

Anna Pogorzelska

Kształtowanie kompetencji społecznych uczniów szkół zawodowych : pomiędzy wizją a praktyką szkolną

Problemy Profesjologii nr 2, 57-72

2011

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Anna Pogorzelska

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH UCZNIÓW SZKÓŁ ZAWODOWYCH – POMIĘDZY WIZJĄ A PRAKTYKĄ SZKOLNĄ

*Moim zdaniem receptą na dolegliwości publiczne jest poświęcenie większej uwagi emocjonalnym i społecznym umiejętnościom naszych dzieci i naszym własnym oraz intensywniejsze kształcenie i doskonalenie tych przymiotów ludzkiego serca.
(D. Goleman, Inteligencja emocjonalna, s. 9)*

Streszczenie

Kompetencje społeczne obejmują zakres zachowań, które przygotowują człowieka do skutecznego uczestniczenia w życiu społecznym i zawodowym. Stanowią one jedną z kompetencji kluczowych wprowadzanych w system edukacji. W artykule analizowana jest kwestia, w jakim zakresie problem kształtowania kompetencji społecznych uwzględniany jest w procesie kształcenia zawodowego.

DEVELOPING SOCIAL COMPETENCES AMONG VOCATIONAL SCHOOLS STUDENTS – BETWEEN CONCEPT AND EDUCATIONAL PRACTICE

Summary

Social competences contain the scope of behaviours which allow person to effectively participate in social and professional life. They play as well a crucial role in educational system. The aim of the article is to answer the question on what scale social competences are included into vocational training.

Wprowadzenie

Wydaje się, że w ostatnim okresie mamy do czynienia ze swoistym fenomenem *kompetencji*. Traktować go należy jak zjawisko zasadniczo nowe, wielowymiarowe, ujmowane w rozmaitych zestawach skojarzeń, spotykane zarówno w praktykach normatywnych, jak i teoretycznych rozważaniach na temat kształtu zarówno przestrzeni społecznej, jak i gospodarczej.

Kategoria *kompetencje* zawiera w sobie bogaty ładunek semantyczny. Rozpatrywana jest z równym powodzeniem zarówno w kontekstach psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych czy ekonomicznych. Polimorficzność tego terminu wyraża się w tym, że zjawiska

kojarzone z *kompetencjami* bywają rozproszone, odnoszące się do wielu obszarów działalności człowieka, jego poziomu wiedzy, umiejętności, szczególnych właściwości i cech, uprawnień wynikających z określonych statusów zawodowych czy społecznych i związanych z nimi prerogatyw, czy też specyficznych zdolności jednostek do wykonywania określonych działań.

Etymologiczne *wyjaśnienia* zakresu treściowego *kompetencji* również nie ułatwiają jego doprecyzowania. W literaturze przedmiotu najczęściej kompetencje wiązane są z łacińskim czasownikiem *competere* – oznaczającym „nadawać się, współzawodniczyć, zajmować określoną pozycję” lub też czasami z rzeczownikiem *competentia*, który oznacza „zgodność, odpowiedniość”. Już sama etymologiczna niejednoznaczność sprawia, że w praktyce poznawczo trudne jest oswojenie tego terminu, jego obiektywna, bądź subiektywna interpretacja. Najczęściej jednak przyjmuje się taką perspektywę rozpatrywania zagadnień związanych z *kompetencją*, w której podstawowe znaczenie nadaje się znaczeniu potencjału podmiotu, wyznaczającego jego zdolności do wykonywania określonych typów działań.

Celem *dookreślenia* pojęcia *kompetencje* używa się szeregu przymiotników. Zarówno w literaturze przedmiotu, jak i praktyce społeczno-gospodarczej, natknąć się można na wykreowane przez rozmaite gremia wyrażenia precyzujące czy też wartościujące określone typy kompetencji, np. *kompetencje cywilizacyjne*, *kompetencje kluczowe*, *kompetencje zawodowe*, *kompetencje społeczne*, czy też *kompetencje informatyczne*.

W *pedagogicznym* zastosowaniu znaczenie *kompetencji* rozpatrywane jest przynajmniej w kilku zakresach. Jeden z nich nawiązuje do adaptacyjnego potencjału podmiotu, który pozwala na dostosowanie działania do warunków wyznaczanych przez charakter otoczenia. Ten model kompetencji osadzony jest głównie w behawiorystycznej perspektywie, przyjmuje charakter instrumentalny, gdyż stanowi dyspozycje do efektywnego działania ukierunkowanego na realizację ściśle określonych celów¹. Inne ujęcie proponuje takie rozumienie *kompetencji*, w którym akcentuje się głównie transgresyjny potencjał podmiotu, gdzie generowane typy działań są podatne na twórczą modyfikację, następującą w rezultacie interpretacji, w założeniu dynamicznego kontekstu działania². Model ten wywodzi się z przekonania, że *kompetencje* są rodzajem globalnej struktury poznawczej, integrującej funkcjonujące w jej ramach elementy oraz równoważącej relacje człowieka ze światem zewnętrznym³. Jej wyróżnikiem jest uznanie, że twórcza aktywność podmiotu towarzyszy zarówno procesowi nabywania kompetencji, jak też ich wykorzystywania. W literaturze pedagogicznej przedstawiony

¹ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2., praca zbiorowa, Warszawa 2003, s. 693.

² *Ibidem*, s. 694.

³ *Ibidem*.

wyżej model interpretacyjny *kompetencji* ujmowany jest na przykład w schemat kompetencji realizacyjnych, które sprowadzają się do wiedzy technicznej i umiejętności posługiwania się określonymi środkami i metodami działania oraz kompetencji interpretacyjnych, gdzie kluczową rolę odgrywa samodzielność podmiotu w formułowaniu celów, twórcze konstruowanie metod oraz umiejętność analizy społecznego kontekstu działania.

Pomimo zasygnalizowanego wyżej zamieszania terminologicznego, *kompetencji* nie należy traktować jako kategorii abstrakcyjnej. Są one zawsze konkretne, uwikłane w określone relacje i konteksty społeczne, gospodarcze, wpisane w spersonalizowane biografie. Poza tym, jak wskazuje praktyka życia społeczno-gospodarczego, *kompetencje* stają się coraz bardziej dominującą zasadą, która cieszy się wysokim poziomem aprobaty czy niemalże powszechną akceptacją różnych środowisk.

Kompetencje społeczne i obywatelskie – próba identyfikacji zagadnienia

Przedmiotem rozważań podjętych w niniejszym opracowaniu są *kompetencje* dookreślone przymiotnikami: *społeczne i obywatelskie*.

Trafiły one na grunt praktyki edukacyjnej głównie za sprawą całej sekwencji działań instytucji Unii Europejskiej i umieszczone zostały jako jeden z elementów ogólnego modelu kompetencyjnego określanego *kompetencjami kluczowymi*. Pojęcie to wprowadzone zostało przez Radę Europy na sympozjum w Bernie w 1996 roku pod pretekstem sprecyzowania profilu absolwenta szkoły średniej w Europie. Kolejnym krokiem w tym kierunku stały się zapisy w przyjętym przez UE w Barcelonie w 2002 roku dokumencie pod nazwą „Edukacja w Europie”, w którym określono listę kompetencji niezbędnych w społeczeństwie wiedzy. Swoją legitymizację *kompetencje kluczowe*, a w ich ramach również *kompetencje społeczne i obywatelskie*, uzyskały w zaleceniach dla systemów edukacyjnych Parlamentu Europejskiego i Rady Europy podpisanych 18.12.2006 r. (2006/968/WE), w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

W rozumieniu zapisu tego dokumentu *kompetencje społeczne* są to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Kompetencje społeczne są związane z dobrem osobistym i społecznym. Wymagają one wiedzy i świadomości z zakresu rozumienia osobistych zasobów oraz otoczenia zewnętrznego, zasad kontaktów interpersonalnych, zasad postępowania i reguł zachowania w różnych społeczeństwach. Podstawowe umiejętności w zakresie tej kompetencji obejmują zdolności do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją,

wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także zdolność do empatii. W tym ujęciu *kompetencje społeczne* jawią się jako kategoria interdyscyplinarna, w której koegzystują zarówno zagadnienia odnoszące się do specyficznych właściwości człowieka, jego bliższego i dalszego otoczenia, jak i normatywnych układów odniesienia.

Pojemna możliwość interpretacyjna *kompetencji* daje powód, by sięgnąć do innych źródeł wiedzy w celu ich komplementarnego dookreślenia. Specyficzne parametry przypisują temu zagadnieniu przedstawiciele nauk psychologicznych. W ich rozumieniu kompetencje społeczne traktować należy, jak złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych określonego typu. Umiejętności te jednostka nabywa w toku treningu społecznego. W tym rozumieniu kompetencje społeczne warunkowane są cechami osobowości, temperamentem, inteligencją ogólną, społeczną i emocjonalną. Kompetencje społeczne są również traktowane, jako zdolność do budowania więzi emocjonalnych z innymi ludźmi, ujmowanych w kategoriach definiowania relacji, tworzenia, rozwijania i utrzymywania związków oraz uzyskiwania społecznego poparcia⁴. Podejście takie, nazwane zostało relacyjnym. Kompetencje przejawiają się w zdolności do wykonywania zadań, w zakresie określonej formy aktywności społecznej lub jako zdolność spełniania określonych funkcji zgodnie z przyjętymi standardami.

Odmienne zagadnienia związane z *kompetencjami społecznymi* ujmowane są przez przedstawicieli innych nauk społecznych. Socjologowie zajmują się raczej opisywaniem i wyjaśnieniem elementarnych zjawisk występujących pod szyldem *kompetencji społecznych*, np. świadomość społeczna, działalność i aktywność społeczna czy partycypacja społeczna, różnorodnie skonfigurowanych. Lapidarnie rzecz ujmując *kompetencje społeczne* traktowane są tam jako złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego. W literaturze z zakresu pedagogiki społecznej⁵ zbliżone znaczeniowo treści poruszane są między innymi w kontekście rozważań na temat istoty społeczeństwa obywatelskiego. Przy tej okazji formułowane są zastawy postaw niezbędnych w kształtowaniu umiejętności społecznych i obywatelskich oraz osiągnięcia konsensusu w tej dziedzinie. Wymienić tu można:

1. Postawy, które opierają się na głęboko humanistycznej tradycji społecznej, kształtującej się podczas indywidualnie przebiegającego procesu edukacji i egzystencji w okre-

⁴ U. Jakubowska, *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny”, 1996, nr 39.

⁵ A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008, s. 371 i inne.

ślonym środowisku społecznym. Dotyczą one szacunku do wszelkiego rodzaju odrębności, a także różnic mentalnych uwidaczniających się w psychofizycznym rozwoju człowieka.

2. Postawy, które można określić jako pryncypialność i odwagę obywatelską, prowadzącą się do umiejętności, zdolności, a nade wszystko odpowiedzialności i odwagi w propagowaniu własnych (jak i reprezentowanej przez siebie grupy) interesów w procesie dochodzenia do konsensusu.
3. Postawy ukształtowanej w procesie współdziałania i negocjacji z innymi podmiotami, przyjmowanie krytyczno-racjonalnej postawy aktywnego, zaangażowanego i odpowiedzialnego obywatela⁶.

Popularyzacja pewnych tez, poglądów czy idei w obecnym czasie społecznym oraz w strukturze przestrzeni społecznej pozwala na zaakcentowanie kategorii, która z powodzeniem mieści się w siatce pojęciowej przypisywanej *kompetencjom społecznym*. Mowa tu o *kapitale społecznym*. Termin ten szczególnie w ostatnich dekadach nabrał wręcz symbolicznego wyrazu. Istnieje wiele określeń i znaczeń przypisywanych tej kategorii. W literaturze przedmiotu spotkać można definicje, które przypisują jej wiele cech charakteryzujących pozostałe formy kapitału, traktując go jako dobro publiczne lub dobro prywatne. Wiele z określeń balansuje na granicy abstrakcyjności i niemierzalności tego zjawiska, uznając go za nieformalną normę, o różnych przejawach, które sprzyjają współpracy między członkami społeczeństwa. Politolog R. Putman pisał, że „[...] kapitał społeczny odnosi się do cech społecznego zorganizowania, takich jak sieci (*networks*), normy społeczne i społeczne zaufanie, ułatwiających ku obopólnej korzyści koordynację i współpracę”⁷. Zdaniem autora kapitał społeczny niesie ze sobą zaufanie, powiązania, które mogą zwiększać sprawność funkcjonowania społeczeństwa i można uznać go za produktywny, gdyż pozwala na osiągnięcie pewnych celów, których nie udało by się osiągnąć, gdyby go zabrakło.

Natomiast F. Fukuyama kapitał społeczny definiuje jako „[...] zespół nieformalnych wartości i norm, które uznają członkowie danej grupy i które umożliwiają im współpracę”⁸. Ponadto, zdaniem autora, samo współdziałanie norm i wartości nie tworzy kapitału społecznego. Tworzą go normy noszące w sobie cechy wybitnie pozytywne, takie jak prawdomówność, wzajemność, otwartość. Zatem kapitał społeczny generuje pozytywne efekty dla członków

⁶ Szerzej na ten temat pisze m.in. W. Bokajło, *Spoleczeństwo obywatelskie; sfera publiczna jako problem teorii demokracji*, [w:] B. Bokajło, K. Dziubka (red.), *Spoleczeństwo obywatelskie*, Wrocław 2001, s. 65.

⁷ R. Putman, *Demokracja w działaniu*, Kraków 1995, s. 197.

⁸ F. Fukuyama, *Wielki wstrząs*, Warszawa 2000, s. 24.

grup, które osiągane są przez podzielane normy, zaufanie i wartości, a te z kolei wpływają na zachowania jednostek w obrębie grupy.

Na produktywną stronę kapitału społecznego zwrócił uwagę m.in. A. Sadowski pisząc, że „[...] kapitał społeczny, podobnie jak inne formy kapitału, służy podwyższaniu efektywności funkcjonowania i rozwoju organizacji głównie poprzez ułatwianie współdziałania pomiędzy uczestnikami”⁹. Z jednej strony, autor uważa, że kapitał społeczny jest fundamentem i spoiwem społeczeństwa obywatelskiego. Z drugiej zaś, w społeczeństwach o wysokim nasyceniu kapitałem społecznym jest wykształcenie oraz wykonywana praca, które stanowią ważne kryterium statusu materialnego i społecznego jednostek i grup. Zewnętrznym przejawem bogatego kapitału społecznego jest wysoki stopień zorganizowania się ludzi, tworzenie grup towarzyskich, klubów, stowarzyszeń, wspólne mobilizowanie się do realizacji ważnych dla zbiorowości zadań¹⁰.

Kapitał społeczny nabiera charakteru dobra publicznego, gdzie nie występuje zasada wykluczenia, natomiast możliwa jest wspólna konsumpcja dóbr i brak rywalizacji o nie. Wyrazem tego rodzaju kapitału społecznego może być panujący w środowisku lokalnym klimat współpracy i zaufania, czy wysoki poziom bezpieczeństwa publicznego.

W tym miejscu można postawić pytanie, za sprawą jakiego impulsu, czy jakich okoliczności, kategorie *kompetencje społeczne* czy *kapitał społeczny*, stają się przedmiotem dyskursu wielu środowisk, szeregu rozpraw naukowych czy publicystycznych interpretacji, że uznaje się za priorytetowe dla wielu instytucji państwa demokratycznego, włączając w ten również systemy edukacyjne? Odpowiedź wydaje się zasadniczo prosta – dokonujący się ustawicznie proces zmiany, który dotyczy nie tylko reguły gier społecznych, politycznych, ekonomicznych, ale również wpisanych w nie losy jednostek.

Znawcy przedmiotu chcąc uchwycić jej sens i istotę sięgają do metaforycznych określeń, np. w opinii A. Giddensa¹¹ współczesne życie społeczne przypomina przedsięwzięcie w budowie, które nigdy się nie kończy. Natomiast Z. Bauman warunki życia we współczesnym świecie opisuje za pomocą symboliki pędzącego wehikułu, do którego wielu zdołało wskoczyć i „mogło rozkoszować się jazdą, lecz wielu innych – którym zabrakło sprytu, bystrości umysłu, mądrości, siły lub śmiałości – wlokło się z tyłu lub odchodziło z kwitkiem od drzwi zatłoczonego pojazdu, o ile nie zginęło wcześniej pod jego kołami”¹². W odniesieniu do tych,

⁹ A. Sadowski, *Kapitał ludzki w perspektywie gospodarki opartej na wiedzy*, [w:] *Strategie produkcji przedsiębiorstw w warunkach gospodarki opartej na wiedzy*, Białystok 2005, s. 107.

¹⁰ A. Radziwicz-Winnicki, *op. cit.*, s. 382.

¹¹ Cyt. za P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 536.

¹² Z. Bauman, *Życie na przemieszaniu*, Kraków 2004, s. 28.

którym nie udało się wsiąść do pędzącego pojazdu, autor zarezerwował terminy *ludzi-odpadów* czy *ludzi-odrzutów*.

Mając na uwadze polskie realia do katalogu tych zmian dodać jeszcze należy procesy transformacyjne polegające na budowaniu nowych mechanizmów legitymizacji porządku społeczno-gosodarczego i koncepcji demokracji. Niestety dla części społeczeństwa zmiana ta miała charakter traumatyczny, odebrała im poczucie (być może złudnego) bezpieczeństwa i stabilizacji, powodując, mówiąc ogólnikowo, dezorientację i dezorganizację.

Paradoks tej sytuacji polega na tym, że ustrój demokratyczny potrzebuje obywateli, którzy chcą i potrafią obsługiwać jego mechanizmy, zaś obywatele pozbawieni umiejętności obywatelskich nie skorzystają z oferowanych im przez demokrację możliwości wyrażania preferencji i realizacji interesów. Rozwój demokracji i przyrost kompetencji obywatelskich w społeczeństwie idą w parze, wzmacniają się wzajemnie i stanowią dla siebie siłę napędową.

Celem zobrazowania poziomu czy wręcz „jakości” społeczeństwa obywatelskiego lub *kapitału społecznego* używa się różnorodnych wskaźników. Oto kilka przykładowych danych i opinii na ten temat:

1. Polska nie spełnia ani jednego z kryteriów społeczeństwa obywatelskiego. Pod względem ogólnego zaufania zajmujemy przedostatnie miejsce wśród krajów objętych badaniem *European Social Survey* w 2006 r. Z opinią, że „większości ludzi można ufać”, zgadzało się zaledwie 10,5 proc. Polaków z 2003 i 2005 r., 11,5% w 2007 r. i 13,4% w 2009 r.¹³. Nawiązuje do tego J. Czapiński w *Diagnozie Społecznej 2009* pisząc m.in.: „[...] żyjemy ciągle w kulturze zawiści i nieufności. Nie wyruszyliśmy jeszcze w drogę ku społeczeństwu obywatelskiemu”¹⁴.
2. Społeczeństwo obywatelskie w Polsce, rozumiane jako działanie w organizacjach dobrowolnych, nie rozwija się, nie wciąga w swoje sieci i struktury coraz większej liczby ludzi. Zrzeszanie się jest społecznie zróżnicowane. Najbardziej zrzeszającą się grupą statusową są pracownicy sektora publicznego (23%), a najmniej bezrobotni (7,7%) i inni bierni zawodowo (7,3%). Wykształcenie i dochód są podstawowymi czynnikami uwarstwienia, zrzeszanie się jest więc uwarunkowane stratyfikacyjnie: warstwy z wyższych szczebli drabiny społecznej są bardziej zrzeszone, a z niższych – mniej¹⁵.

Kontynuując ten wątek należy zaznaczyć, że w społeczeństwie naszym nadal dominuje zasada indywidualizmu. Przykładem tego stanu rzeczy są dane z *Diagnozy Społecznej 2009*.

¹³ J. Czapiński (red.), *Diagnoza Społeczna 2009*, Warszawa 2010, s. 271.

¹⁴ *Ibidem*, s. 245.

¹⁵ *Ibidem* s. 265.

Czytamy tam m.in.: „Rozwijamy się, nawet w okresie światowego kryzysu, tyle że dużo szybciej indywidualnie niż zespołowo. [...] Polacy opanowali nieźle sztukę gry z państwem i w związku z tym widzą coraz słabszy związek między tym, co robi państwo, a w tym, jak wygląda ich własne życie. [...] Rosnącej zaradności indywidualnej nie towarzyszy wzrost umiejętności współpracy. Nie uczymy się współpracy, bo nie ufamy innym”¹⁶. Wskazuje to na poważne deficyty w obszarze tzw. „inteligencji społecznej”, czyli zdolności rozumienia innych i mądrego postępowania w stosunkach międzyludzkich¹⁷. Poza tym warto wspomnieć o niebezpiecznej tendencji myślenia kategoriami potrzeb bieżących, a nie perspektywicznego. Niezwykle sugestywnie na ten temat wypowiada się Z. Bauman, pisząc m.in.: „Wizje pięknych ogrodów snute przez pokolenia o »ogrodniczym« nastawieniu wobec świata zastąpiła dziś »utopia myśliwych«, czyli polowania na zwierzynę i zapełnianie toreb myśliwskich bez troszczenia się o przyszłość leśnej fauny. [...] Ludzie o nastawieniu łowieckimi skłoni są bagatelizować takie, ich zdaniem, »drobiazgi« jak wytrzymałość planety, życzliwość sąsiedzka, solidarność ludzka”¹⁸. Być może obserwacje te uznać można za zbyt katastroficzną, ale czy tak zupełnie nierealną?

W literaturze przyjmuje się, że jednym z obszarów, dzięki któremu można budować i rozwijać kapitał społeczny jest edukacja. Instytucje edukacyjne, poza tworzeniem kapitału ludzkiego, winy przekazywać oraz wzmacniać również kapitał społeczny w postaci norm, praw, wartości, reguł społecznie pożądanym i akceptowanym.

Prezentowane wyżej dane uzmysławiają z jednej strony, jaki ogromny obszar pozostaje do zagospodarowania w tej dziedzinie, również poprzez działania w obrębie systemu szkolnictwa zawodowego, z drugiej zaś, wskazują na zasadniczą różnicę występującą pomiędzy tzw. „społeczeństwem pożądanym”, a „społeczeństwem realnym”.

Komentując opisane wyżej zjawiska można posłużyć się niezwykle celną i ważką tezą Z. Baumana, zdaniem którego „[...] demokratyczne społeczeństwo nie zna alternatywy dla kształcenia i samokształcenia jako sposobu wpływania na bieg wypadków. [...] Losy wolności, losy demokracji, która jest jej warunkiem, a zarazem pochodną, oraz losy edukacji, która podsyca niezadowolony z osiągniętego poziomu wolności i demokracji, są nierozzerwalnie i trwale ze sobą związane. W tym bliskim związku dostrzec można kolejny przykład błędnego koła, lecz właśnie w to, a nie w inne koło wpisane są dzisiaj nadzieje i szanse ludzkości”¹⁹.

¹⁶ *Ibidem*, s. 245.

¹⁷ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 2007, s. 79.

¹⁸ Z. Bauman, *20 pytań do ...*, „Forbes” 2010, nr 8, s. 34.

¹⁹ Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków 2007, s. 25.

Kształtowanie kompetencji społecznych uczniów szkół zawodowych – założenia programowe i praktyka szkolna

Wydawałoby się, że obszar edukacji zawodowej z racji swej specyficznej różnorodności oraz niezwykle silnymi związkami ze środowiskiem zewnętrznym, może w zasadniczy sposób wpływać na rozwój, kształt i „jakość” kapitału społecznego, pełnić funkcje katalizatora zmiany samoświadomości społecznej, głównie w „środowiskach lokalnych”. Przemawiają za tym również dane statystyczne, z których wynika że w roku szkolnym 2009/2010 do szkół zawodowych różnego typu uczęszczało w skali kraju 56% uczniów szkół ponadgimnazjalnych²⁰, a więc statystyczna większość ludzi młodych w przedziale wiekowym 16-19 lat. Czy wobec tego szkolnictwo zawodowe jest przygotowane na to, by na równi z funkcją dydaktyczną wypełniać swoją funkcję społeczną? Czy nadzieje na wykorzystanie szkoły zawodowej w roli dźwigni zdolnej poruszyć i przełamać inercję, bezradność i pasywność społeczną, nie pozostaną tylko w sferze wizjonerstwa edukacyjnego?

Wydaje się, że problem ten należy analizować w kilku perspektywach. Pierwsza z nich dotyczy zagadnień natury „ogólnospołecznej”, jakie w szkole zawodowej winny być realizowane. Oto niektóre z wybranych aspektów pracy szkół zawodowych, które orientować mogą jej działalność w kierunku kształtowania wśród uczniów odpowiednich postaw społecznych. Po pierwsze, służyć miały temu celowi m.in. trwająca już kilkanaście lat reforma systemu szkolnictwa zawodowego. Nie zagłębiając się w jej sens należy tylko wspomnieć o zmianie programowej, której hasłem przewodnim było „mniej wiedzy, więcej rozumienia świata”. Poza tym proponowane zmiany w tym zakresie miały przyczynić się do osiągnięcia celów określonych przez Komisję Europejską w Programie „Edukacja i Szkolenia 2010”, takich jak: rozwijanie kompetencji kluczowych czy lepszego przygotowania do studiów i aktywności na rynku pracy. W opublikowanym przez MEN w 2010 roku dokumencie pod nazwą „Założenia projektu zmian. Kształcenie zawodowe i ustawiczne”²¹ wśród zamierzeń w zakresie kształcenia zawodowego wymienia się m.in.: szerokie podejście do edukacji zawodowej – integrowanie różnych systemów zdobywania wiedzy i umiejętności zawodowych (elastyczność organizacyjna i programowa), rozwijanie wśród uczniów zainteresowań, w tym zawodowych, kształtowanie postaw społecznych i obywatelskich – propagowanie zajęć pozalekcyjnych, pozaszkolnych oraz uczestnictwa uczniów w działaniach społecznych. Przekładając to na język praktyki szkolnej wydaje się, że w obecnym stanie rzeczy zamierzenia te będą raczej trudne do zrealizowania. Szkoły zawodowe, zwłaszcza na poziomie lokalnym, znajdują się

²⁰ Dane te pochodzą z opracowania GUS „Oświata i wychowanie 2009/2010”, Warszawa 2010.

²¹ MEN, *Założenia projektu zmian. Kształcenie zawodowe i ustawiczne*, Warszawa 2010.

pod swego rodzaju presją organów prowadzących i nadzorujących, środowisk gospodarczych, społeczności lokalnych na ustawiczne podnoszenie „jakości” i „efektywności” utożsamianej głównie ze zdawalnością przez absolwentów zewnętrznych egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. W sytuacji wzrastającej konkurencyjności na rynku edukacyjnym, malejącej populacji młodzieży wchodzącej w system edukacji ponadgimnazjalnej wydaje się, że szkoły zawodowe oraz ich nauczyciele nie potrafią oprzeć się tym naciskom, koncentrując się tym samym głównie na skrzętnej realizacji zaleceń dydaktyczno-programowych i standardów egzaminacyjnych. Analizując realia szkolnictwa zawodowego, głównie w wymiarze lokalnym, trudno nie zauważyć, że naczelną obowiązującą tam zasadą jest mitologizacja wartości, w myśl której system szkolny ma wytwarzać coś, co posiada wartość, mierzoną za pomocą świadectw czy stopni, oraz mit mierzenia wartości, w którym góruje pogląd, że każdy efekt pracy szkoły można poddać ocenie używając przy tym określonych jednostek miary. Ceni się więc wszystko to, co jest mierzalne, natychmiastowe, łatwe do oceny i interpretacji. Wartości odroczone w czasie nie są efektywne, nie figurują w statystykach, a więc są mało znaczące. Dlatego w tym miejscu niezwykle ważny wydaje się pogląd B. Śliwerskiego, który pisze, że: „Szkoły nie są w stanie zmieniać społeczeństwo, stanowią lustrzane odbicie jego przekonań”²².

Wśród innych przyczyn utrudniających proces kształtowania kompetencji społecznych uczniów szkół zawodowych, należy zasygnalizować fakt, że pomimo wielu zapowiedzi „urealniania” programów nauczania, w dalszym ciągu są one na ogół obciążane wzrastającą liczbą przedmiotów i nadmiernie rozbudowywanymi treściami. Przykładem tego jest program dla technika ekonomisty. W ramowym planie nauczania w czteroletnim cyklu kształcenia występuje aż 34 przedmioty, dodać do tego należy praktyki zawodowe w klasie drugiej i trzeciej. Daje to w rezultacie 36-godzinne (średnio) w tygodniu obciążenie nauką. Dysponując takim programem nauczania nauczyciel ma niewielkie szanse na włączanie w jego ramy zajęć rozbudzających w uczniach poczucie przynależności społecznej, aktywności czy przezwyciężania własnych ograniczeń w tym zakresie. Poza tym uczniowie nadmiernie obciążeni tak bardzo zróżnicowanymi obowiązkami szkolnymi raczej symbolicznie będą partycypować w zajęciach nadobowiązkowych.

Wracając do wspomnianego wyżej projektu zmian w systemie kształcenia zawodowego należy nadmienić, że priorytetem jest tworzenie mechanizmów zachęcających pracodawców do włączenia się w proces kształcenia zawodowego. Dążenia te wydają się zmierzać we wła-

²² B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009, s. 306.

ściwym kierunku. Niewątpliwie zakład pracy może być traktowany jako miejsce, w którym kształtowanie prospołecznych postaw uczniów jest procesem naturalnym i koniecznym. Pomimo prawie powszechnej zgody w tym zakresie, w praktyce pracodawcy z dużą rezerwą odnoszą się do tego problemu. Kwestie te opisywane były wielokrotnie zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w doniesieniach z badań (np. MEN z 2004 r.). Przykładem tego są również badania przeprowadzone wśród 64 pracodawców z powiatów etckiego, oleckiego, gołdapskiego i kętrzyńskiego²³. Wynika z nich, że pracodawcy wśród zadań wynikających ze współpracy z szkolnictwem zawodowym preferowali organizację praktycznej nauki zawodu i praktyk zawodowych (średnia wyboru odpowiednio 3,58 i 3,21). Kształtowaniem kompetencji społecznych oraz postaw etycznych uczniów w środowisku pracy zainteresowani byli tylko nieliczni (średnia wyboru 1,70).

Zdaje się więc, że modernizacja szkolnictwa zawodowego coraz silniej wiąże się z takimi pojęciami jak: wydajność, opłacalność, konkurencyjność, kalkulacja kosztów, a jej celem nadrzędnym staje się „zaszczepienie” u uczniów elastyczności i umiejętności pozwalających na uzyskanie zatrudnienia. Zadania tworzenia coraz bardziej otwartego, tolerancyjnego, potrafiącego korzystać z instytucji państwa demokratycznego społeczeństwa, cechującego się większą aktywnością obywatelską, wyższymi składnikami dobrobytu traktowane jest raczej marginalnie.

Na tej podstawie można wyprowadzić wniosek, że szkolnictwo zawodowe dysponujące specyficznymi możliwościami wnikania w problematykę społeczną i uwrażliwiania na nią uczniów, w praktyce koncentruje jest głównie na realizacji standardów programowych, których efekty poddawane są weryfikacji na egzaminie zewnętrznym oraz ocenie instytucji sprawujących nad nimi nadzór.

Znakomitym sposobem na kształcenie umiejętności społecznych i obywatelskich uczniów jest działalność w rozmaitych organizacjach młodzieżowych funkcjonujących na terenie szkoły oraz udział w różnorodnych zajęciach pozalekcyjnych. Jeżeli chodzi o organizacje młodzieżowe, to po okresie tzw. *przełomu* w naszym kraju, praktycznie zniknęły z krajobrazu szkół zawodowych. Potwierdzeniem tego stanu rzeczy jest na przykład fakt, że w dziesięciu zespołach szkół zawodowych w powiatach oleckim, gołdapskim, etckim czy kętrzyńskim, realnie nie funkcjonuje ani jedna organizacja młodzieżowa.

²³ Badania zostały przeprowadzone przez autorkę niniejszego opracowania w ramach projektu pod nazwą „Edukacja zawodowa jako czynnik wyrównywania szans oraz zapobiegania marginalizacji i wykluczeniu” w roku szkolnym 2007/ 2008, na terenie powiatów: etckiego, oleckiego, gołdapskiego i kętrzyńskiego.

Uczestnictwo uczniów w różnego rodzaju zajęciach pozalekcyjnych też nie wydaje się zadowalające. Z cytowanych wcześniej danych GUS wynika, że w roku szkolnym 2009/2010 w zajęciach pozalekcyjnych uczestniczyło ok. 2352 tys. uczniów wszystkich typów szkół, z tego tylko 678 tys. uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Brak jest danych, ile z tej liczby stanowią uczniowie szkół zawodowych, jednakże należy przypuszczać, że nie jest dominująca grupa. Przesłanką tego mogą być dane uzyskane w trakcie badań przeprowadzonych wśród uczniów szkół zawodowych w wymienionych wyżej powiatach²⁴. Zgodnie z nimi tylko 18,8% uczniów zasadniczych szkół zawodowych i 21,6% uczniów technikum zadeklarowało uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych. Były to głównie kółka przedmiotowe lub sportowe.

Problemy związane z kształtowaniem kompetencji społecznych warunkowane są również biograficznie. Dotyczą bowiem one doświadczeń socjo-kulturowych wynoszonych przez uczniów szkół zawodowych z własnych środowisk, z bagażem których przekraczają progi szkoły. Wydaje się, że jest to jeden z kluczowych czynników warunkujących proces socjalizacji ucznia w szkole. Wspomina o tym m.in. P. Bourdieu pisząc, że jednostka wyposażona jest w cechy będące pochodną faktu uczestnictwa w określonych zbiorowościach. To, jaki świat wewnętrzny posiada jednostka w zasadniczej części jest rezultatem intryzacji świata społecznego, to, co jest jednostkowe, a nawet osobiste i subiektywne, jest zarazem społeczne, zbiorowe²⁵. Na tej podstawie można założyć, że o jakości funkcjonowania ucznia w przestrzeni szkolnej, poziomie jego aktywności i zaangażowania w pełnieniu roli ucznia w dużej mierze decyduje aktualna sytuacja, w której się on znajduje. Elementami jej są zarówno czynniki wewnętrzne, jak na przykład, brak deficytów poznawczych, motywacyjnych czy emocjonalnych. Nie mniej ważne są czynniki tkwiące w otoczeniu ucznia. Mechanizmy w skali makro odnoszą się do całokształtu uwarunkowań społeczno-gospodarczych, w tym polityki socjalnej, edukacyjnej czy zasad funkcjonowania gospodarki i rynku pracy. Skala mikro odnosi się do całokształtu doświadczeń jednostki wyniesionych ze środowiska, w jakim dana osoba funkcjonuje. O tego rodzaju zależnościach pisze m.in. T. Lewowicki: „Jednostka wyrasta na podbudowie cech biologicznych i psychicznych, a także cech pochodzących z wpływu kultury i struktury zbiorowości, w której jednostka została wychowana i w której uczestniczy”²⁶. Model ten można odnieść do kategorii określonej przez P. Bourdieu jako *habitus*. Definiuje się go najczęściej jako łączny rezultat oddziaływań socjalizacyjnych, jakim podlega jednostka w ciągu życia, tj. całokształt nabytych przez nią dyspozycji do postrzegania i reagowania na

²⁴ Dane te pochodzą z cytowanych wyżej badań.

²⁵ P. Bourdieu, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, s. 113.

²⁶ T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, s. 25-26.

świat. *Habitus* jest zjawiskiem „wielowymiarowym, obejmującym to wszystko, co jednostka sobie przyswoiła żyjąc w określonym miejscu, przestrzeni społecznej, mając taką, a nie inną rodzinę, chodząc do takich, a nie innych szkół”²⁷.

Dużo część uczniów szkół zawodowych wywodzi się z obszarów wykluczenia i biedy odnoszącej się nie tylko do aspektu materialnego, ale również kulturowego, ze wsi i osiedli popegerowskich, gdzie stagnacja, bierność i życie z państwowych subsydiów jest codziennością. Młodzi ludzie wychowujący się w takiej atmosferze, często przejmują wzorce zachowań i dziedziczą *kapitał kulturowy* bardzo niskiej wartości. W literaturze socjologicznej tego typu zjawiska definiowane są jako *kultura ubóstwa*. Twórca tej teorii O. Lewis pisze m.in.: „ubóstwo nie jest wynikiem niedostosowania jednostek do rzeczywistości społecznej, ale ogólnego klimatu kulturowego, w jakim przebiega socjalizacja dzieci. Kultura ubóstwa przekazywana jest z pokolenia na pokolenie, ponieważ młodzi ludzie od dzieciństwa są chowani w przekonaniu, że posiadanie aspiracji nie ma sensu”²⁸. Wynika z tego, że raz ustanowione podziały z reguły same się odtwarzają i utrwalają.

Charakter, zasięg i głębia zachodzących procesów desocjalizacyjnych w środowiskach uczniów uwypukla fakt, jak bardzo system oświatowy nie dopasował się do modelu wsparcia i kompensacji u uczniów braku pozytywnych wzorców i zachowań prospołecznych, czy prorozwojowych. Jak wykazano wyżej, kolejne etapy reformy nadal niewiele uwagi poświęcają uczeniu kompetencji społecznych, poczucia sprawstwa i odpowiedzialności za siebie i innych. Także wprowadzane nowe programy nauczania w zasadzie nie przewidują ujętych systemowo treningów w tym zakresie.

Wydaje się również, że nauczyciele szkół zawodowych nie są odpowiednio przygotowani na to, by zmierzyć się ze społecznymi problemami uczniów. Podejmowane wysiłki w tym zakresie opierają częściej na własnej intuicji i wrażliwości, niż na ujętym w określony system norm i zorientowanym perspektywicznie planie działań.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania wydaje się, że zasadniczej rewizji powinny ulegać zadania szkoły zawodowej. Jej rola nie może ograniczać się tylko do rozwijania warsztatu intelektualnego i umiejętności zawodowych uczniów. W obszar jej odpowiedzialności wpisany być powinien szeroki kontekst socjo-kulturowy, w którym integrują się i są równoważne działania o charakterze ogólnospołecznym, w tym wdrażanie kultury systemu demokratycznego, umiejętności obsługi mechanizmów tego ustroju oraz odnoszące się do wymiaru jed-

²⁷ Cyt. za J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2007, s. 895.

²⁸ Cyt. za A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004, s. 339.

nostkowego, wiążące się z rozwijaniem zdolności i zainteresowań uczniów, wzmocnienie wychowania do pracy i do zaangażowanej, twórczej działalności społecznej.

Zatem siła systemu szkolnictwa zawodowego nie powinna tkwić tylko w uczestnictwie tworzenia nowego ładu gospodarczego i modelowaniu do jego potrzeb sprawności i umiejętności absolwentów, ale również w integracji różnorodnych środowisk, w społecznych przemianach. Skłaniać ku temu powinien fakt, że „żyjemy w czasach, kiedy coraz szybciej zdaje się zanikać tkanka życia społecznego, coraz bardziej rwą się spajające ludzi więzi, a egoizm, przemoc i bezdusność wydają się rozkładać podstawowe dobra wspólnej egzystencji”²⁹.

Refleksja końcowa

Kończąc powyższe rozważania może warto zastanowić się nad dwiema kwestiami, których charakter nawiązuje do zagadnień omawianych wyżej, sygnalizując jednocześnie pewne tendencje ogólne w tym zakresie. Pierwsza związana jest z rozwijającą się ideą *kompetencji i kompetencyjności* współczesnego człowieka we wszelkich przejawach jego aktywności. Zjawisko to prowokuje do formułowania szeregu pytań. Są to m.in. pytania o zasadność wpiśnięcia wszelkich obszarów życia jednostek w ściśle wyznaczone ramy, standardy, procedury zarezerwowane dla określonego rodzaju kompetencji? Poza tym czy nadmierna aktywność w tym zakresie nie prowadzi do dehumanizacji i dominacji kultury technopolu? Kontestując kierunki zmian i zdarzeń zachodzących obecnie m.in. w sferze edukacji T. Pilch uważa, że pilnego namysłu wymaga kanon wiedzy, w jaki szkoła może wyposażyć swoich wychowanków. W jego opinii na uwagę zasługują cechy programowe współczesnej szkoły, które wedle intencji Rady Europy powinny wyrażać następujące składniki i kierunki: od mądrości do kompetencji, od rozumienia do posiadania informacji, od wychowania do manipulacji i socjotechniki, od wartości do pragmatyczności. Te cechy programowe szkoły przyszłości ściśle korespondują z właściwościami człowieka technopolu. Przy całej pokorze, jaka budzi dynamika i totalność zglobalizowanej kultury, w tym wartości dotąd nazywanych humanistycznymi – nie można się oprzeć wrażeniu, że będzie to przełom kryzysowy w misji społecznej szkoły³⁰.

Być może stanowisko to jest nieco kontrowersyjne, ale z pewnością nie bezpodstawne. Wydaje się, że powinno przynajmniej skłaniać do krytycznej refleksji nad zasadnością niektórych rozwiązań wprowadzanych w system edukacji w ramach kolejnych etapów reformy,

²⁹ D. Goleman, *op. cit.*, s. 15.

³⁰ T. Pilch, *Niebezpieczeństwo kryzysu czy nadzieja przemiany?*, [w:] *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, red., W. Danilewicz, Warszawa 2009, s. 49.

w tym również rozpatrywania efektów dydaktyczno-wychowawczych głównie pod kątem kompetencyjności i przydatności gospodarczej. Akcentując ten problem warto przywołać stanowisko H. Gardnera, którego zdaniem „Najważniejszym wkładem, jaki może wnieść oświata do rozwoju dziecka, jest dopomożenie mu w znalezieniu dziedziny, która najbardziej odpowiada jego talentom, w której będzie kompetentnym fachowcem [...]. Powinniśmy poświęcać mniej czasu na klasyfikowanie uczniów według uzyskanych przez nich ocen, a więcej na odkrywanie ich naturalnych predyspozycji czy uzdolnień i rozwijanie ich. Są setki dróg prowadzących do sukcesu i wiele, wiele różnych zdolności, które pomogą nam go odnieść”³¹.

Kwestia druga nawiązuje do analizy i źródeł pewnego paradoksu, który wyraźnie rysuje się w rzeczywistości życia społecznego. Z jednej strony bowiem istnieje powszechny konsens i akceptacja w sprawie potrzeby rozwijania postaw prospołecznych i obywatelskich, zwłaszcza wśród młodych ludzi, z drugiej zaś, działania wszelkiego rodzaju instytucji publicznych, w tym również szkoły, w tym zakresie są mało cenione, traktowane jako drugorzędne czy poboczne wątki i z pewnością daleko niewystarczające w stosunku do potrzeb. Wydaje się, że tego typu zachowania warunkowane są historycznie i sięgają tradycji oświeceniowych oraz związanej z nią wiary, że człowiek jest z natury rzeczy istotą społeczną, tym samym demokracja jest naturalnym stanem człowieka, a jej podstawowe aksjomaty: równość i sprawiedliwość samorzutnie wypływają z naturalnej dobroci człowieka. W literaturze filozoficznej ten model nazywany jest „demokratyzmem roussofskim”. Rzeczywistość społeczno-polityczna, jakość i styl publicznego dyskursu, poziom zaangażowania jednostek w sprawy społecznie ważne, również w naszym kraju, burzy ten optymistyczny obraz, demaskuje i obala zasadność takiego rozumowania. Mamy raczej do czynienia z typem „demokratyzmu jeffersonowskiego”, w którym wspomina się o nieustannym czuwaniu i trosce o demokrację, gdyż jest to ustrój nienaturalny, tzn. słabiej zakorzeniony w naturze człowieka. To czwanie i troska winna również dotyczyć zabiegów oświatowo-wychowawczych na wszystkich szczeblach edukacji, w tym również zawodowej.

Dlatego też ważne wydaje się stanowisko B. Śliwerskiego, który stwierdza: „Nowa szkoła powinna odpowiadać idei demokracji i społeczeństwa otwartego, gdzie edukacja stawałaby się procesem istnienia człowieka”³².

Bibliografia

1. Bauman Z., *20 pytań do ...*, „Forbes” 2010, nr 8.

³¹ H. Gardner, (Cyt. za) D. Goleman, *op. cit.*, s. 72.

³² B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 307.

2. Bauman Z., *Płynne życie*, Kraków 2007.
3. Bauman Z., *Życie na przemiał*, Kraków 2004.
4. Bokajto W., *Spoleczeństwo obywatelskie; sfera publiczna jako problem teorii demokracji*, [w:] Bokajto B., Dziubka K. (red.), *Spoleczeństwo obywatelskie*, Wrocław 2001.
5. Bourdieu P., Wacquant L., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001.
6. Czapiński J. (red.), *Diagnoza Społeczna 2009*, Warszawa 2010.
7. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 2., praca zbiorowa, Warszawa 2003.
8. Fukuyama F., *Wielki wstrząs*, Warszawa 2000.
9. Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2004.
10. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 2007.
11. Jakubowska U., *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” o – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny”, 1996, nr 39.
12. Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.
13. MEN, *Założenia projektu zmian. Kształcenie zawodowe i ustawiczne*, Warszawa 2010.
14. Putman R., *Demokracja w działaniu*, Kraków 1995.
15. Radzewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008.
16. Sadowski A., *Kapitał ludzki w perspektywie gospodarki opartej na wiedzy*. [w:] *Strategie produkcji przedsiębiorstw w warunkach gospodarki opartej na wiedzy*, Białystok 2005.
17. Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2007.
18. Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
19. Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.