

*Akcja Jurgiel*

## KOMPETENCJE EDUKACYJNE JAKO INSPIRACJA DO MYŚLENIA O SPOŁECZNYM POCZUCIU SPRAWSTWA

Badania socjologiczne prowadzone w ciągu ostatniej dekady na temat postaw obywatelskich Polaków, w sytuacji zmiany społecznej i kształtowania się nowego ładu ekonomiczno-politycznego, przedstawiają niski kapitał społeczny, brak poczucia sprawstwa i nieumiejętność rozumienia podstawowych mechanizmów demokracji jako sposobu sprawowania władzy przez dorosłych<sup>1</sup>. Próba odpowiedzi na pytanie o przyczyny takiego stanu rzeczy pozwala sytuować problem braku samodzielności w myśleniu i działaniu w różnych przestrzeniach interpretacyjnych: wyuczonej bezradności jako spadku po poprzednim systemie, destrukcyjnej sile mentalności polskiego społeczeństwa, której źródłem niektórzy autorzy poszukują w odległej sarmackiej historii, zagubieniu wobec różnorodności współcześnie doświadczanych zjawisk nieobecnych dotąd w naszym życiu.

Obecne są również głosy krytyki pod adresem szkoły (edukacji formalnej), której powszechnie zarzuca się brak realizacji podstawowych funkcji, tj. rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej, emancypacyjnej, do których spełniania została ona powołana<sup>2</sup>, co w rezultacie doprowadziło do nieumiejętności „radzenia sobie w życiu”, niemożności ulokowania się na rynku pracy ze względu na nieadekwatność posiadanych kwalifikacji do stawianych wymagań. W ten sposób szkoła obarczana jest często odpowiedzialnością za powszechny niedostatek samodzielności i uspołecznienia obywateli. Wydaje się zatem, że pytanie sformułowane niegdyś przez Z. Kwiecińskiego: „Jak cele, treści i formy oświaty przekształcić z instrumentów uzależnienia i uprzedmiotowienia jednostek i grup

<sup>1</sup> M. Ziółkowski, *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1-2, s. 16-17.

<sup>2</sup> Z. Kwieciński, *Kryzys społeczeństwa ułchotnionego*, w: *Socjologia edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 1992.

społecznych w środki otwierania i wspomagania rozwoju jak największej liczby ludzi<sup>3</sup> wciąż pozostaje aktualne.

Dlatego spróbuję przyjrzeć się problemowi braku poczucia sprawstwa z perspektywy możliwości rozumienia **kompetencji** – jako kategorii dydaktycznej, która znajduje swoje spełnienie w rzeczywistości społecznej. Innymi słowy, postaram się pokazać w jaki sposób pojawienie się samodzielności podmiotu w różnych obszarach życia może zależeć od rodzaju edukacji. Jaki typ edukacji sprzyja przygotowaniu do ustawicznej pracy nad sobą, do przekraczania narzuconych ograniczeń i zmieniania najbliższego otoczenia na lepsze<sup>4</sup>. W tym celu posłużę się dwiema konstrukcjami teoretycznymi zapożyczonymi od B. Bernsteina, tj. edukacji zorientowanej na kompetencje i edukacji zorientowanej na wykonanie. Sądzę, że zaproponowana przez tego autora koncepcja stanowi inspirację do myślenia o jakości szkolnej i pozaszkolnej edukacji młodych i dorosłych, a znamiona obydwu modeli można odnaleźć w szkolnych programach, strategiach edukacyjnych<sup>5</sup>, i polityce oświatowej.

### Spór o kompetencje

W literaturze przedmiotu<sup>6</sup> znaleźć można różne typy kompetencji przyporządkowane określonej dyscyplinie naukowej. Wyznacza ona ich rozumienie w zależności od obszaru badań, pojęć określających ów obszar i specyficznej wiedzy konstruowanej na danym gruncie w duchu obowiązującej racjonalności. Tak oto lingwiści zwracają uwagę na kompetencje językowe, zwawcy psychologii poznawczej – na proces kształtowania się pojęć (kompetencje poznawcze), socjologowie na kompetencje członkowskie.

B. Bernstein<sup>7</sup> pojmuje kompetencje jako **zaangażowanie w świat i w konstruowanie znaczeń**. Działają one jak matryca, dzięki której świat staje się właśnie taki, a nie inny. Przedstawione ujęcie kompetencji wiąże się z akceptacją następujących przesłanek: po pierwsze – zakłada się, że każdy podmiot jest zdolny do tego, by posiadać kompetencje; co więcej, jest on aktywnym twórcą, a „wielość światów”, które tworzy na podstawie głębokich struktur poznawczych, stanowi odzwierciedlenie różnic w indywidualnym postrzeganiu

<sup>3</sup> Idem, *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 5.

<sup>4</sup> Idem, *Kryzys społeczeństwa...*, s. 21.

<sup>5</sup> E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie zawodowe – między modelem technokratycznym a humanistycznym*, w: *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, red. K. Przystaczkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, Koszalin 1995.

<sup>6</sup> B. Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, Exeter 1996.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

otoczenia. To z kolei świadczy o różnorodności kompetencyjnej podmiotu, a nie o jego deficycie rozwojowym. Po drugie – podmiot jest instancją samoregulującą się, a więc kompetencja pojawia się samoistnie w kontekście socjalizacji i nie wymaga treningu.

Analogicznie **koncepcja edukacji zorientowanej na kompetencje** wyrasta z przekonania, że człowiek jest z natury potencjałem możliwości, które muszą tylko ulec konceptualizacji. Znajduje ona swoje odzwierciedlenie w tych sposobach myślenia o edukacji, które zakładają, że podmiot uczący się jest badaczem rzeczywistości, będącej dla niego nieustannym wyzwaniem. Rolą nauczyciela jest tworzenie sytuacji edukacyjnych, tak by ową samodzielność poznawczą nieustannie inspirować, podtrzymywać i prowokować. Idzie tu raczej o to, by umożliwić jednostce dostrzeżenie wielowymiarowości życia społecznego i świadomego w nim uczestnictwa. Nie oznacza to jednak, że funkcjonujące w jej duchu projekty edukacyjne winny być przyjmowane bez zastrzeżeń<sup>8</sup>. Natomiast istotą **edukacji zorientowanej na wykonanie** jest koncentrowanie się na wytworze pracy ucznia jako efekcie nauczania oraz na ocenie, której funkcją jest wskazywanie odstępstw od przyjętego wzorca. Organizacja treści w tym typie kształcenia opiera się na izolowanych od siebie przedmiotach albo ich integracji, podporządkowanych hierarchicznie ustalonym egzaminom. W obszarze polityki edukacyjnej znajduje ona odzwierciedlenie w instruktazu nastawionym na „zarządzanie zasobami ludzkimi”. Wydaje się, że efektywność edukacji zorientowanej na wykonanie tkwi w metodzie, która miałaby zapewnić panowanie nad przedmiotami w świecie materialnym i umożliwić zewnątrz sterowność w świecie ludzkim. W rzeczywistości społecznej ten rodzaj edukacji sprzyja przygotowaniu do określonych ról społecznych, uczy funkcjonowania w zhierarchizowanym społeczeństwie.

Sądzę, że edukację zorientowaną na wykonanie wspierają dodatkowo następujące tendencje:

1. Wiele pomysłów na edukację, najczęściej zredukowanych do tzw. metody obnażonej z kulturowego kontekstu, próbuje się w sposób imitacyjny przenosić na polski grunt, czyniąc ze sposobu postępowania panacem na rozwiązanie znaczących problemów edukacyjnych. Tymczasem mają one swoją bogatą filozofię zakorzenioną w klasycznej dydaktyce<sup>9</sup>, o czym wydaje się często zapominać.

<sup>8</sup> Znamiona edukacji zorientowanej na kompetencje odnajduję na przykład w progresywiwistycznej pedagogice J. Deweya, Planie Daltonskim H. Parkhurst, jak i w niektórych współczesnych nurtach antypedagogiki.

<sup>9</sup> K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.

2. Kwestia tożsamości kulturowej nadal pomijana jest w programach edukacyjnych. Nawet projekty Unii Europejskiej – jak twierdzi J. Field<sup>10</sup>, sięgają do kulturowego dziedzictwa tylko w swojej nazwie (Comenius, Sokrates, Leonardo), w sensie merytorycznym mają wyraźnie technologiczny, utylitarny charakter.

Rozpatrywanie kompetencji jako kategorii dydaktycznej w sposób naturalny łączy się z dyskusją na temat sposobu kształcenia nauczycieli. Robert Kwaśnica<sup>11</sup> dokonując analizy kompetencji nauczycielskich, wyróżnił dwa ich rodzaje: realizacyjne i interpretacyjne. Na kompetencje realizacyjne składa się wiedza natury technicznej, implikująca posługiwanie się metodami i środkami działania. W codziennej, nauczycielskiej pracy znajduje ona swoje odzwierciedlenie w instruktażach, gotowych scenariuszach lekcyjnych oraz metodach pracy, w które został wyposażony nauczyciel. Drugi typ to kompetencje interpretacyjne, które wspomniany autor definiuje jako „wiedza wartości, umiejętności, które czynią świat zrozumiałym”<sup>12</sup>. Odnoszą się one do umiejętności krytycznego postrzegania własnej roli, pozwalają na wzięcie odpowiedzialności za dokonywane wybory, dają możliwość rezygnacji z nieustannego „wołania o eksperta”. Z punktu widzenia logiki zawodowego rozwoju nauczyciela każdy z wymienionych typów kompetencji zasługuje na uwagę. Jednak, jak pisze R. Kwaśnica<sup>13</sup>, rzeczywisty problem polega na zachwianiu równowagi pomiędzy kompetencjami realizacyjnymi a interpretacyjnymi, ponieważ te pierwsze wyraźnie zdominowały jakość kształcenia nauczycieli, a tym samym sposób rozumienia przez nich swojej roli jako „aplikatorów założeń ogólnie zadanych”<sup>14</sup>.

Próby poszukiwania sensu własnej pracy oraz podejmowany wysiłek jej definiowania jako nieodłączny element kreowania tożsamości nauczycielskiej wydaje się znaczący w sytuacji społeczno-politycznej naszego kraju, którą E. Wnuk-Lipiński<sup>15</sup> określił mianem „rozpadu połowicznego”. Istota tego wysiłku wynika z przekonania, że nauczyciele „poprzez swoją pracę wywierają pewien wpływ na mentalny stan społeczeństwa, a jest on znaczący dla tworzenia się ładu demokratycznego”<sup>16</sup>.

<sup>10</sup> J. Field, *European Dimensions. Education, Training and the European Union*, London-Philadelphia 1998.

<sup>11</sup> R. Kwaśnica, *Ku psychopedagogicznemu kształceniu nauczycieli*, w: *Ku pedagogii pogranicza...*, op. cit.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 296.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Sformułowanie zaczerpnięte z tekstu E. Rodziewicz, *Szkoły myślenia w edukacji. Praktyki myślenia psychopedagogicznego – teorie – orientacje edukacyjne*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzezicki, Poznań-Toruń 1994.

<sup>15</sup> E. Wnuk-Lipiński, *Rozpad połowiczny*, Warszawa 1993.

<sup>16</sup> *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.

## Problem dobra wspólnego a funkcje edukacji

Rozpatrywanie edukacji jako ogółu procesów sprzyjających rozwojowi i kształtowaniu się tożsamesgo „ja”<sup>17</sup>, czyli bazy tworzenia się kapitału ludzkiego, coraz częściej łączone jest z dopełnieniem w postaci umiejętności działań na rzecz dobra wspólnego (kapitałem społecznym). Kwestia dobra wspólnego w teorii społecznej rozumiana jest niejednoznacznie. Może ono legitymizować działania wynikające z „powszechnej akceptacji ogólnospołecznego systemu wartości jako tego, który utrzymuje system społeczny w stanie równowagi”<sup>18</sup>. Edukacja służy wówczas zachowaniu *status quo* społeczeństwa, ma wyraźnie adaptacyjny charakter. Z punktu widzenia omawianych powyżej typów edukacji można sądzić, że edukacja zorientowana na wykonanie wspomaga utrwalanie ustalonego porządku społecznego, ponieważ w pełni akceptuje obiektywnie daną rzeczywistość.

Działania na rzecz dobra wspólnego wynikające ze zbiorowej świadomości bywają rezultatem manifestowania niezadowolenia określonej grupy społecznej, ale także stają się często pierwszym krokiem na rzecz rozumienia podłoża konfliktów oraz własnego uczestnictwa w ich rozwiązywaniu. W obydwu przypadkach działania na rzecz dobra wspólnego wyrastają z niezgody na zastaną rzeczywistość. Istnieje możliwość, że edukacja zorientowana na kompetencje poprzez wysiłek konstruowania znaczeń o rzeczywistości, próby jej reinterpretacji może wspierać poczucie społecznego sprawstwa.

W tej sytuacji świadomość obydwu funkcji edukacji („wykonawczej” i „kompetencyjnej”) z punktu widzenia nauczyciela nie pozostaje bez wpływu na sposób tłumaczenia zjawisk społecznych i określenie własnego miejsca w tej przestrzeni, ponieważ „zarządza on kontekstem społecznym”, nadaje znaczenia rzeczywistości, która nie jest przecież obiektywnie daną.

## Uwagi końcowe

1. Można sądzić, że w sytuacji nieustannych zmian w rzeczywistości, której dystynktywną cechą jest nieprzewidywalność, optymalnym zamiarem edukacji jest **traktowanie kompetencji jako dyspozycji do zachowań**, a nie wykształcenie zachowań określonych typów. Argumentem na rzecz takiej tezy może być obserwowana tendencja do wydłużania okresu nauki przeznaczonej na kształcenie ogólne z jednoczesną minimalizacją czasu obejmującego kształcenie specjalistyczne.

<sup>17</sup> Z. Kwieciński, *Problemy i kierunki zmian oświaty na/dla usi. Zarys programu nad problematyką młodzieży wiejskiej*, w: *Wokół szkoły i edukacji. Syntezy i refleksje*, red. K. Rubacha, Toruń 1997.

<sup>18</sup> Podają za: K. Przyszczypkowski, *Edukacja...*, s. 34.

2. Rozumienie kompetencji jako kategorii podmiotowej, mającej wpływ na sposób konstruowania znaczeń o rzeczywistości społecznej przez ucznia i nauczyciela oraz świadome w niej uczestnictwo, implikuje jakość kapitału społecznego. Dostrzegam zależność sposobu rozumienia kompetencji w obszarze edukacji wobec możliwości ujawnienia się kapitału społecznego. Uznaję jednocześnie, że jakość edukacji formalnej jest jednym z wielu czynników mogących wpływać na jego zaistnienie, gdyż jak zauważa K. Przyszczykowski<sup>19</sup>, relacji pomiędzy edukacją a kapitałem społecznym nie postrzega się tylko w perspektywie edukacji sformalizowanej, ale także w kontekście edukacji ustawicznej.

3. Przyjęta perspektywa rozważania kwestii poczucia sprawstwa wynika z przekonania, że edukacja jest procesem społecznym, a to oznacza, jak powiada M. Malewski, „że edukacja jako podstawowy mechanizm zapewniający stabilność i ciągłość systemu społecznego jest wpisana w makrospołeczny ład instytucjonalny, podziela jego fundamentalną racjonalność i zmienia się równoległe do przeobrażeń, jakie zachodzą w jej obrębie”<sup>20</sup>, a następnie sama może na niego wpływać. W ten sposób edukacja może stać się inicjatorem zmiany społecznej, ale także równie efektywnie może kolonizować nasze myślenie.

Sens dydaktyki (również dydaktyki dorosłych) dostrzegam w ciągłym poszukiwaniu odmian myślenia o edukacji<sup>21</sup>. Z punktu widzenia nauczyciela optymalnym warunkiem całościowego postrzegania sytuacji edukacyjnej, w jakiej się znajduje, jest próba spojrzenia na dydaktykę w jej wertykalnym ujęciu<sup>22</sup>, to znaczy takim, które umożliwi dostrzeganie relacji pomiędzy jej częściami składowymi (cele – treści – zasady – metody – organizacja) po to, by poddać krytycznej analizie cel kształcenia i móc zastanowić się nad jego istotą.

---

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> M. Malewski, *Kształcenie w szkole wyższej: między rygoryzmem standardów dyscyplinowych a popularyzmem edukacyjnego rynku*. Referat wygłoszony na konferencji w Międzyzdrojach 26-28 maja 1996.

<sup>21</sup> *Odmiany myślenia...*

<sup>22</sup> T. Bauman, *Przetamywanie stereotypów w myśleniu o procesie kształcenia*, w: *Od pedagogiki ku pedagogii*, red. E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustkowska, Toruń 1993.