz upośledzeniem zdolności rozumienia siebie i innych. Dialogowość bez intencjonalności oznacza sto procent empatii, ale niezdolność do ukierunkowania własnej aktywności. Obydwie (hipotetyczne) skrajności sugerują zakres ograniczeń

⁴¹ L. Witkowski, *O nowych polach i wymiarach odpowiedzialności etycznej w pedagogice* w: W. Sawczuk (red.), *Po co etyka pedagogom?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s.23-46.

⁴² M. Puchalska-Wasył, *Nasze wewnętrzne dialogi. O dialogowości jako sposobie funkcjonowania człowieka*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2006.

⁴³ P. K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość- zmiana-integracja*. PWN, Warszawa 2011.

ludzkiego funkcjonowania w przypadku braku równowagi między tymi dyspozycjami.

Dla skutecznej realizacji celów ważniejsza jest **intencjonalność**, dla empatycznego rozumienia innych – **dialogowość**⁴⁴. Zdrowo pojmowana intencjonalność, jak i dialogowość służą m.in. opanowaniu niepewności, zwłaszcza związanej z przyszłością. Dialogi wewnętrzne pełnią wiele funkcji **adaptacyjnych i rozwojowych**. Sprzyjają poznaniu i rozumieniu rozmaitych punktów widzenia, przyczyniają się do klasyfikowania przekonań. Mogą sprzyjać rozwiązywaniu konfliktów oraz pozwalają eksplorować nowe perspektywy aktywności własnej – wewnętrznej lub zewnętrznej. Siła tkwiąca potencjalnie w wewnętrznym dialogu sprawia, że złożone i niespójne Ja staje się Ja bogatym, wszechstronnym i pełnym, a przede wszystkim **zintegrowanym**.

Dialog daje szansę rozwoju i zmian, bowiem człowiek nie zatrzymuje się na danym etapie, ale dokąd może myśleć i decydować, ma nieustanną szansę przekraczania i transgresji⁴⁵. W tym sensie jest bytem **otwartym**⁴⁶.

Człowiek jest **kreatorem znaczeń** – interpretuje doświadczenia osobiste i zdarzenia zewnętrzne, określając je jako osobiście ważne oraz nadając im określony sens. Interpretacja doświadczeń ma bardziej poznawczy charakter, natomiast ich integracja w pewną całość opiera się na emocjonalno-uczuciowym aspekcie doświadczeń. Osoba jako aktywny podmiot selekcjonuje, porządkuje i interpretuje doświadczenia, tworząc z nich złożoną całość – system znaczeń osobistych. *System znaczeń osobistych*⁴⁷ to nasyciona emocjonalnie sieć poznawcza, zawierająca reprezentacje pozytywne i nega-

⁴⁴ P. K. Oleś, *Psychologia przełomu połowy życia*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001, s. 145-147.

⁴⁵ Transgresja to przekraczanie granic **materiałnych, społecznych** lub **symbolicznych**. Poszerzanie granic własnych osiągnięć i możliwości może dokonywać się na płaszczyźnie obiektywnej: odkrycia i wynalazki, dzieła sztuki, reformy, łamanie tabu (**transgresja typu H**) oraz subiektywnej (**transgresja typu P**). Najcenniejsze transgresje wzbogacają kulturę i kształtują własność osobową; są źródłem rozwoju wewnętrznego i zewnętrznego. Cechą transgresji jest zastępowanie starych struktur nowymi formami. Człowiek w ten sposób rozwija się, kształtuje swoją osobowość, kulturę i cywilizację (por. J. Koziielecki: *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987).

⁴⁶ P. K. Oleś, M. Puchalska-Wasył (red.), *Dialog z samym sobą*. Wyd. PWN, Warszawa 2011.

⁴⁷ H. J. M. Hermans, E. Hermans-Jansen, *Autonrracje: Tworzenie znaczeń w psychoterapii*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2000.

tywne wartościowanych aspektów samego siebie i własnego życia, rzeczy, do których jednostka ma jakiś stosunek, a także umysłowe reprezentacje celów, motywów, planów i dążeń, podobnie jak lęków i obaw – będących przedmiotem refleksji i wartościowania.

Tomasz Maruszewski proponuje, spojrzeć na doświadczenie jak na zapisany w pamięci autobiograficznej „ciąg zdarzeń tworzących indywidualną historię życiową”⁴⁸. Autor uznaje, że doświadczenie obejmuje zarówno aspekt **deskryptywny** (dane zimne), jak i **afektywny** (dane gorące). Dotyczy ono świata zewnętrznego (materialnego i społecznego), własnej osoby (działań i cech) oraz wzajemnych relacji osoba – środowisko. Istnieje pewna część doświadczeń związanych z własną osobą, która tworzy rdzeń. Wokół tych doświadczeń nadbudowywane są następne ich treści, w szczególności związane z relacjami z innymi. Tak więc buduje własną tożsamość, tworząc z wielu przeżyć i zdarzeń własną, spójną historię wyjaśniającą i nadającą sens doświadczeniom.

Aksjologiczna przestrzeń dialogu

W myśleniu według wartości i doświadczeniu prawdy – jak trafnie podkreślał J. Tischner -

„(...) aby myśleć, trzeba coś z siebie poświęcić. Jest ono czymś więcej niż przelotnym aktem świadomości, jest wprost sposobem przejawiania się dobrej woli człowieka po przezwycięzeniu agresji i pokusy ucieczki. Spotkanie jest źródłem doświadczenia prawdy w bardziej podstawowym wymiarze niż wymiar stosunku człowieka do rzeczy. Stosunek do rzeczy jest zapośredniczony przez dialog z drugim człowiekiem. Źródłowych doświadczeń prawdy należy szukać w spotkaniu z drugim, a nie w zetknięciu z rzeczą”⁴⁹.

Cenną konstatacją występuje w refleksjach Urszuli Ostrowskiej⁵⁰, iż najpewniejsza szansa na rozwiązanie skomplikowanych i priorytetowych problemów sytuuje się i spełnia w dialogu prawdziwie **zorientowanym aksjologicznie**. Uczy on pokory uznawania innego/odmiennego niż tylko własny poglądu/sposobu patrzenia na świat, a czego *in optima forma* trzeba

⁴⁸ T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

⁴⁹ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 2002.

⁵⁰ U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

uczyć się przez całe życie – postrzegając ów problem jako wyzwanie dla współczesnej edukacji, w ujęciu nie o dialogu, lecz właśnie w dialogu.

Autorskie badania U. Ostrowskiej podejmującej zagadnienia aksjologiczne w edukacji akademickiej dostarczyły przekonania, co do tego, że dialog sukcesywnie przydawał sensu wartościom, które nabierały aksjologicznego znaczenia, zarazem przyczyniając się do dokładniejszego/wnikliwszego ich poznawania, a także preferencyjnego sytuowania ich w wieloskładnikowym *uniwersum antroposferycznym*. Wieloletnie badania własne autorki oraz towarzyszące im refleksje i przemyślenia doprowadziły do przekonania, że dialog któremu przewodzi idea/orientacja dialogu – międzypodmiotowa przestrzeń dialogiczna POMIĘDZY w pedagogicznym badaniu jakościowym stanowi dialogiczne królestwo człowieka – *dialogicus regnum homini*⁵¹. W koncepcji własnej dialogiczną przestrzeń międzypodmiotową wyznacza przedmiot i cel dialogu. W jej epicentrum sytuują się podmioty dialogujące połączone relacją interkomunikacyjną: podmiot wypowiadający się i podmiot odbierający wypowiedź, czyli osoby zamieniające się rolami dialogicznymi w obu kierunkach:

„Zanurzone w tej przestrzeni podmioty są autentycznymi współtwórcami, a kreowana przez nie przestrzeń – z racji swej otwartości, zawierając to, co odrębne i to, co wspólne, ewoluuje wraz z transformującym/rozwijającym się dialogiem, narastając bądź kurcząc się, intensyfikując albo spowalniając atmosferę, nie wykluczając ewentualności staczania się w otchłań przepaści aż na same „szczyty rozmów”⁵².

W toku dialogu podmioty nawiązując komunikację, koncentrują się wokół uznawania/poddawania w wątpliwość/odrzućcia/ignorowania argumentów, zmierzając ku czemuś, przebijając się przez napotymane przeszkody do tego stopnia, że kto wie, czy – porozumieniu bardziej sprzyja nie tyle rozmowa jako taka, co sukcesywnie kształtująca się siła/potęga intersubiektywnego kontaktu owej przestrzeni, w której interpersonalna komunikacja jest „zanurzona”/wkomponowana⁵³.

Wielowymiarowość przestrzeni kompetencji i kreowania dialogu – w poszukiwaniu inspiracji

Zgodnie z dialogicznym rozróżnieniem, określającym dwuwymiarowość podmiotowości ludzkiej: „posiadania siebie” i „bycia u siebie” oraz

⁵¹ Tamże, s. 133.

⁵² Tamże, s. 134.

⁵³ Tamże, s. 144.

„wykraczania ku innym z darem ofiarowywania siebie innym”, podmiotowy kierunek urzeczywistniania się podmiotowości przebiegać musi dwutorowo.

Pierwszy kierunek rozwoju wyraża się w **twórczym samorozwoju** i odbywa się dzięki **pasji przekraczania granic** swych umiejętności, możliwości czy poznania w aktach nabywania nowych doświadczeń. Drugi kierunek rozwoju podmiotowości związany jest z autentycznym **wykraczaniem ku innym**, wyrazem którego jest zawiązująca się wspólnotowa więź oraz odpowiedzialność za urzeczywistnienie wartości.

U podstaw rozwoju twórczych sił człowieka leżą akty **transgresji**, zaś u podstaw wciąż ponawianego zwrócenia się ku innemu człowiekowi doświadczenie **transcendencji**.

Sam wzrost „ruchu bycia” (*do „posiadania siebie”*), jak i wzrost „ruchu bycia” (*do „wykraczania ku”*) wyraża się w sposób aproksymatywny, czyli wyłania się w coraz większym stopniu z każdym kolejnym krokiem stawianym na tej drodze. Sens ogólnego kierunku wzrostu wzmacniany jest każdym kolejnym ruchem przekraczania siebie i wykraczania ku temu, co względem nas samych zewnętrznie⁵⁴.

Kompetencje twórcze – jako – podmiotowe cechy twórcze i zachowania transgresyjne oraz aktywność ukierunkowana na zamiany w perspektywie indywidualizacji – w autorskich badaniach własnych⁵⁵ ujęte zostały jako organizacja doświadczenia osobistego i społecznego oraz jego twórcza interpretacja.

W świetle przeprowadzonej analizy opisowo-interpretacyjnej, biorąc pod uwagę różnice w poziomie podmiotowych cech twórczych (wysokie/niskie) i rodzaju transgresji (konstruktywne i niekonstruktywne), ujawniły się odmienne sposoby ujmowania i interpretacji osobistych i społecznych doświadczeń. Tworzony obraz relacji między doświadczeniami wskazywał na rodzaj subiektywnego przystosowania, które w przypadku osób ujawniających zachowania transgresyjne charakteryzowała harmonia w obrębie

⁵⁴ J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 239-240.

⁵⁵ Cel przywoływanej pracy stanowiła empiryczna weryfikacja modelu kompetencji twórczych w dorosłości w aspekcie uwarunkowań rozwojowych, różnic podmiotowych *interindywidualnych i intraindywidualnych* w **zasobach twórczych, transgresyjnych i obszarach życiowej satysfakcji**. Zaproponowany teoretyczny konstrukt kompetencji twórczych w dorosłości prezentuje ich szerokie ujęcie: **od – adaptacyjnego i rozwojowego – przez podmiotowe i transgresyjne – do indywidualizowanego**: M. Wróblewska, *Kompetencje twórcze w dorosłości*. Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2015, s. 350.

różnych obszarów życia i rodzajów aktywności. Powodowało to radość, satysfakcję, dumę, poczucie spełnienia.

W odniesieniu do osób ujawniających działania o charakterze otwartym, prowadzących do *transgresji konstruktywnych*, myślenie pozytywne, optymizm i wartościowanie pozytywne doświadczeń mają charakter samowzmacniający. Pozytywne emocje facylitują myślenie twórcze: nastawienie na osiągnięcia, pozytywne oczekiwania, otwartość na nowe doświadczenia, akceptację ryzyka. Tworzony indywidualny obraz relacji między doświadczeniami, charakteryzuje harmonia w obrębie różnych obszarów życia i rodzajów aktywności, czy podejmowanych zaangażowań.

W odniesieniu do osób ujawniających działania prowadzące do *transgresji niekonstruktywnych*, materiał projekcyjny ujawnił negatywne wartościowanie indywidualnych doświadczeń z przeszłości, jak też przewidywanych. Dominowały emocje negatywne związane z brakiem poczucia bezpieczeństwa, zazdrością, wrogością, podejrzliwością, nieufnością, krytycyzmem, obawą. Nie ujawniły się emocje związane z wartościowaniem refleksyjnym. Aktywność osoby i jej działania zależą od aktualnej sytuacji, obecności innych osób i są podatne na ich wpływy. Wyrażają obawę i niepokój w bliskich kontaktach z ludźmi⁵⁶.

Zakładając, że osobowy rozwój człowieka ma dwie strony w postaci ekspresji twórczych potencji oraz wykraczania ku innym, dokonać można rozróżnienia egzystencjalnych orientacji wyrażonych w określonych postawach⁵⁷. Ekspresja twórczych potencji, u podstaw której leżą akty transgresyjne oraz wykraczanie ku innym w odpowiedzialności za postać wspólnotowego współbycia, ukazuje możliwość wyłonienia **czterech dymensji**, przy uwzględnieniu tych dwóch zmiennych (kierunku aproksymacji oraz osobowego rozwoju).

W ten sposób możemy mówić o: pozytywnym/negatywnym kierunku przybliżeń ekspresji twórczych potencji oraz negatywnym/pozytywnym kierunku przybliżeń w odpowiedzialności za postać wspólnotowego współbycia. Pozytywny kierunek aproksymacji ekspresji twórczych potencji określa ruch przybliżeń do postawy twórczej aktywności, zaś pozytywny kierunek aproksymacji wykraczania ku innym – ruch przybliżeń do postawy prospołecznej. Negatywny kierunek aproksymacji ekspresji twórczych potencji określa

⁵⁶ M. Wróblewska, *Organizowanie i interpretacja doświadczenia indywidualnego*, rozdział 4. w: tenże, *Kompetencje twórcze w dorosłości*, s. 226-256.

⁵⁷ J. Gara, *Filozofia dialogu jako źródło inspiracji pedagogicznych*, rozdział 3. w: tenże, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, s. 242-243.

ruch przybliżony do postawy pasywnej samozachowawczości, a negatywny kierunek aproksymacji wykraczania ku innym – ruch przybliżeń do postawy egocentryzmu.

W ten sposób możemy mówić o **dwóch typach aproksymatywnych przybliżeń** (pozytywnych i negatywnych) oraz czterech postaciach egzystencjalnej orientacji, które wytyczają charakter istnienia człowieka: 1. **orientacja progresywna** (określana przez postawy twórczej aktywności i prospołeczności), 2. **orientacja regresywna** (postawy pasywnej samozachowawczości i egocentryzmu), 3. **orientacji progresywno-regresywnej** (postawy twórczej aktywności i egocentryzmu) oraz 4. **orientacji regresywno-progresywnej** (określana przez postawy pasywnej samozachowawczości i prospołeczności)⁵⁸. Uzyskane rezultaty autorskich badań własnych pozwalają przyjąć **trzy zasadnicze strategie** realizacji twórczych kompetencji (twórczych zasobów podmiotowych i transgresyjnych) w dorosłości⁵⁹.

Pierwszą jest strategia (koncepcja/program funkcjonowania) **adaptacyjno-zachowawcza (przystosowawcza)** (z przewagą postawy odtwórczej i zachowań ochronnych) realizacji twórczych kompetencji (potencjału, zasobów podmiotowych). Drugą stanowi **strategia twórczo-transgresyjna pro(innowacyjna)** (postawa twórcza, zachowania transgresyjne i proaktywność), a trzecią **strategia zintegrowana (adaptacyjna/ zachowawcza/ innowacyjna)**.

U podstaw wszystkich leży potrzeba twórcza, która stanowi siłę rozwojową i dynamizm wszelkiej aktywności, w której realizuje się potencjalność człowieka. Jedność w różnorodności – oto formuła, która najlepiej oddaje istotę współzależności między jednolitymi i zróżnicowanymi aspektami twórczej aktywności człowieka.

Wydaje się, że *heurystycznie płodną* jest **strategia zintegrowana** (adaptacyjna/zachowawcza/innowacyjna). Oddaje najlepiej istotę twórczości jako procesu dialektycznego (dialektykę pojętą w najbardziej klasycznym znaczeniu jako jedność przeciwieństw). Zatem kompetencje twórcze ukazane w perspektywie uwarunkowań rozwojowych, podmiotowo-twórczych, transgresyjnych i zindywidualizowanych pozwalają na charakterystykę zachowań człowieka aktywnego, zaangażowanego w zmiany, ich inicjowanie i proces kreacji. Połączenie kompetencji podmiotowych i przedmiotowych pozwala na szerszy sposób interpretowania rozwoju człowieka w kategoriach **działań kompetencyjnych** z podkreśleniem „twórczych”.

⁵⁸ Tamże, s. 244.

⁵⁹ Tamże, s. 272-275.

Podsumowanie

Kompetencje społeczne w przestrzeni doświadczania dialogu stanowią ważny i aktualny temat podjętego opracowania. Paradygmat współczesności wyznacza nową jakość ujmowania rzeczywistości, jak również nowe potrzeby i oczekiwania w sferze relacji społecznych oraz interpersonalnych. Jak zostało przyjęte na wstępie w Spotkaniu dokonuje się **źródłowe doświadczanie** drugiego człowieka.

W prezentowanych opracowaniu poszukiwano tożsamościotwórczych konsekwencji autentycznego dialogu. Sprawia on, że w drugim człowieku odnajdujemy wszystko to, czego jeszcze nie spotkaliśmy w naszym doświadczaniu siebie, innych oraz otaczającego świata. Indywidualne i społeczne doświadczanie dialogu, zarówno dialog wewnętrzny jak też interpersonalny kształtuje relacje człowieka ze światem i odpowiada za ich jakość i charakter. Dialog stwarza warunki do prawidłowego rozwoju kompetencji społecznych. Umożliwia tworzenie szczególnej, aksjologicznej przestrzeni międzypodmiotowej. Kompetencje społeczne z uwagi na zawarte w nich emocje powstają w interakcji. Ta interakcja przebiegająca między doświadczającym podmiotem a różnymi aspektami rzeczywistości, ma zatem swój styl, klimat, właściwości – czyli ma swoją jakość.

Kreowanie dialogu i rozwój kompetencji człowieka dokonuje się w wielowymiarowej przestrzeni, wielokierunkowych, wzajemnych oddziaływań. Przestrzeń ta – jak próbowano dowieść – może stanowić źródło inspiracji do eksploracji i podejmowania nowych tematów badawczych. Okazało się, że zawiera w sobie potencjał zarówno **sensotwórczy** – wiele różnych interpretacji, jak i **heurystyczny** – otwarty na poszukiwanie nowych interpretacji. Granica tematów może bowiem stanowić coś, co zamyka, rozdziela, ale równocześnie – **otwiera** jakąś **nową perspektywę doświadczenia**.

Bibliografia:

- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*. PWN, Warszawa 1999.
- Bańka A., *Tożsamość jednostki w obliczu wyboru. Między przystosowaniem a ucieczką*. „Czasopismo Psychologiczne” 2009, t. 15, nr 2, s. 333-360.
- Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Wydawnictwo Sic! Warszawa 2007.
- Bauman Z., *Konsumowanie życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

- Buber M., *Dialog*, w: tenże, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, PAX, Warszawa 1992.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, PAX, Warszawa 1992.
- Buber M., *O Ja i Ty*, w: B. Baran (red.), *Filozofia dialogu*, Znak, Kraków 1991, s. 37-56.
- Castells M., *Spółczesność sieci*, PWN, Warszawa 2007.
- Gadacz T., *Filozofia dialogu*, w: tenże, *Historia filozofii XX wieku*, t. 2 – *Neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, Kraków 2009, s. 501-638.
- Gadamer H. G., *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, PIW, Warszawa 1979.
- Gara J., *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. PWN, Warszawa 2001.
- Habermas J. M., *Teoria i praktyka*. PIW, Warszawa 1983.
- Hermans H. J. M., Hermans-Jansen E., *Autonarracje: Tworzenie znaczeń w psychoterapii*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2000.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1999.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. w: *Studia z Psychologii*, t. 8, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1997, s. 9-36.
- Matczak, A., Knopp, K. A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2013.
- Maruszewski T., *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Mayer J. D., Salovey P., Caruso D.R., *Czym jest inteligencja emocjonalna?*, tłum. M. Karpiński. w: P. Salovey, J.D. Sluter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań, 1999, s. 23-69.
- Jarymowicz M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, PWN, Warszawa 2008.
- Kwaśnica R., *Ku dialogowi w pedagogice*, „Prace Pedagogiczne” CVIII, Wrocław 1993, s. 11-27.

- Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Wydawnictwo REBIS, Poznań 2000.
- Oleś P. K., *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość- zmiana-integracja*, PWN, Warszawa 2011.
- Oleś P. K., *Psychologia przełomu połowy życia*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.
- Oleś P. K., Puchalska- Wasyl M. (red.), *Dialog z samym sobą*, Wyd. PWN, Warszawa 2011.
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2000.
- Palka S., *Wartości dialogu w edukacji*, w: *W kręgu edukacji nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, w: E. Kameduła (red), Firma Wydawnicza „MS AG”, Poznań 2003, s.300-303.
- Puchalska-Wasyl M., *Nasze wewnętrzne dialogi. O dialogowości jako sposobie funkcjonowania człowieka*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2006.
- Śmieja M., Orzechowski J., *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje*, PWN, Warszawa 2008.
- Straś-Romanowska M., *Rozwój człowieka a rozwój osobowy*, w: „Studia Psychologica” 2003, 3, s. 91-104.
- Ritzer G., *Magiczny świat konsumpcji*, „Muza”, Warszawa 2001.
- Tischner J., *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia” 1978 nr 10, s. 73-98.
- Tischner J., *Bezdroża spotkań*, „Analecta Cracoviensia” 1980 Tom XII, s. 137-172.
- Tischner J., *Spotkanie w horyzoncie zła*, „Analecta Cracoviensia” 1981 Tom XIII nr 13, s. 85-103.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 2002.
- Witkowski L., *O nowych polach i wymiarach odpowiedzialności etycznej w pedagogice*. w: W. Sawczuk (red.), *Po co etyka pedagogom?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 26-43.
- Wróblewska M., *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2015.
- Wróblewska M., *Uwarunkowania rozwoju kompetencji. O potrzebie łączenia paradygmatów badawczych* (tekst w recenzji).
- Zimbardo P. G., Boyd J., *Paradoks Czasu*, Wyd. PWN, Warszawa 2009.

Social competence in space and experiencing dialogue

Social competences in the space of experiencing dialogue constitute an important and current topic of the study undertaken. The condition for the existence of an authentic situation of dialogue is the Human Meeting in the I-You relationship. Social competence determines the efficiency of functioning in social situations. In the presented study, the dialogue was included as a condition for the development of social competences. Individual experiences of dialogue are essential for the empathic understanding of others. Internal dialogues have adaptive and developmental functions. Man is the creator of meanings, which he gives to personal and social experience. Dialogue gives meaning to values in the cross-subject dialogue space. The creation of dialogue and competence development constitute a multidimensional space. It can be a source of inspiration for new research topics.

Keywords: social competences, philosophy of dialogue, dialogue, empathy, emotional intelligence.

Kompetencje społeczne przestrzeni i doświadczaniem dialogu

Kompetencje społeczne w przestrzeni doświadczania dialogu stanowią ważny i aktualny temat podjętego opracowania. Warunkiem zaistnienia autentycznej sytuacji dialogu jest Spotkanie człowieka w relacji Ja-Ty. Kompetencje społeczne warunkują efektywność funkcjonowania w sytuacjach społecznych. W prezentowanym opracowaniu dialog ujęto jako warunek rozwoju kompetencji społecznych. Indywidualne doświadczenia dialogu jest istotne dla empatycznego rozumienia innych. Dialogi wewnętrzne pełnią funkcje adaptacyjne i rozwojowe. Człowiek jest kreatorem znaczeń jakie nadaje doświadczeniom osobistym i społecznym. Dialog nadaje sens wartościom w międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej. Kreowanie dialogu i rozwój kompetencji stanowią wielowymiarową przestrzeń. Może być ona źródłem inspiracji do podejmowania nowych tematów badawczych.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, filozofia dialogu, dialogowość, empatia, inteligencja emocjonalna.