



Dr Adam Jagiełło-Rusiłowski  
Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

# **Fiński model kształcenia i oceny kompetencji społecznych – inspiracje dla polskich interesariuszy szkolnictwa wyższego**

Wydawca:  
*Instytut Badań Edukacyjnych*  
*ul. Górczewska 8*  
*01-180 Warszawa*  
*tel. (22) 241 71 00; [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)*

© Copyright by: *Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011*

*Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego*  
*w ramach projektu: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*

*Egzemplarz bezpłatny*

# 1. Cel, treść i struktura artykułu

W poniższym tekście zamierzam wykazać, że:

- Zawężone w porównaniu do fińskiego rozumienie kompetencji społecznych w Polsce ogranicza ich potencjalną rolę w edukacji na miarę wyzwań i szans globalizacji
- Mimo znaczących różnic ekonomiczno-kulturowych między Polską a Finlandią istnieje wspólny mianownik etosu dla ludzi uniwersytetu obu krajów, który z kolei jest atutem większości polskich uczelni w społeczeństwie opartym na wiedzy i gospodarce zależnej od innowacji
- Finlandia oferuje polskiemu szkolnictwu wyższemu inspirujący przykład promowania kompetencji społecznych jako efektów kształcenia przy okazji wprowadzania ram kwalifikacji.
- Specyfika podejścia Finów do kompetencji społecznych jest szczególnie interesująca dla interesariuszy szkolnictwa wyższego w Polsce w kontekście rozumienia innowacyjności jako twórczego działania opartego na wnikliwym wglądzie w ludzkie i środowiskowe potrzeby
- Doświadczenia Finów w kształceniu i ewaluacji kompetencji społecznych będą pomocne w wypracowywaniu polskich metod odpowiadających zapotrzebowaniu interesariuszy szkolnictwa wyższego.

Argumenty na rzecz przydatności rozwiązań fińskich dla polskich uczelni opieram na analizie dokumentów dotyczących procesu wprowadzania krajowych ram kwalifikacji oraz wynikach badań fokusowych przeprowadzonych z liderami zadań podnoszenia jakości kształcenia w dwóch uniwersytetach obu krajów. Osoby badane to uczeni zatrudnieni w projekcie POKL na Uniwersytecie Gdańskim oraz twórcy koncepcji pedagogiki innowacyjności z Uniwersytetu Nauk Stosowanych w Turku. Wnioski własne zestawiam z wnioskami autorów diagnozy społecznej, wybranych badań nad postawami studentów i oczekiwaniami interesariuszy wobec szkolnictwa wyższego w obu krajach.

Tekst napisany jest z perspektywy tradycji socjo-kulturowej<sup>1</sup>, której sednem jest przypisanie ludzkiej aktywności zdolności do kreowania kultury warunkującej dalsze uczenie się i rozwój, ale zawsze w kontekście panujących relacji społecznych.<sup>2</sup> Jako członek grupy WAP utożsamiam się z przyjętymi na potrzeby projektu<sup>3</sup> założeniami co do kryterium podziału i analizy zapisanych przez środowiska

---

<sup>1</sup> Bruner J., 2006, *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

<sup>2</sup> Illeris K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo DSWE, Wrocław s. 36-37

<sup>3</sup> Projekt systemowy Instytutu Badań Edukacyjnych pt. "Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie" realizowany jest przez Instytut Badań Edukacyjnych w okresie od lipca 2010 do końca 2013 r. w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Poddziałanie 3.4 Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie, poddziałanie 3.4.1. Opracowanie i wdrożenie Krajowego Systemu Kwalifikacji.

ekspertów KRK kompetencji społecznych, którymi są funkcje edukacji: adaptacyjna, emancypacyjna i krytyczna<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Kwaśnica R. 2007, Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej, Wrocław

## Spis Treści

1. Cel, treść i struktura artykułu .....	3
<b>Spis Treści .....</b>	<b>5</b>
2. Kompetencje społeczne jako kluczowe dla Europejczyków .....	6
3. Różnice rozumienia kompetencji społecznych w Polsce i Finlandii .....	9
4. Sens porównań kształcenia do kompetencji w Polsce i Finlandii .....	13
5. Etos akademicki jako wspólny mianownik.....	16
6. Polskie atuty .....	19
7. Zaufanie po fińsku.....	20
8. Fiński model doceniania kompetencji społecznych .....	22
9. Rola kompetencji generycznych w fińskiej wizji ram kwalifikacji na uczelniach wyższych .....	24
10. Kompetencje a innowacyjność Finów .....	28
11. Akademicka pedagogika innowacyjności z Turku.....	29

## 2. Kompetencje społeczne jako kluczowe dla Europejczyków

Kompetencja (łac. *competentia*) najogólniej oznacza uprawnienia do działania, odpowiedzialność za pewien zakres pracy lub relacji z ludźmi i środowiskiem, rezultat procesu uczenia się, „zdolność do określonych obszarów zadań”<sup>5</sup>. W unijnym kontekście edukacji i spójności społecznej kompetencje definiowane są jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Za kompetencje kluczowe w krajach Unii Europejskiej i OECD uważa się te, których potrzebujemy do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, do integracji społecznej i zatrudnienia. Zostały one wyłonione, opisane a nawet sparametryzowane jako rezultat międzynarodowego, interdyscyplinarnego projektu (DeSeCo) pod auspicjami OECD.<sup>6</sup>

Kompetencje społeczne należą do grupy siedmiu uznanych przez deklarację lizbońską jako kluczowe dla obywateli państw członkowskich, które z kolei zobowiązały się do jej rozwijania poprzez swój system edukacji i wsparcia społecznego. Ogólnie definiuje się je jako:

*obejmujące te formy zachowań, które jednostka musi opanować, aby sprawnie, konstruktywnie uczestniczyć w życiu społecznym i potrafić rozwiązać ewentualny konflikt. Są one niezbędne do owocnej interakcji z jednostkami, jak i w ramach grupy – zarówno w sferze publicznej, jak i prywatnej.*<sup>7</sup>

Zazwyczaj kompetencje społeczne rozpatruje się szczegółowo w dwóch podgrupach:

<i>Kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne</i>		
<i>Wiedza</i>	<i>Umiejętności</i>	<i>Postawy</i>
<i>Rozumienie reguł postępowania i źródeł rytuałów przyjmowanych w różnych społecznościach</i>	<i>Konstruktywne porozumiewanie się w różnych sytuacjach społecznych: tolerowanie odmiennych zachowań, współodpowiedzialność</i>	<i>Okazywanie zainteresowania i szacunku innym osobom</i>
<i>Znajomość pojęć: jednostka, grupa,</i>	<i>Wyrażanie frustracji bez agresji, przemocy czy samo-destruktywnych</i>	<i>Chęć przewycięzania stereotypów i uprzedzeń</i>
	<i>Wzbudzanie zaufania i empatii</i>	<i>Nastawienie na osiągnięcie kompromisu</i>
		<i>Spójność przekonań i</i>

<sup>5</sup> Okoń W., 1998, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa s. 175

<sup>6</sup> Rychen D., 2003, *Key competences for Successful Life and Well-Functioning Society*, Hogrefe

<sup>7</sup> *Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework, Education and Culture DG, European Communities, Belgia, 2007.*

<i>społeczeństwo, kultura</i>	<i>zachowań</i>	<i>zachowań/Zintegrowana osobowość</i>
<i>Znajomość zasad dbania o zdrowie i higienę osobistą i swoich bliskich</i>	<i>Oddzielanie pracy od życia osobistego, nieprzenoszenie konfliktu zawodowego</i>	<i>Asertywność</i>
<i>Rozumienie wymiaru wielokulturowości</i>	<i>Rozróżnianie tożsamości narodowych w interakcjach wielokulturowych, łączenie różnic w poglądach z tradycjami i konstruktywne wnoszenie własnych perspektyw do danej kultury</i>	
	<i>Negocjowanie</i>	

<i>Kompetencje obywatelskie</i>		
<i>Wiedza</i>	<i>Umiejętności</i>	<i>Postawy</i>
<i>Znajomość praw człowieka, gwarancji konstytucyjnych, zakresu działań rządu</i>	<i>Uczestnictwo w działaniach lokalnych i podejmowaniu decyzji na wszystkich szczeblach poprzez głosowanie</i>	<i>Poczucie przynależności do społeczności lokalnej, kraju, Europy</i> <i>Chęć uczestniczenia w demokratycznym podejmowaniu decyzji na każdym szczeblu</i>
<i>Rozumienie mechanizmów tworzenia polityki na wszystkich szczeblach</i>	<i>Okazywanie solidarności i pomocy w rozwiązywaniu problemów dotyczących lokalną i dalszą społeczność</i>	<i>Gotowość do angażowania się w wolontariat, uczestniczenie w inicjatywach obywatelskich na rzecz różnorodności i społecznej spójności</i>
<i>Znajomość kluczowych postaci politycznych, partii i ich celów</i>	<i>Korzystanie ze struktur i współpraca z instytucjami sfery publicznej</i>	<i>Poszanowanie wartości i prywatności innych z gotowością do reagowania na jakiegokolwiek zachowania antyspołeczne</i>
<i>Rozumienie pojęć: demokracja, obywatelstwo, międzynarodowe deklaracje, traktaty i podmioty ich zmiany</i>	<i>Zdolność do korzystania z okazji, jakie dają lokalne i unijne programy wsparcia rozwoju</i>	<i>Akceptacja dla praw człowieka i równości jako podstaw solidarności i odpowiedzialności społecznej, równości kobiet i mężczyzn</i>
<i>Znajomość kluczowych kwestii emigracji</i>	<i>Opanowanie języka (narodowego) w celu uczestniczenia w dialogu społecznym</i>	<i>Rozumienie różnic w systemach wartości grup etnicznych i religijnych</i> <i>Krytyczność w interpretowaniu przekazu medialnego</i>

Tab 1-2, Źródło: Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework, Education and Culture DG, European Communities, Belgia 2007 str.18.



### 3. Różnice rozumienia kompetencji społecznych w Polsce i Finlandii

Aktualnej kwerendy polskiej literatury dotyczącej kompetencji społecznych dokonała A. Kanios.<sup>8</sup> Na potrzeby badań własnych spośród często wzajemnie wykluczających się podejść ( od darwinizmu po personalizm) autorka przyjęła koncepcję kompetencji społecznych A. Matczak<sup>9</sup> jako „**umiejętności warunkujących efektywność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych, nabyte przez jednostkę w toku treningu społecznego**”<sup>10</sup>. Definicja ta zakłada z góry istniejące obiektywne dla danej społeczności standardy zachowań oraz dominującą kulturę jako ich model. Uczenie się społeczne w tym ujęciu następuje więc na poziomie behawioralnym i spełnia funkcje adaptacyjne. Najczęściej rozumienie kompetencji jako dostosowanie zachowania do obiektywnych wymogów jest motywowane względami przejścia przez system edukacji a następnie „zatrudnialności” na rynku pracy. W polskiej literaturze przedmiotu podkreśla się zatem **problem luki czy też nieprzystosowania kompetencyjnego absolwentów wkraczających na rynek pracy**<sup>11</sup> a system szkolnictwa, zwłaszcza wyższego krytykuje się za ignorowanie oczekiwań pracodawców. Podkreśla się największe rozbieżności między tymi oczekiwaniami a skutecznością szkolnictwa w zakresie kształcenia uczciwości i etyki osobistej, odpowiedzialności a przede wszystkim wolę konkurowania z innymi a brak gotowości dzielenia się wiedzą i kreatywnością w zespole.<sup>12</sup> Wymagania pracodawców w zakresie porozumiewania się, zwłaszcza w językach obcych czy z pomocą technologii informacyjnych, lojalności i giętkości zatrudnionych<sup>13</sup> kształtują jeszcze silniej zawężone rozumienie kompetencji społecznych przez samych studentów jako zdolności do skutecznego wykonywania powierzonych zadań. Pojęcia „efektywność”, „radzenie sobie” czy „trening” na ogół przypisuje się obecnie w pedagogice dyskursowi neoliberalnemu<sup>14</sup>, zaś w kontekście przyjętych na potrzeby niniejszego wywodu założeń co do funkcji edukacji takie ujęcie nie wykracza poza podstawowy zakres efektów kształcenia, czyli kompetencji adaptacyjnych.

W Finlandii kompetencje społeczne są także badane tak z inicjatywy naukowców jak i innych interesariuszy w kontekście potrzeb rynku pracy. Nawet tak instrumentalnie rozumiane, są one jednak definiowane jako **synergia wiedzy humanistycznej, umiejętności angażowania się w relacje, wspólnotowe działania, zdolności zagospodarowania sieci społecznych oraz wolności wyboru/krytycznego osądu**<sup>15</sup>.

<sup>8</sup> Kanios A, (2010) Społeczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie, UMCS, Lublin

<sup>9</sup> Matczak A. (2001) Kwestionariusz Kompetencji Społecznych, Podręcznik, Warszawa

<sup>10</sup> Ibidem s. 7

<sup>11</sup> Rószkiewicz, M. (2009) Szkolnictwo Wyższe a rynek pracy, w KRASP, Polskie Szkolnictwo Wyższe, Stan, uwarunkowania i perspektywy, Warszawa: WUW

<sup>12</sup> Oczekiwania przedsiębiorców wobec uczelni wyższych, raport Instytutu Badań nad Demokracją I Przedsiębiorstwem Prywatnym (2010)

<sup>13</sup> Marszałek A. (2010) Rola uczelni w regionie, Warszawa: Difin

<sup>14</sup> Rutkowiak J. Potulicka, 2010, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków

<sup>15</sup> Salmela-Aro, K., et al.(2011), Social strategies during university studies predict early career work burnout and engagement: 18-year longitudinal study, Journal of Vocational Behavior

Umiejętności społeczne nie są więc rozumiane tam jako zdolność czy niezdolność do nauki czy pracy, cechy osobowości ułatwiające lub przeszkadzające w realizacji zadań jednakowych dla wszystkich. Są jedynie elementami, które wylaniają się w procesie dynamicznej interakcji z ludźmi o różnych pozycjach w zależności od zmieniających się uwarunkowań kulturowych<sup>16</sup>. Zgodnie z założeniami teorii socjo-kulturowej, najczęściej przyjmowanymi przez pedagogów fińskich, efekty rozwoju, a więc także kompetencje społeczne nie są produktem ani wrodzonych cech ucznia ani cech jego środowiska, a nawet prostego połączenia obu. Kompetencje są wynikiem wzajemnego oddziaływania ucznia i środowiska ( w tym szkoły) rozłożonym w czasie, gdzie świadomość wiedzy, umiejętności i postaw podmiotu wpływa na kolejny stan tego środowiska w nieustanny i dynamiczny sposób.<sup>17</sup> W szkolnictwie fińskim przyjmuje się prostą definicję kompetencji społecznych za McFall:

**„Kompetencja społeczna to zawsze czyjś osąd, co do tego czy zachowanie danej osoby w konkretnej sytuacji jest konstruktywne czy też nie.”<sup>18</sup>**

Zachowanie może być pro- lub antyspołeczne, obie jego odmiany będą zawsze zawierały w sobie pewną wiedzę, umiejętności, postawy i stany emocjonalne. Przejawami zachowania akceptowanego przez większość (tak pedagogów jak rówieśników) a jednocześnie promującymi dalsze uczenie się są w niemal każdej kulturze pomaganie, dzielenie się i wspieranie innych w grupie.<sup>19</sup> Kompetencja społeczna to także osąd kiedy należy powstrzymać się od zachowań antyspołecznych czyli kompulsywnych, agresywnych, zaburzających wspólnotowe działanie i uczenie się<sup>20</sup>.

Fińscy pedagodzy zakładają więc, że nie ma jednej obiektywnej miary kompetencji, zawsze jest ona oceniana przez kogoś lub dla kogoś z perspektywy pewnej wartości czy funkcjonalności. Wiedzą też z badań własnych<sup>21</sup> i międzynarodowych<sup>22</sup> jak bardzo efekty kształcenia w tym zakresie zależą od interakcji podmiotów, współdziałania szkoły, rodziny i środowiska lokalnego na rzecz rozwoju młodych obywateli. Podkreślają jak istotne jest docenianie kompetencji przez wszystkich interesariuszy edukacji dla ogólnego dobrostanu Finów. To wiedza społeczna, umiejętności sieciowania i optymizm co do działania wspólnotowego bowiem warunkują postępy w nauce szkolnej a potem akademickiej, nastawienie zadaniowe, entuzjazm do drużynowych wyzwań, wrażliwość na potrzeby słabszych, inicjatywność i przedsiębiorczość a jej niski poziom grozi apatią lub agresją, wycofaniem i izolacją społeczną.<sup>23</sup> Poczucie samotności, depresyjność jest nadal poważnym zagrożeniem (traktowanym

---

<sup>16</sup> Junttila N (2010) *Social competence and loneliness during the school years*, TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA

<sup>17</sup> Ibidem

<sup>18</sup> McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.

<sup>19</sup> Eisenberg N. (1998), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp.619-700). New York: Wiley

<sup>20</sup> Farmer, T. W. (2000). The social dynamics of aggressive and disruptive behavior in school: Implications for behavior consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 299-321.

<sup>21</sup> Vauras, M., Salonen, P. & Lehtinen, E. (2009). Motivation in school from contextual and longitudinal perspective. In M. Wosnitza, S.A. Karabenick, A. Efklides & P. Nenniger (Eds.) *Contemporary Motivation Research: From Global to Local Perspectives*, pp. 1-23. Cambridge, MA: Hogrefe-Huber.

<sup>22</sup> Spencer S. (1993), *Competence at Work: Models for Superior Performance*, John Wiley and Sons, Inc.

<sup>23</sup> Jakku-Sihvonen R & Niemi H.(2007), *Education as a societal contributor Reflections by Finnish Educationalists* (pp. 71-90). Oxford: Peter Lang.

wręcz jak niebezpieczna choroba społeczna) gdyż ma większy niż kompetencja społeczna wskaźnik modelowania w ramach rodziny<sup>24</sup>.

Logiczne zatem jest rozwijanie przez instytucje edukacyjne w Finlandii funkcji wychowawczych, rozwój kompetencji nie tylko ze względu na potrzeby tych instytucji a później rynku pracy, ale przede wszystkim ze względów czysto humanistycznych, z troski o dobrostan wszystkich komórek społecznych od rodziny, przez lokalną społeczność po cały naród. Finlandia stawia na kulturę sieciowego uczenia się kompetencji społecznych, w ramach edukacji dopasowanej do odrębnych potrzeb, zagospodarowującą różnorodność uczniów, motywującą ich do wzajemnego postrzegania siebie jako zasobów i potencjałów rozwojowych a nie tylko konkurujących podmiotów. Kulturowo zakorzeniony egalitaryzm, troska o każdego ucznia jako osobowość, która zawsze ma coś do zaoferowania swojej społeczności i poprzez swoją postawę tak czy inaczej na nią wpływa zachęca do poszukiwania spójnych z taką filozofią metod kształcenia. Są to od najwcześniejszych etapów edukacji metody aktywizujące, zadania otwarte, zespołowe, interdyscyplinarne, projekty badawczo-rozwojowe, symulacje, debaty i sesje doradztwa naukowego, webinaria czy warsztaty kreatywnego rozwiązywania problemów<sup>25</sup>.

Konsekwencją wąskiego rozumienia kompetencji społecznych w Polsce jest niższa świadomość ich doniosłości w edukacji i marginalne traktowanie przez samych studentów. Niepokojące są moim zdaniem badania wskazujące, że polscy studenci, których profesjonalizm ma polegać na zapewnianiu opieki sami oceniają się jako niekompetentni społecznie nawet na podstawowym poziomie ze względu na:

- - niski poziom lub brak wiedzy społecznej i umiejętności/technik pomagania
- - ignorancję w zakresie prawnych uregulowań pomocy społecznej
- - brak otwartości i lęk przed wchodzeniem w bliskie kontakty społeczne z innymi ludźmi
- - strach przed byciem obiektem uwagi i potencjalnej oceny ze strony odbiorców ich działań
- - brak treningu do radzenia sobie z nieprzewidzianymi lub złożonymi sytuacjami społecznymi
- - niską motywację do pracy wolontariackiej („odbębnienie” godzin) ze względu na złą jej koordynację na linii uczelnia – organizacja pozarządowa
- - niechęć do nauczycieli i szkół ponadpodstawowych jako źródła postaw prospołecznych
- - wnoszenie wzorców etycznych z potocznych doświadczeń rodzinnych czy religijnych

Wyniki sugerujące świadomość studentów co do osobistych deficytów kompetencyjnych jednocześnie ich wysokie oczekiwania wobec wykładowców szkół wyższych i wybranych na opiekunów praktyk liderów III sektora zobowiązują uczelnie wyższe do większego nacisku na kształcenie społeczne. Studenci biorą swoich wykładowców za modele postaw etycznych, źródło wsparcia w kształceniu

<sup>24</sup> Junttila, M., & Vauras, M. (2009). Loneliness of school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 211-219.

<sup>25</sup> Jakku-Sihvonen R & Niemi H. (2007), *Education as a societal contributor Reflections by Finnish Educationalists* . Oxford: Peter Lang

swoich kompetencji radzenia sobie w złożonych sytuacjach społecznych i przełamywaniu strachu przed wchodzeniem w bliskie relacje z ludźmi spoza kręgu rodziny czy bliskich znajomych. Nauczyciele akademicy jawią się jako potencjalne autorytety, osoby przekonujące własnym przykładem do służenia dobru publicznemu, sprawiedliwości społecznej, poszanowaniu godności, wolności, demokracji a nawet mądrości przeciwdziałającej konfliktom i przemocy. Autorka badań Anna Kanios zaleca więc polskim uczelniom zwracanie uwagi na kształcenie kompetencji społecznych, zwłaszcza odwagi wchodzenia w bliskie relacje z innymi ludźmi w celu udzielania im pomocy społecznej. Zaleca radykalne zmiany w stosowanych metodach kształcenia i lepszego zagospodarowania czasu praktyk przez bliższą współpracę z interesariuszami III sektora.<sup>26</sup>

Na ważny aspekt kształcenia kompetencji społecznych a zwłaszcza postaw studentów jako ich wiążącej składowej zwraca uwagę we wnioskach ze swoich najnowszych badań K. Skarżyńska<sup>27</sup>. Tylko w bliskich relacjach ze swoimi wykładowcami ujawniają społeczną wrażliwość, potrzebę bardziej krytycznego spojrzenia na porządek społeczny, pójdą pod prąd wobec nastawionej na rywalizację praktyki społecznej. Studenci bardziej niż pozostała część Polaków chcą postrzegać społeczeństwo jako wspólnotę – „stowarzyszenie” powołane do realizacji różnych potrzeb ludzkich. Są gotowi ufać strukturalizmowi państwa co do zapewnienia sprawiedliwości, skuteczności systemu prawnego, równego dostępu do edukacji tak jak często doświadczali tego zaufania przebywając w innych krajach unijnych. Badaczka dostrzega przynajmniej wysoką korelację między doświadczeniem zaufania do profesorów czy polityków a zaangażowaniem społecznym i gotowością do budowania wspólnoty zapewniającej realizację ponadjednostkowych celów. Większość polskich studentów, jako zdecydowanie zawiedziona na swoich wychowawcach a zwłaszcza politykach, deklaruje moralną akceptację dla aktualnego systemu społecznego, w ich mniemaniu opartego na instrumentalnym wykorzystywaniu innych, manipulowaniu nimi w celu zapewnienia sobie dobrobytu materialnego i pozycji społecznej. Nie widzą wspólnoty losu nawet swojego pokolenia niezbędnej do synergicznego działania, liczą na własną zaradność, inteligencję i wsparcie rodziny. Przekonanie, że „świat to dżungla” i funkcjonuje się w nim poprzez rywalizację wynoszą głównie z doświadczeń szkolnych a potwierdzenie uzyskują z obrazu polskiej rzeczywistości w mediach, który to przekaz bezkrytycznie przyjmują.

Z wybranych przeze mnie przykładów definiowania i nielicznych badań jawi się hipotetyczny obraz polskiego rozumienia kompetencji społecznych i ich formalnego kształcenia. O ile nie kwestionujemy ich znaczenia ogólnoludzkiego (etyki, pomocy i spójności społecznej), w nauce czy życiu zawodowym to raczej nie wykraczamy poza adaptacyjne funkcje edukacji. Ideał osoby kompetentnej społecznie to osoba skutecznie się porozumiewająca, współpracująca przy realizacji wyznaczonych zadań, pomocna i życzliwa, mobilna, reagująca na zmiany na rynku pracy, lubiąca się uczyć w celu uzyskiwania przewagi nad innymi. Przekonanie o skuteczności tak rozumianych kompetencji podtrzymywane jest przez system edukacji opartej na rywalizacji o indywidualną ocenę oraz bezkrytyczny odbiór przekazu medialnego „świata jako dżungli”. Pojęcie zaufania jako bazowego doświadczenia wspólnotowego działania nie przebija się ani do dyskursu polityki oświatowej, tym bardziej do praktyki szkolnej czy akademickiej. Polska młodzież wydaje się być bardziej świadoma potrzeb w zakresie kształcenia swoich kompetencji społecznych, oczekuje wsparcia od wychowawców, zwłaszcza na poziomie szkoły wyższej ci jednak nie do końca radzą sobie z przełożeniem celów kształcenia nawet na najniższym poziomie kompetencji społecznych na formy interakcyjne ze swoimi uczniami. Nie zachęca się do uruchamiania społecznych mechanizmów

---

<sup>26</sup> Kanios A, (2010) *Spoleczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie*, UMCS, Lublin s. 152-159

<sup>27</sup> Zob. Świat to dżungla – wywiad w Gazecie Wyborczej z dn. 19.07.2011

modelowania i uczenia się, zwłaszcza osiągnięcia bliskich relacji niezbędnych do synergii na poziomie wspólnotowym. Główną przeszkodą na drodze do zmiany sytuacji, w tym większego zainteresowania dyspozycjami emancypacyjnymi czy krytycznymi, wydaje się brak doświadczeń w ocenianiu postępów w kształceniu kompetencji z tych poziomów. W rzeczywistości brak jest pomysłów na ewaluację czy proste nagradzanie przejawów predyspozycji społecznych nawet z poziomu kompetencji adaptacyjnych

## 1. Sens porównań kształcenia do kompetencji w Polsce i Finlandii

Banałem byłoby stwierdzenie, że Polska długo jeszcze nie będzie drugą Finlandią ze względu na przepaść cywilizacyjną, zwłaszcza ze względu na niski kapitał społeczny i totalny brak zaufania Polaków do własnych instytucji a nawet do siebie samych. O ile nasze osiągnięcia rozwojowe powinniśmy rozważać w kontekście niespotykanego na skalę światową wzrostu kapitału ludzkiego na skutek podwojenia ilości osób z wyższym wykształceniem oraz dwukrotnego niemal wydłużenia lat poświęconych przez Polaków na uczenie się instytucjonalne. Nasza młodzież coraz lepiej radzi sobie z testami PISA, iloraz inteligencji przeciętnego Polaka także wzrasta niestety nie przekłada się on nadal na wskaźnik kapitału intelektualnego, gdyż oprócz IQ składa się na niego liczba patentów o zasięgu światowym. Pod względem zaufania społecznego gorzej od nas wypada tylko Portugalia i Rumunia. Ta ostatnia jest od nas już jako jedyna gorsza pod względem aktywności obywatelskiej a pod względem etyki korporacyjnej Polska jest najgorsza w Europie.

	PISA 2009	Liczba lat nauki (WB, lata 90.)	Kapitał intelektualny	Kapitał kreatywny	Zaufanie	Indeks etyki korporacyjnej (GLOBE, 1996)	Indeks aktywności obywatelskiej <sup>f</sup>
Szwecja	14	2	8	2	2	6	1
Dania	8	5	7	3	1	1	2
Norwegia	9	1	10	6	3	3	3
Holandia	2	8	5	4	4	2	4
Austria	13	14	4	10	8	8	5
Belgia	4	10	9	7	11	9	6
Irlandia	10	12	16	8	7	10	7
<b>Finlandia</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>8</b>

Wielka Brytania	6	9	6	5	12	5	9
Niemcy	3	3	1	9	9	7	10
Francja	11	6	12	11	13	17	11
Słowenia	5	15	11	14	16	13	12
Hiszpania	17	18	14	12	6	12	13
Włochy	16	17	2	15	10	14	14
Portugalia	15	19	17	18	18	11	15
Grecja	18	13	18	13	14	15	16
Węgry	12	11	13	16	15	16	17
<b>Polska</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>18</b>
Rumunia	19	16	19	19	19	18	19

Tab. 5 Ranking 19 krajów europejskich w zakresie wybranych cząstkowych wskaźników czterech miękkih kapitałów (porządek wg indeksu aktywności obywatelskiej) Źródło: Czapiński, 2009<sup>28</sup>

Na skutek dalszego rozwoju kapitału ludzkiego Polska może przez najbliższe lata liczyć na dalszy wzrost dobrobytu. Bogacenie się Polaków będzie prostym skutkiem wykorzystania wykształcenia do rywalizacji indywidualnej na rynku. Im lepsze wykształcenie tym wyższa względna pozycja ekonomiczna jednostki w grupie a wzrost przeciętnego poziomu kapitału ludzkiego członków grupy zwiększa pośrednio (poprzez system podatków) dobrobyt materialny całego kraju. Jest to jednak pierwotna ścieżka rozwoju ekonomicznego kraju szczególnie efektywna we wspólnotach słabiej rozwiniętych. Zdaniem Czapińskiego za około 8-10 lat Polska osiągnie próg tego typu rozwoju generowanego indywidualnym wykształceniem obywateli. Bez pozostałych kapitałów miękkih, zwłaszcza społecznego i powiązanego z nim kapitału kreatywnego mierzonego liczbą badaczy, twórców i wynalazców przypadających na ogół mieszkańców kraju Polsce grozi cywilizacyjny regres i wycofanie obcych kapitałów czy technologii z nieopłacalnego rynku zbyt kosztownej i indywidualistycznie nastawionej siły roboczej „wykształconych” pracowników i nieskłonnych do zrzeszania się drobnych przedsiębiorców<sup>29</sup>.

Świadomość nieuchronności zmiany ścieżki rozwojowej z molekularnej na wspólnotową czyli wzrost konkurencyjności regionów w kształceniu klasy twórczej, przyciąganiu i integrowaniu ze społecznością lokalną osób utalentowanych, brokerów badań, zastosowań nowoczesnych technologii itp. wyraźnie

<sup>28</sup> Czapiński, J., Panek, T. (red) (2009) Diagnoza społeczna, Warszawa: PrintQIT

<sup>29</sup> Ibidem

pojawia się w dyskursie tekstów strategii rozwoju tak na szczeblu centralnym<sup>30</sup> jak i regionalnym<sup>31</sup>. Dokumentem odnoszącym się do systemowego budowania podwalin kultury innowacyjności w Polsce w oparciu o wspólnotowość jest Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego<sup>32</sup>. Powstał on oddolnie przy odpowiedzialnym udziale elit organizacji pozarządowych i samorządowców, niestety już z raportu o konsultacjach nad jego treścią wynika, że tak „miękkimi” kwestiami jak zaufanie czy właśnie kompetencje wspólnotowe do tworzenia wartości dodanej mniej zainteresowani są interesariusze uczelni wyższych<sup>33</sup>. Wyjątek stanowili oczywiście naukowcy badający mechanizmy zmian społecznych i wpływ miękkich kapitałów na dobrobyt kraju.

Polski komitet sterujący Krajowych Ram Kwalifikacji zaproponował następującą definicję kompetencji społecznych:

„zdolność do autonomicznego i odpowiedzialnego wykonywania powierzonych zadań; gotowość do uczenia się przez całe życie; sprawność komunikowania się; umiejętność współdziałania z innymi w roli zarówno członka jak i lidera zespołu.”<sup>34</sup>

Twierdzą, że rozumienie to nie wychodzi poza adaptacyjne funkcje edukacji a adekwatny do nich zakres efektów kształcenia może nie zagwarantować Polsce kadr potrzebnych do radykalnej zmiany ścieżki rozwojowej w najbliższych latach. Z analizy proponowanych deskryptorów obszarowych kompetencji społecznych przeprowadzonej przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz<sup>35</sup> wynika, że tylko przyszli artyści i śladowo absolwenci nauk społecznych będą kwalifikowani do bycia podmiotami zmian, zdolnymi do rozpoznawania perspektyw, interesów czy potrzeb zróżnicowanych grup. Nieliczne obszary kształcenia przygotowują studentów do przekraczania zastanych osiągnięć cywilizacyjnych w oparciu o własną autonomię i odpowiedzialne ryzyko twórczych przedsięwzięć. Podczas, gdy liderzy zmian edukacji akademickiej w Finlandii robią wszystko, by przyszłe pokolenie przygotować do jeszcze bardziej wspólnotowej ścieżki rozwoju poprzez kompetencje innowacyjności, polscy akademicy koncentrują się na wizji absolwentów sprawnie wykonujących powierzone przez bliżej nieokreślone interesy rynku zadania. Troska o podmiotowość młodych Finów idzie w parze z uczeniem ich wnikliwego poznawania potrzeb klienta jako partnera innowacyjnych rozwiązań w interesie publicznym. Droga do innowacyjności w świetle wspomnianych badań OIVALLUS to wręcz powrót do korzeni klasycznej edukacji humanistycznej – metody sokratejskiej, synergii zdobyczy cywilizacyjnych i wiedzy o czystej naturze, której człowiek jest podmiotem, ale nie władcą. To edukacja do dialogu, badania i zrozumienia wielorakich sposobów postrzegania rzeczywistości, wypracowywania rozwiązań godzących interesy sił społecznych, konsensusu przekraczającego bariery kulturowe, współdziałania na rzecz zrównoważonego rozwoju zamiast konkurencji na rynku o najtańsze, ale nie-ekologiczne zasoby, bezkrytyczną siłę roboczą oraz dostęp do podatnego na manipulacje klienta. To edukacyjna praca u podstaw, praca nad ludzkimi postawami, kompetencjami społecznymi, zwłaszcza etycznymi, przyszłych liderów.

<sup>30</sup> Pangsy-Kania S.(2007) *Polityka innowacyjna państwa a narodowa strategia konkurencyjnego rozwoju*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

<sup>31</sup> Np. Strategia Innowacyjności Województwa Śląskiego [www.slaskie.pl/ris/ris\\_strat.pdf](http://www.slaskie.pl/ris/ris_strat.pdf)

<sup>32</sup> Zobacz: <http://bip.mkidn.gov.pl/pages/polityka-wewnetrzna-i-zagraniczna/strategia-rozwoju-kapitalu-spoecznego.php>

<sup>33</sup> [http://www.mkidn.gov.pl/media/docs/stypendia\\_fpt/20110704-srks\\_raport.pdf](http://www.mkidn.gov.pl/media/docs/stypendia_fpt/20110704-srks_raport.pdf) s. 24

<sup>34</sup> <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/zestawienie-definicji-krk/> z dn. 21.07.2011

<sup>35</sup> W ramach tego samego projektu WAP patrz: [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl) Nowak-Dziemianowicz, M. *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*

Analiza porównawcza wyników badań ilościowych nad jakością kształcenia w świetle ram kwalifikacji w obu krajach nieuchronnie musi prowadzić do wniosku, że Polska jest zbyt daleko od osiągnięć światowego lidera, a tym samym nie będą miały sensu próby uczynienia z nas drugiej Finlandii na poziomie edukacji wyższej. Naszemu społeczeństwu brakuje kluczowych kapitałów pozamaterialnych, uczelnie nie liczą się na rynku międzynarodowym i nie są przygotowane do kształtowania postaw sprzyjających samorozwojowi<sup>36</sup>, kształcą w oderwaniu od potrzeb pracodawców<sup>37</sup>, priorytetów rozwojowych swoich regionów<sup>38</sup> i szerszych oczekiwań społecznych<sup>39</sup>.

## 2. Etos akademicki jako wspólny mianownik

Moje skromne badanie fokusowe przeprowadzone na grupie badaczy innowacyjności z Uniwersytetu Nauk Stosowanych w Turku i zestawienie jego wyników z podobnym badaniem na mojej własnej uczelni<sup>40</sup> daje jednak pewne nadzieje na dostrzeżenie sensu uczenia się na modelowych rozwiązaniach Finów i to w dodatku uczenia się wzajemnego. Materiał porównawczy pochodzi z zogniskowanych wywiadów grupowych jako formy ewaluacji projektów pro jakościowych obu uczelni finansowanych w obu wypadkach przez Europejski Fundusz Społeczny. Tak w Turku jak i w Gdańsku badanymi byli liderzy projektów badawczo-rozwojowych, entuzjaści innowacji edukacyjnych, inicjatorzy niestandardowych, często ryzykownych działań. Zadaniem postawionych obu grupom pytań o założenia co do rozumienia i wdrażania jakości kształcenia było generowanie dyskusji, która z kolei ujawni znaczące kategorie na jakich realizatorzy projektów opierają swoje działania.

Pytania o	Kategorie znaczące -Finlandia	Kategorie znaczące - Polska
Sedno jakości kształcenia na uczelniach wyższych	Przydatność /pozycja uczelni jako brokera uczenia się na linii naukowca – studenta i praktyki życiowej. Skuteczność pomocy studentowi w wyborze, tworzeniu i realizacji własnej ścieżki rozwoju, rozpoznaniu swojego miejsca/ wkładu do wspólnoty, docenianie innych jako zasobów do zmiany	Przewaga, konkurencyjność uczelni pod względem nowoczesnego sprzętu, eksperckiej wiedzy, systemów/ programów oraz metod angażowania studentów w badania.
Potrzeby	Wyzwanie i stymulująca społeczność ucząca się nastawiona badawczo i innowacyjnie, wsparcie	Szybkie znalezienie pracy, przełożenie wiedzy na praktykę, mobilność

<sup>36</sup> Rószkiewicz, M. (2009) Szkolnictwo Wyższe a Kapitał Intelktualny w Polsce, w KRASP, Polskie Szkolnictwo Wyższe, Stan, uwarunkowania i perspektywy, Warszawa: WUW

<sup>37</sup> Rószkiewicz, M. (2009) Szkolnictwo Wyższe a rynek pracy, w KRASP, Polskie Szkolnictwo Wyższe, Stan, uwarunkowania i perspektywy, Warszawa: WUW

<sup>38</sup> Marszałek A. (2010) Rola uczelni w regionie, Warszawa: Difin

<sup>39</sup> Geryk, M. (2010) Społeczna odpowiedzialność uczelni w percepcji jej interesariuszy, Warszawa: Oficyna Wyd. SGH

<sup>40</sup> Badanie przeprowadzono jako część ewaluacji "Programu wdrożenia nowoczesnych elementów kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim" finansowanego z POKL Europejskiego Funduszu Społecznego kierowanego przez Magdalenę Jagiełło-Rusińską. Raport z badania opracowała Agnieszka Narloch.



studentów	mentorskie w mapowaniu swoich osiągnięć	/krytyczność, ciekawość poznawcza, pro-społeczność
Potrzeby pracodawców	Innowatorów, brokerów o rozległych kontaktach, analityków, interpretatorów wyników badań – zwłaszcza potrzeb i wyznawanych wartości klientów, świadomych ekologicznie i wielokulturowo	Lojalnych, szybko się przystosowujących, obytych praktyków, znających nowoczesne technologie, komunikatywnych
Wartości własne	Autonomia badań, solidarność przy dystrybucji zasobów na naukę, poczucie odpowiedzialności za zrównoważony rozwój regionu, troska o człowieczeństwo, współistnienie kultur (dialog sokratejski/Nussbaum). Innowacyjność jako dogłębne zrozumienie potrzeb ludzi w danym kontekście kulturowym, lepsze zagospodarowanie ograniczonych zasobów	Etos uniwersytetu – krytyczność i rozważne uczenie się od innych kultur (uczelni zagranicznych), nieinteresowność, autonomia i ciekawość badawcza, rzetelność, autorytet uczelni dla środowiska, odpowiedzialność za jakość dialogu społecznego (Sokrates/Nussbaum), humanizm „wspólnych trosk”
Kapitał społeczny	Obecny „od zawsze”, podstawa kultury i systemu edukacyjnego. Pedagodzy jako „brokerzy”, uczelnie jako „piasty” innowacyjności, centra debat społecznych	Budowany zadaniowo, wartość dodana projektów podnoszenia jakości/ chęć podtrzymywania więzi do zwiększania innowacyjności (interdyscyplinarności) badań i współpracy z lokalnymi liderami innowacyjności
Metody	Udział studentów w badaniach stosowanych nakierowanych na innowacje (B+R+I), konkursach wynalazczości, inkubatorach przedsiębiorczości. Wykłady problemowe, analizy złożonych przypadków, trening kreatywności, zadania rozbieżne, doradztwo naukowe (Appreciative Inquiry), wyprawy badawcze, debaty edukacyjne, symulacje z technikami dialogicznymi	Angażowanie studentów w badania stosowane (B+R), pracodawców w praktyki zawodowe. Zajęcia w grupach niejednorodnych nad zespołowymi zadaniami rozbieżnymi, problemowymi, kwestiami problematycznymi wymagającymi głębszej refleksji, konsensusu  Projekty międzynarodowe, unikalny sprzęt, technologie, e-learning
Barier	Brak konsensusu co do priorytetów edukacji wyższej. Procedurologia i „odklejeni e” administracji uczelni od jej misji. Sprzeczność między oczekiwaniem efektywności i wydajności uczelni a rozwijaniem innowacyjności	Wykluczające się dyskursy myślenia projakościowego uczelni (rynkowy i podmiotowy), niechęć administracji do innowacji, procedury przetargowe, papierologia projektowa

Tab. 6 Zestawienie kategorii znaczących dla badanych na UAST i UG – wywiady zogniskowane o projektach jakości kształcenia na obu uczelniach. Opracowanie własne na podstawie badań własnych oraz raportu Narloch A.<sup>41</sup>

O ile różnice w ujawnionych założeniach co do sedna jakości, kontekstów rynku pracy i kapitału społecznego zdają się potwierdzać obraz nieadekwatności polskiej uczelni w cytowanych powyżej badaniach ilościowych to budujące jest zestawienie wartości wyznawanych przez polskich i fińskich aktywistów projektów jakościowych z Turku i Gdańska. Wspólną dla obu grup wartością szczególnie broniącą jako ostoja uniwersyteckości jawi się autonomia uczelni w kwestii prowadzonych badań naukowych oparta na podmiotowości naukowców co do kierunku badań, motywacji czysto poznawczej, krytycznej wobec zastanej rzeczywistości, niekomercyjnej, etycznie i społecznie odpowiedzialnej. Równie emocjonalnie odczuwają zagrożenie niezawisłości nauki pod wpływem doraźnych interesów oraz zmian podważającą Mertonowską zasadę bezinteresowności i zorganizowanego sceptycyzmu.<sup>42</sup> Zarówno polscy jak i fińscy badacze cenią sobie wzajemne uczenie się odmiennych środowisk, a ponad wszystko troskę o człowieczeństwo w aspekcie misji uniwersytetu do klasycznego kształcenia ogólnego, wychowywania obywateli zdolnych do krytycznego badania siebie i własnej kultury, sokratejskiego dialogu i narracyjnej wyobraźni.<sup>43</sup> Badani w Turku i Gdańsku podobnie rozumieją rolę zaufania, solidarności i wewnętrznej spójności nauczycieli akademickich jako niezależnej elity zdystansowanej do obiegowych wartości a jednocześnie odpowiedzialnej za wyznaczanie nowych trendów dla rozwoju tak swoich studentów jak i całego regionu. Rola ta może wiązać się z „naprzykrzeniem się” tak studentom jak i pozostałym interesariuszom uczelni prowokując wszystkich do namysłu nad wyznawanymi wartościami i opartymi na nich strategiami działania.

Uderzające podobieństwo widać także w identyfikowanych w Polsce i Finlandii barierach dla działań projakościowych obu uczelni. Wiążą się one z występującym w obu krajach a także na całym świecie<sup>44</sup> napięciem między dziedzictwem „nauki akademickiej” i rzeczywistością „nauki post-akademickiej”. Biurokracja akademicka przyczynia się do erozji zaufania i spójności środowiska akademickiego a przez to oddziaływanie jego autorytetu na jakość kształcenia. Badani dostrzegają podstawową sprzeczność w oczekiwaniu od nich rozwoju innowacyjności przy jednoczesnych ograniczeniach proceduralnych związanych rzekomo z wydajnością czy dyscypliną finansową uczelni. Równie sceptycznie zapatrują się na obecne w obu uczelniach tendencje rozbudowywania aparatu kontroli, kar i nagród a przewyciężenie uciążliwych ograniczeń widzą w zacieśnianiu współpracy interdyscyplinarnej, budowaniu kapitału społecznego swoich uniwersytetów, zjednywaniu studentów i innych interesariuszy uczelni do udziału w projektach innowacyjnych. Dodatkową barierą dla uczelni polskiej wyłaniającą się w zestawieniu wszystkich kategorii badanych jest dwugłós i wzajemnie wykluczające się dyskursy myślenia o jakości a tym samym o sednie uniwersyteckości. Jeden z tych dyskursów niestety uprzedmiotawia studentów jako elementy rynku pracy znacznie bardziej niż zalecające mobilność dokumenty unijne, od których dystansują się Finowie.

Podzielanie wartości uniwersyteckich przez badanych w Turku i Gdańsku jest o tyle ważnym sygnałem nadziei, gdyż tam gdzie pracownicy zgadzają się co do wyznawanych przez siebie

<sup>41</sup> Ibidem

<sup>42</sup> Sztompka, P. (1996) *On Social Structure and Science*, Chicago: USP

<sup>43</sup> Nussbaum, M. (2008) *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej

<sup>44</sup> Readings, B. (1997) *University in Ruins*, Cambridge MA: CUP

priorytetów dużo łatwiej o ich długotrwałe zaangażowanie i synergę działań<sup>45</sup>. Wspólny etos i poczucie odpowiedzialności za realizację misji swojej organizacji jest dużo silniejszym predykatorem wysokiej jakości pracy i osiągnięcia złożonych celów niż system nagród, kar czy innych zewnętrznych czynników motywacyjnych w ramach danej organizacji. Podobieństwo wyznawanych wartości daje więc podstawy do ewentualnej współpracy obu grup w zakresie rozwijania metod pracy, w tym kształcenia studentów. W przypadkach obu uczelni znamienite jest to, że badani są właśnie entuzjastami metod aktywizujących studentów, zarażającymi swoimi silnie etycznymi postawami, angażującymi młodych w zadania pełne wyzwań, krytycznego namysłu i zachęt do innowacyjności.

### 3. Polskie atuty

Przy okazji omawiania kwestii metod kształcenia Finowie zaznaczyli, że ich doświadczenie pracy z polskimi studentami było raczej pozytywne. Młodzi Polacy studiujący w Turku w ramach programów europejskich entuzjastycznie włączali się w prace projektowe, inicjatywy inkubatorów przedsiębiorczości, konkursy wynalazczości. Szczególnie doceniali twórczy wkład studentów z Trójmiasta czy Wrocławia, którzy byli absolwentami programu Odyseja Umysłu<sup>46</sup>. Wyróżniali się oni nawet w stosunku do kolegów z Turku zdolnością do podejmowania ryzykownych decyzji, bogatym repertuarem heurystyk, uważnością i wsłuchiowaniem się w pomysły z poza swoich dziedzin i gotowością do włączenia ich w ostateczne rozwiązania projektowe. Fińscy badacze wyrazili chęć zagospodarowania polskiego doświadczenia treningu twórczego rozwiązywania problemów opartego na modelu zadań Odysei Umysłu. Byli pod wrażeniem różnorodności metod pracy z uczniem wybitnie uzdolnionym w Polsce, zwłaszcza zaangażowania w programy psychologów czy artystów specjalizujących się w kształtowaniu postaw. Finowie zdają się być otwarci na polską kreatywność w zakresie przekładania celów kształcenia do kompetencji na innowacyjne metody pracy ze studentami, którzy stawiają sobie wyższe niż przeciętne wymagania. A na takich studentów liczą zarówno Finowie jak i Polacy stawiając na innowacyjność swoich uczelni i gospodarek.

Paradoksalnie więc porównywanie się z Finami nie musi prowadzić jedynie do pesymistycznych wniosków oraz wykluczania z programów rozwojowych nauk humanistycznych i społecznych a stawiania jedynie na nowoczesne technologie na wzór fińskiej Nokii. Warto uświadomić sobie różnice rozwiązań fińskich od modeli anglosaskich zakładających dominację rynku w trójkącie Clarka<sup>47</sup>. Zwłaszcza, że wiele postulowanych kierunków zmian w polskim szkolnictwie zdaje się do tych mocno już zdezaktualizowanych modeli nawiązywać. Zgodnie z raportem perspektywicznym KRASP<sup>48</sup> o społecznej roli szkolnictwa wyższego w Polsce należy pamiętać, że dominacja rynku ma sens przy traktowaniu nauki i szkolnictwa wyższego jako dobra prywatnego a więc w obszarach nauk ścisłych, przyrodniczych, technicznych i ewentualnie menedżerskich niezależnych od kultury czy specyfiki funkcjonowania społeczeństwa. Choć Finlandia kojarzy się nam z nowoczesnymi technologiami to, jak mam nadzieję wykazałem w niniejszym artykule, obecnie jej szkolnictwo wyższe właśnie mocno

---

<sup>45</sup> Purcell, J. Hutchinson, S., Kinnie N. (2004) *Vision and Values: organisational culture and values as a source of competitive advantage* London: CIPD

<sup>46</sup> Zobacz na [www.odyseja.org](http://www.odyseja.org)

<sup>47</sup> Vought Van, F. (1989) *Governmental Strategies and Innovation In Higher Education*, London, Jessica Kingsley

<sup>48</sup> Józwiak, J. Morawski R. (2009) *Społeczna rola szkolnictwa wyższego i jego misja publiczna w perspektywie dekady 2010-2020 w KRASP, Polskie Szkolnictwo Wyższe, Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa: WUW

stawia na łączenie zdobyczy nauk ścisłych z humanistyką i naukami społecznymi. A to przecież nasz podstawowy obszar działalności, zarówno z punktu widzenia liczby zaangażowanej kadry, jak i liczby studentów. Interesariuszem dominującej oferty edukacyjnej polskich uczelni nie może być bezpośrednio kapitał prywatny, a efektem naukowym nie będą napędzające go wynalazki i wdrożenia, ale za to kapitały niematerialne warunkujące w przyszłości kulturę innowacyjności. Skoro, także zdaniem cytowanego raportu KRASP, polskim atutem jest nadal silny etos i akademicka wspólnota wartości to właśnie kształcenie kadr, zwłaszcza liderów zmian, do kompetencji społecznych może stać się szansą dla dominującego obszaru humanistyki i nauk społecznych. Najnowsze rozwiązania Finów w tym zakresie nie muszą być dla nas jedynie niezobowiązującą inspiracją. Mogą być nawet zaproszeniem do obiecującej współpracy i szansą na własną drogę do efektów kształcenia na miarę wyzwań ogólnoeuropejskich. Zadaniem polskich akademików jest w pierwszym rzędzie przekonanie interesariuszy szkolnictwa wyższego, że odmieniania przez nich na wszystkie przypadki innowacyjność nie bierze się już z traktowania wiedzy jako dobra prywatnego, lecz jest złożonym rezultatem kapitału kulturowo-symbolicznego, który właśnie uczelnie ocalałe przed dominacją rynku są w Polsce nadal w stanie wytwarzać. Gwarantem tego jest nadal silny autorytet pracowników uczelni, ich przekonanie o roli własnej krytyczności i autonomii z jednej strony a oczekiwania samych studentów i innych interesariuszy uczelni wyższych z drugiej. Wprowadzanie systemu KRK może ten proces wzmocnić jeśli nie zignorujemy doniosłości kompetencji społecznych.

## 4. Zaufanie po fińsku

Oto sytuacja z „praktyki życiowej”<sup>49</sup> dająca wgląd w specyfikę fińskiego podejścia do efektów kształcenia. Po udanym spotkaniu z rektorem pewnego uniwersytetu w Finlandii otrzymuję od niego propozycję przejażdżki po mieście, by obejrzeć inne części rozrzuconej nieco przestrzennie uczelni. Zapraszając do samochodu uprzedza mnie o zamontowanym obok kierowcy drugim pedale hamulca i wyjaśnia, że jego córka właśnie uczy się jeździć.

- *Wolałeś udostępnić instruktorowi własny samochód na wszelki wypadek ? – żartuję.*

- *Nie ...– uśmiecha się rektor – Sam ją uczę, bo mnie o to poprosiła.*

- *I to jest tu legalne? Jeździcie tak po mieście? Masz chyba jakąś licencję instruktora?*

- *Mam przecież prawo jazdy. No i jestem ojcem.*

- *Rozumiem, i do tego naukowcem- pedagogiem – rektorem szanowanej uczelni.*

- *Ojcem, kochającym swoje dziecko. To wystarczy. Kto byłby bardziej odpowiedzialnym nauczycielem jazdy? Skoro ufa ci uczeń - kto miałby nie ufać? W Finlandii nikt ci się nie wtrąca w to jak się chcesz nauczyć czegokolwiek. To ja i córka zdecydujemy kiedy będzie gotowa stać się kierowcą, sprawdzić formalnie co wie o ruchu drogowym, jak panuje nad samochodem, na ile czuje się odpowiedzialna w*

---

<sup>49</sup> Własne tłumaczenie pojęcia *työskentely elinikäinen* z jęz. ang. „working life” czyli życie społeczno-zawodowe lub coś co działa w rzeczywistości.

*nowej roli. Zawsze może skorzystać z profesjonalnej szkoły – tu nie chodzi przecież o oszczędność tylko o zaufanie.*

Analizując edukacyjny sukces Finlandii zazwyczaj przywołujemy ranking PISA, i niekwestionowane pierwsze miejsca Finlandii od wielu lat, ale zapominamy o innym rankingu OECD, który jeszcze do 2007 roku czynił ten kraj stolicą... nastoletnich samobójców. Wskaźnik dla chłopców wynosił 27,4 na 100 000 mieszkańców.<sup>50</sup> Od wczesnych lat 70-tych liczba samobójstw w tym kraju rosła wprost proporcjonalnie do wszystkich możliwych wskaźników rozwoju, w tym kapitału intelektualnego. Dopiero pod koniec ubiegłego wieku zaczęła drastycznie spadać (o 40%) i obecnie nie jest większa niż we Francji czy Austrii. Ze wszystkimi swoimi sukcesami, niezliczoną ilością badań nad depresją, terapiami i programami edukacji społecznej Finowie nadal nie wiedzą jak im się udało zmniejszyć odsetek młodocianych samobójców i jak skutecznie zapobiegać tragediom w przyszłości. Wierzą jednak w kluczową rolę kompetencji interpersonalnych, zwłaszcza zdolności do włączania siebie i innych w różnego typu sieci współdziałania, w zapewnianiu młodym ludziom optymalnego rozwoju.

Najbardziej znaczące ostatnio badanie longitudinalne, przeprowadzone przez profesorkę Uniwersytetu Helsińskiego K. Salmela-Aro na przestrzeni 18 lat potwierdzają ścisłą zależność samospełnienia zawodowego aż na 15 lat po ukończeniu studiów od tego jak rozwijały się kompetencje społeczne w danej szkole wyższej. Osoby zaangażowane w różnego rodzaju projekty społecznościowe, wolontariat, wymiany kulturalne czy po prostu udzielające się w ramach organizacji studenckich (koła naukowe, sportowe, artystyczne, podróżnicze) a przy tym, których optymizm i zaufanie do systemu społecznego wzrastał wraz z aktywnością na studiach wykazywali się nieustannym entuzjazmem, innowacyjnością, oddaniem i zaangażowaniem w pracy. Swój sukces identyfikują z rozbudowaną siecią kontaktów, która jest zasobem tak profesjonalnym jak i osobistym źródłem wsparcia, przyjaźni, spełnienia. Ci, którzy stronili od uczestnictwa w akcjach społecznych, projektach zespołowych, chętniej izolowali się z towarzystwa innych studentów, byli wycofani, nieufni i pesymistycznie nastawieni do życia społecznego niezależnie od wyników nauki w następnych latach nie radzili sobie w pracy. Statystycznie istotnie częściej wypalali się zawodowo, czuli się niespełnieni, zestresowani i przemęczeni pracą. Ich sieci społeczne są bardzo ubogie tak zawodowo jak i prywatnie.<sup>51</sup>

Mimo, że z punktu widzenia interesów rynku oczywisty jest imperatyw wymagania od studentów organizowania się w grupy na uczelniach wyższych i przez to przyrostu kompetencji społecznych jako mierzalnych efektów kształcenia nie jest to taka prosta kwestia dla pedagogów na wcześniejszych etapach edukacji. Aby nie zostać outsiderem w klasie szkolnej wystarczy wykazać się umiejętnościami i zachowaniem takim jak większość uczniów i w ten sposób zyskać ich akceptację. Niedopasowanie własnych zachowań do wymagań większości rówieśników może skutkować niskim poziomem kompetencji społecznych lub poczuciem samotności, ale też prowadzić do takich zaburzeń jak fobia społeczna, depresja a nawet próby samobójcze.<sup>52</sup> Niedopasowanie to może jednak wynikać niekoniecznie z antyspołecznych nastawień, lecz z odmiennych zainteresowań, preferencji czy nawyków kulturowych. Silne indywidualności, jednostki o wybitnych uzdolnieniach czy nawet geniusze mogą być niezainteresowani przejmowaniem zachowań swoich rówieśników a przez to być odrzuceni,

<sup>50</sup> <http://socialreport.msd.govt.nz/health/suicide.html>

<sup>51</sup> Ibidem

<sup>52</sup> Stein, M. B., & Stein, D J. (2008). Social anxiety disorder. *Lancet*, 371, 1115-1125.

wyśmiewani i gnębieni. Nauczyciele fińscy są wyczulani w toku przygotowania zawodowego by ograniczać ryzyko izolacji społecznej z jednej strony, ale też pomóc uczniowi odkryć i pielęgnować potencjalny talent, oryginalność, odmienną wrażliwość, pasję itd.

## 5. Fiński model doceniania kompetencji społecznych

Specyfiką podejścia Finów do kompetencji społecznych jest oczywiście sposób ich walidacji. Celem oceniania wiedzy, umiejętności i postaw społecznych podmiotów edukacji jest zawsze troska o ich dalszy rozwój i optymalny dostęp do zasobów, nigdy zaś selekcja czy wykluczenie. Finowie są niezmiernie krytyczni i wrażliwi na to kto, w jakim kontekście dokonuje osądu kompetencji oraz w czyim interesie to czyni. Tak jak w innych kwestiach polityki edukacyjnej, decyzje o walidacji kompetencji społecznych podejmują w oparciu o przekonujące wyniki badań.<sup>53</sup> Te zaś nakazują brać pod uwagę następujące czynniki:

1. Cechy podmiotu (wiek, atrakcyjność fizyczną, temperament, tożsamość kulturową)
2. Cechy sytuacji, w której oceniane jest zachowanie (typ zadania, czaso-przestrzeń)
3. Oceniane zachowanie (wkład współpracy, opanowanie kompulsywności)
4. Perspektywa (interes) podmiotu oceniającego (sam uczeń/student, nauczyciel, terapeuta, rodzic, rówieśnik, pracodawca, urzędnik)<sup>54</sup>

Właśnie owa wielo-perspektywiczność oceny kompetencji społecznej stanowi główną przesłankę praktyki walidacyjnej w fińskich instytucjach edukacyjnych. Dopiero integracja różnych źródeł informacji o kompetencji społecznej, od różnych podmiotów interakcji daje jej wiarygodny obraz a przez to może być podstawą wspierania rozwoju ucznia i jego środowiska edukacyjnego, przedmiotem troski wychowawców młodych obywateli. Politycy oświatowi w Finlandii są świadomi ograniczeń perspektywy samego ucznia zwłaszcza młodego w ocenie własnego zachowania w sytuacjach społecznych. Znają najnowsze badania świadczące o słabej mocy predyktywnej samooceny młodzieży jeśli chodzi o radzenie sobie na rynku pracy w przyszłości<sup>55</sup> oraz te doceniające najwyższą spójność ocen rówieśników i nauczycieli<sup>56</sup>. Mimo to wspierają wypracowane przez Niinę Juntilla<sup>57</sup> podejście stawiające ucznia w centrum procesu walidacji jego kompetencji społecznych. W

---

<sup>53</sup> Ibidem.

<sup>54</sup> Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and interventional models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327-347.

<sup>55</sup> Bowman, N. A., & Hill, P. L. (2010). Measuring how college affects students: Social desirability and other potential biases in self-reported gains. In S. Herzog & N. A. Bowman (Eds.), *Validity and limitations of college student self-report data* (New Directions for Institutional Research). San Francisco: Jossey-Bass.

<sup>56</sup> Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254.

<sup>57</sup> Juntilla N. (2010) *Social competence and loneliness during the school years*, TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA

szkołach stosuje się obecnie pomiary integrujące wyniki samooceny uczniowskich, ocen nauczycieli i rodziców oraz skali sieci rówieśniczej (gwiazd socjometrycznych). Informacje te muszą jednak służyć samemu uczniowi i jego mocy poznawczej oceny sytuacji społecznych. Chodzi tu o budowanie jego podmiotowości i poczucia odpowiedzialności za swoje zachowanie i postawy społeczne. Wspomaga się go poprzez sporządzanie osobistych map kompetencyjnych, aby z jednej strony mógł wybierać zadania edukacyjne bazujące na jego silnych stronach i zapewniających pozytywne wzmocnienia, ale także stawiać czoła wyzwaniom i przekraczać własne ograniczenia kompetencyjne i nie być wykluczonym z wartościowych doświadczeń edukacyjnych opartych na współdziałaniu zróżnicowanych zespołów zadaniowych.

Pedagodzy fińscy zdają się dostrzegać wartość krytycznego myślenia młodej osoby w kontekście tego kto ją osądza pod względem kompetencji społecznych i jaki interes kieruje taką oceną. Krytyczność ta jest niezbędna do konstruktywnej motywacji do dalszego uczenia się a jednocześnie podmiotowej obrony własnej indywidualności, odrębności kulturowej, kreatywności, rozumienia swoich osobistych aspiracji. Krytyczność młodej osoby jest najskuteczniejszym zabezpieczeniem przed utratą odpowiedniej samooceny, poczuciem nieadekwatności, osamotnienia w konsekwencji wypalenia edukacyjnego (później zawodowego)<sup>58</sup> a więc gwarantem jej rozwoju w zrównoważony sposób dla dobra ogółu społeczeństwa. Podejście takie opiera się na szacunku i zaufaniu do ucznia i jego potencjału poznawczego. Nikt nie powinien według pedagogów fińskich aspirować do roli sędziego „przydatności” czy wartości społeczno-ekonomicznej studenta pod względem „mierzalnych” kompetencji. Informacja zwrotna o ich poziomie potrzebna jest jednak samemu studentowi do podmiotowego funkcjonowania edukacyjnego a później zawodowego. W pozyskiwanie i konstruktywne przekazywanie lustra społecznego musi się zaangażować nie tylko szkoła, ale też jej partnerstwo z rodziną i lokalną społecznością.

Dla niezorientowanych w specyfice fińskiego systemu edukacji powyższe podejście może być w jawnej sprzeczności z najbardziej znanym faktem, że Finlandia jest liderem w rankingu PISA, który z kolei realizuje ukryty neo-liberalny program przyjęty przez rządy krajów OECD zorientowany na promowanie „rywalizacyjnej mentalności z nastawieniem na współpracę”.<sup>59</sup> O ile język wielu dokumentów rządowych w Finlandii nie odbiega znacznie od neo-liberalnego dyskursu to praktyka edukacyjna z pełną świadomością i właśnie koniecznym krytycyzmem wykorzystuje zasady PISA dotyczące dokonywania refleksji nad wynikami efektów kształcenia. Politycy oświatowi potrafią nie ulegać dyktatowi „proceduro- logii” związanej z metodologią pomiaru edukacyjnego i twardo realizować postulaty „homogenizacji” systemów edukacji w duchu zakorzenionego w Finlandii egalitaryzmu. Przed wszystkim Finowie nie unikają pogłębionej debaty nad ideologicznymi założeniami systemu edukacji i są świadomi jej globalnych kontekstów, zwłaszcza faktu postrzegania Finlandii jako promotora „ukrytego programu” PISA<sup>60</sup>. O ile innowacyjność jako kompetencja jest oficjalnie definiowana jako „korzyść i przewaga nad konkurencją oparta na wiedzy” w dokumencie Narodowej Strategii Innowacyjności<sup>61</sup> to zupełnie inaczej jest już rozumiana przez zespół pracujący nad koncepcją pedagogiki innowacyjności:

<sup>58</sup> Holopainen, L., Junttila, N., Lappalainen, K., & Savolainen, H. (2009/submitted). The relations between social competence, psychological adjustment and learning disabilities of adolescents in secondary education.

<sup>59</sup> Hopman, S. T., G. Brinek, & M. Retzl (Eds.). 2007. PISA zufolge PISA – PISA according to PISA. Does PISA keep what it promises? (pp. 295-303). Vienna: LIT Verlag.

<sup>60</sup> Uljens M. (2007) **The hidden curriculum of PISA - the promotion of neo-liberal policy by educational assessment (w: jak wyżej)**

<sup>61</sup> [http://www.tem.fi/files/21010/National\\_Innovation\\_Strategy\\_March\\_2009.pdf](http://www.tem.fi/files/21010/National_Innovation_Strategy_March_2009.pdf)

***nieustanne doskonalenie wiedzy dla pozyskiwania nowych idei, dalszych dociekań oraz wdrożeń na rzecz poprawy życia społeczno-zawodowego w kulturze wolności, krytyczności myślenia, równości i solidarności***<sup>62</sup>.

Twierdzą, że przewagą refleksyjnej praktyki nad edukacyjną „procedurologią” zapewnia znów element kapitału społecznego Finlandii – niepodważalne zaufanie do kompetencji samych pedagogów jako intelektualnej elity narodu oraz do instytucji, które są interesariuszami całego systemu kształcenia i zapewniania dobrostanu całego społeczeństwa. W podtrzymywaniu tego zaufania kluczową rolę odgrywają fińskie uniwersytety jako twierdze społecznej debaty o celach edukacji narodowej i piasty innowacyjności.

## 6. Rola kompetencji generycznych w fińskiej wizji ram kwalifikacji na uczelniach wyższych

Odpowiednikiem systemu PISA na poziomie edukacji akademickiej ma być bliźniacza inicjatywa krajów OECD – AHELO. Ma ona za zadanie porównać na poziomie międzynarodowym efekty kształcenia na koniec studiów licencjackich. Testy AHELO będą dostarczać danych o jakości, a w szczególności, adekwatności efektów kształcenia do wymogów rynku pracy. Ocena będzie dotyczyć zarówno kompetencji specyficznych w danych dziedzinach nauki jak i tych niezależnych od pola czyli generycznych. Jako przystosowana wersja amerykańskiego testu CLA będzie się koncentrować na umiejętnościach takich jak myślenie krytyczne, rozumowanie analityczne, rozwiązywanie problemów, słowne uzasadnianie własnych wyborów co do hipotetycznych, etycznie złożonych sytuacji na podstawie niepodważalnych naukowo dowodów.<sup>63</sup>

O ile edukatorzy fińscy nie obawiają się o rezultaty testów AHELO na swoich uczelniach ufając całemu systemowi kształcenia do kompetencji krytycznych to sceptycznie podchodzą do oceniania studentów indywidualnie, w sferze czysto poznawczej i w relacji do wymogów rynku pracy. Ich krytyka założeń AHELO opiera się na konstruktywistycznym czyli społecznym wymiarze edukacji. Uczenie się następuje tylko w wyniku interakcji podmiotów, aktów tworzenia nowych rozwiązań a nie transferu gotowej wiedzy.<sup>64</sup> Współpraca rozumiana jako dokładanie indywidualnie wykonanego zadania do innych części zbiorowego, ale odtwórczego projektu edukacyjnego (cooperative learning) jest tylko adaptacją, konsumowaniem zastanej wiedzy. Czym innym jest współ-wypracowywanie naukowego wglądu (collaborative learning) czy synergia ekspertyz (network learning) dla ulepszenia zastanej rzeczywistości.<sup>65</sup> AHELO zaś utrwała model uczenia skoncentrowany na jednostce zamiast na społeczności czy uczącej się organizacji. Indywidualne uczenie się jest niezbędne do adaptacji, ale niewystarczające do dzisiejszych wyzwań nauki – potrzeby wynalazków rozwiązujących złożone problemy wymagające łączenia eksperckiej wiedzy z różnych dyscyplin a nawet paradygmatów i

<sup>62</sup> Kairisto-Mertanen, L.; Kanerva-Lehto, H.; Penttilä, T. (2009) KOHTI INNOVAATIOPELAGOGIIKKAA, UUSI LÄHESTYMISTAPA AMMATTIKORKEAKOULUJEN OPETUKSEEN JA OPPIMISEEN, Turun ammattikorkeakoulun raportteja 92, Tampereen yliopistopaino, Tampere

<sup>63</sup> Nusche, D. (2008), Assessment of learning outcomes in higher education: A comparative review of selected practices, OECD Education Working Paper No 15, Paris: OECD

<sup>64</sup> Bruner J. (op. cit)

<sup>65</sup> Kettunen, J. (2011) Innovation Pedagogy for Universities of Applied Sciences. Creative Education, Vol 2



kultur<sup>66</sup>. Orientacja poznawcza w danej dziedzinie i krytyczne myślenie oparte na zestawianiu różnych źródeł wiedzy ogólnej czy osobistego doświadczenia nie gwarantuje wykształconemu człowiekowi podmiotowej kontroli w zmieniającym się środowisku. Aby uniknąć wykluczenia czy marginalizacji w XXI wieku nie wystarczy tylko opanowanie wiedzy, trzeba jeszcze stać się agentem zmiany, uczestnikiem sieci tworzącej wartość dodaną poprzez nieustanny dialog ze wszystkimi jej podmiotami, między innymi, ale nie wyłącznie pracodawcami.

Edukatorzy fińscy zamiast potrzeb rynku pracy posługują się dużo szerszym pojęciem „życiowej praktyki” (työskentely elinikäinen). Obejmuje ono dynamiczne wymogi każdego rodzaju działania społeczno-zawodowego z perspektywy zrównoważonego rozwoju, wypadkowej interesów osobistych, zbiorowych, korporacyjnych i obywatelskich. Do sprostania oczekiwaniom tak szeroko rozumianej „życiowej praktyki” absolwenci uczelni wyższych potrzebują nie tylko kompetencji sparametryzowanych indywidualnie, ale także tych ujawniających się w działaniu zespołowym i sieciowaniu. Chodzi tu nie tyle o końcowy wynik, efekty kształcenia możliwe do zmierzenia po zaliczeniu konkretnych kursów, ale o narzędzia kształcenia się przez całe życie stopniowo ujawniające się w interakcjach grupowych, potwierdzane przez różnych interesariuszy „życiowej praktyki” w sytuacjach nieprzewidywalnych programem nauczania, emergentnych, wymagających dialogu, podejmowania ryzyka i eksperymentowania, bezinteresowności i zaangażowania misyjnego.<sup>67</sup>

W pracach nad wdrożeniem krajowych ram kwalifikacji Finowie skorzystali z przewidzianej dla krajów członkowskich autonomii. Przede wszystkim przyjęli motto Alberta Einsteina<sup>68</sup> oraz metodologię projektu Tuning zamiast deskryptorów dublińskich<sup>69</sup>. Jako efekty kształcenia wyróżniono kompetencje specyficzne i generyczne i wyłoniono je w złożonym procesie konsultacji ze wszystkimi interesariuszami edukacji wyższej. Pilnowano, by ich rozumienie zawsze stanowiło zintegrowany system profili pomocnych studentom w planowaniu swoich ścieżek edukacyjnych tak, by uwzględniały ich dotychczasowe osiągnięcia i pozwalały odnieść przyszłe kompetencje do aktualnych wymogów „praktyki życiowej” różnorodnych pól. Unikano szczegółowych, fragmentarycznych list sprawdzających wymagających unifikującej parametryzacji oraz orientacji behawioralnej czyli redukcji kompetencji do obserwowalnych zachowań<sup>70</sup>. Entuzjastycznie podchodzono do porzucenia atomistycznego „lehrplanu” na rzecz holistycznego curriculum jako rusztowania dla społeczno-zawodowego rozwoju studentów. Kształcenie zorientowane na efekty ma być w Finlandii elastyczne, integrujące przedmioty wokół znaczących tematów czy wymagań „praktyki życiowej” i świadomych wyborów studenta. Punktem wyjścia planowania procesu uczenia się ma być wiedza o dotychczasowych kompetencjach studenta a celem ostatecznym pomoc w rozwinięciu zakładanych na poziomie ogólnonarodowym i spójnym na poziomie europejskim kompetencji. Kształcenie odbywa się poprzez dopasowanie do celów materiałów, sytuacji i środowisk edukacyjnych, projektów badawczo-rozwojowych oraz innowacyjnych oraz metod. Proces wspomagany jest odpowiednimi typami zadań (z przewagą dywergencyjnych), ich ewaluacją, lustrem społecznym (communal feedback) oraz pomocą w mapowaniu pożądaných kompetencji.

<sup>66</sup> Kirschner, P. (2008) Coercing shared knowledge in collaborative learning environments

<sup>67</sup> Kairisto-Mertanen, L.; Penttilä, T. & Putkonen, A. (2010) EMBEDDING INNOVATION SKILLS IN LEARNING; Innovation and Entrepreneurship in Universities, ed. Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala; Series C Articles, reports and other current publications, part 72, Lahti University of Applied Sciences; Tampereen yliopistopaino, Tampere.

<sup>68</sup> „Everything should be made as simple as possible, but not simpler”

<sup>69</sup> Oy, E.P. (2007) The Bologna Process and Finish Universities of Applied Sciences, Helsinki: Arene

<sup>70</sup> Keurulainen, H. 2006. Opettajan osaaminen opettajankoulutuksen suunnittelun lähtökohtana. In A-R. Nummenmaa ja J. Välijärvi (eds.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 221–231.

Kompetencje generyczne są w Finlandii ustalane co roku w odpowiedzi na dynamiczne potrzeby „życiowej praktyki” i muszą pozostać w harmonii z wynikami badań potrzeb pracodawców, wytycznymi regionalnej polityki rozwoju i oczywiście europejskimi ramami kwalifikacji (EQF).

Przykładowe kompetencje	generyczne na Uniwersytecie JAMK na rok 2011/2012
Rodzaj:	Opis:
Kompetencja uczenia się	<p>Samoocena i stawanie się ekspertem we własnej specjalizacji</p> <p>Wyławianie, analizowanie i tworzenie informacji , jej krytyczna ocena z perspektywy różnych dziedzin nauki</p> <p>Odpowiedzialność za uczenie się grupowe w zadaniach wymagających synergii i oryginalności</p>
Kompetencje etyczne	<p>Odpowiedzialność za działanie i jego konsekwencje dla społeczności</p> <p>Stosowanie zasad etycznych w podejmowaniu decyzji jako ekspert swojej dziedziny i lider życia społecznego</p> <p>Współtworzenie warunków do równości i zrównoważonego rozwoju w życiu społeczno-zawodowym</p>
Kompetencja pracy w społeczności	<p>Rozwijanie strategii działania wspólnotowego</p> <p>Porozumiewanie się „ponad silosami” z wykorzystaniem nowych mediów</p> <p>Tworzenie sieci i partnerstwa lokalnego</p> <p>Udoskonalanie działania własnej organizacji uczącej się dzięki inicjowaniu superwizji i doradztwa naukowego (AI)</p> <p>Dążenie do poziomu eksperta lub przedsiębiorcy radzącego sobie z nieprzewidywalnymi zmianami</p>
Kompetencja innowacyjności	<p>Doskonalenie warsztatu badacza, kierowanie projektami innowacyjnymi</p> <p>Tworzenie nowej wiedzy przez łączenie różnorodnych dziedzin, perspektyw i podejść metodologicznych</p> <p>Odkrywanie zrównoważonych i opłacalnych rozwiązań odpowiadających potrzebom społeczności/klientom</p>

<p>Kompetencja przedsiębiorczości</p>	<p>Znajomość podstaw prowadzenia działalności gospodarczej i analizy rynku</p> <p>Opanowanie umiejętności współpracy i sieciowania na rzecz lepszego gospodarowania ograniczonymi zasobami</p> <p>Postępowanie ukierunkowane na pomnażanie dobra wspólnotowego</p>
<p>Kompetencja umiędzynarodowienia</p>	<p>Porozumiewanie się ponadnarodowe i tworzenie partnerstwa w życiu społeczno-zawodowym</p> <p>Znajomość różnic środowisk kulturowych i odnajdywanie się w obcym kraju/enklawie etnicznej itp.</p> <p>Przewidywanie skutków i szans przepływu kultur (migracji) oraz zmian społecznych</p> <p>Monitorowanie na skalę globalną osiągnięć na swoim polu zawodowym</p>

Tak jak studenci sporządzają z pomocą uczelnianych doradców osobiste mapy kompetencji generycznych dla ich przejrzystej ewaluacji, tak wszyscy pracownicy zaangażowani w proces dydaktyczny tworzą matrycę kompetencji na cały okres danych studiów. Rozpisują oni pożądane kompetencje w czasie i między poszczególne kursy, projekty i praktyki w spójny, skoordynowany schemat. Uzgadniają także na poziomie wydziału lub całej uczelni w przypadku programów między-wydziałowych lub między-uczelnianych system przepływu informacji zwrotnej o postępach w rozwoju poszczególnych kompetencji udzielanej studentom na kilku etapach: zaliczaniu przedmiotu (ocena 1-5 lub zaliczenie „trzeciej kolumny” jako składowej globalnej oceny z przedmiotu), uzupełniania portfolio studenta z zapisem różnorodnych projektów społecznych i badawczych z wyszczególnieniem oceny jego wkładu przez kolegów oraz mentorów, samooceny studenta po każdym semestrze, uaktualnianiu planu rozwoju zawodowego i wreszcie pracy magisterskiej jako projektu badawczo-innowacyjnego. Dużą wagę przypisuje się do wspólnego a wręcz wspólnotowego namysłu nad tym jakie doświadczenia z uczelni czy „praktyki życiowej”, które z metod kształcenia i jakiego typu ludzkie interakcje sprzyjały jakim umiejętnościom. Gdzie dochodziło do zmiany postaw i czemu to służy.

Ewaluacja kompetencji tak jak na wcześniejszych etapach edukacji jest zorientowana na wspieranie indywidualnego i społecznościowego dobrostanu, oparta na jasnych kryteriach i wielości perspektyw lustra społecznego. Skoro Finlandia konsekwentnie odrzuca potrzebę istnienia krajowych agend inspekcji jakości kształcenia znów ogromną rolę w jej zapewnianiu odgrywa wzajemne zaufanie. Studenci fińscy zdają się rozumieć, że jest w ich monitorowanie postępów w rozwoju własnych efektów kształcenia, wykorzystanie tego etapu życia do sprawdzenia się w różnorodnych interakcjach zadaniowych, wyrobienie sobie opinii o własnych możliwościach na podstawie wiarygodnej informacji zwrotnej od kolegów, szanowanych profesorów oraz pracodawców. Chętnie także uczą się rozpoznawać talenty i potencjał do współtworzenia wartości dodanej swoich kolegów a nawet przyszłych szefów. Okres studiów traktują jako czas najbardziej intensywnego budowania sieci swoich kontaktów jako inwestycji nie tylko w aspekcie zawodowym, ale także sprawdzonych przyjaźni, bliskich relacji mentorskich, modelowania postaw etycznych, prozdrowotnych. Rolą uniwersytetów jest dostarczenie studentom różnorodnych okazji do konstruowania osobistej wiedzy o sobie i świecie

społecznym oraz wsparcie ich w mądrym zarządzaniu tą wiedzą. Uczelnie w Finlandii zobowiązane są do tego licznymi umowami społecznymi. To społeczeństwo zorganizowane na poziomie regionalnym i krajowym obdarza je takim zaufaniem i wyposaża w zasoby po to by nie tylko „produkowały” kompetentne społecznie kadry, ale co ważniejsze działały jako piasty społecznych i technologicznych udoskonaleń obecnego systemu. Uczniowie powinni promieniować swoją troską o dobro ogólne, angażować się w rozwiązywanie złożonych problemów lokalnej i globalnej społeczności. Uczelnie mają za zadanie z jednej strony wysyłać swoje satelity w świat po dane, a z drugiej, przyciągać jak latarnie morskie podmioty lokalne lub międzynarodowe zainteresowane nieustannym postępowaniem uwarunkowanym nową wiedzą. Mają również ostrzegać przed wszelkimi zagrożeniami dobrostanu i rozwoju, dzieląc się z „życiową praktyką” wynikami badań a także inicjując modelowe projekty innowacyjne<sup>71</sup>.

## 7. Kompetencje a innowacyjność Finów

Jednym z kluczowych dokumentów obdarzających uczelnie fińskie zaufaniem, wyznaczającym im rolę przewodnika i strażnika postępu jednocześnie jest wspomniana już Narodowa Strategia Innowacyjności. W odpowiedzi na nią uczelnie a zwłaszcza były politechniki (obecnie uniwersytety nauk stosowanych) zdecydowały o identyfikacji, nauczaniu i walidacji tych kompetencji, które według badań potrzeb interesariuszy będą decydować o innowacyjności fińskiego społeczeństwa i gospodarki. Jednym z ważniejszych punktów odniesienia do planowania efektów kształcenia w zakresie kompetencji przyszłości są wyniki czteroletniego projektu badawczego Oivallus – Konfederacji Przemysłu Fińskiego EK<sup>72</sup>. Przewidują one, że głównym obszarem rozwoju gospodarki fińskiej będzie ekologia: zrównoważony rozwój (ekorozwój), radykalne zagospodarowanie zasobów, wzornictwo systemowe, biomimikra, (zielona) chemia środowiska, nanotechnologia środowiska oraz energia odnawialna. Najbardziej więc pożądaną kompetencją będzie kompetencja środowiskowa (ekologiczna) rozumiana jako najwyższe stadium rozwoju kompetencji społecznej. W odróżnieniu od prostego pojęcia „uspołecznienia” czy „przystosowania” wynikającego z wrodzonych cech takich jak temperament oraz uczenia się przez modelowanie kompetencja środowiskowa to efekt zaawansowanego kształcenia dialogowego. To przekonanie o własnej skuteczności<sup>73</sup> poparte doświadczeniem i wiedzą o tym jak wsłuchiwać się w potrzeby, wartości ludzi, rozumieć współzależności sił natury, zagospodarować odmienną perspektywę kulturową do zgłębiania sedna problemu, negocjować i angażować inne podmioty do znajdowania kreatywnych rozwiązań czy produktów godzących często sprzeczne interesy. Zdaniem zaangażowanej w projekt OIVALLUS profesor psychologii z Uniwersytetu w Helsinkach, Lissy Keltikangas-Jarvinen sama towarzyskość, komunikatywność i adaptacyjność do dominującej kultury to niewystarczający warunek osiągnięcia własnego dobrostanu i pozytywnego wkładu w rozwój swojej organizacji czy społeczności.<sup>74</sup> Choć często ulegamy takim złudzeniom przy wyborze współpracowników a nawet liderów to więcej osiągniemy z ludźmi, którzy niezależnie od osobowości mają silne poczucie misji współdziałania z innymi w ramach „gęstych” sieci, budowania zaufania potrzebnego do otwartej wymiany pomysłów i

<sup>71</sup> Wilhelmsson T. An interview with Rector, University of Helsinki, Anglo-Higher, Volume 3, Issue 1, Spring 2011

<sup>72</sup> <http://www.ek.fi/oivallus>

<sup>73</sup> Bandura A (1997), Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman

<sup>74</sup> Keltikangas-Järvinen L (2010), Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot, za: OIVALLUS Interim Report 2 ([www.ek.fi](http://www.ek.fi))

przekraczania (transcendencji) zastanej rzeczywistości. Osoby takie (zbadano blisko tysiąc absolwentów uczelni fińskich i izraelskich) nauczyły się współpracy podczas gier zespołowych (głównie sportowych), akcjach społecznych, podczas wymian studenckich, amatorskich projektach artystycznych a obecnie nie tylko spełniają się w zawodach wymagających zorientowania na klienta, ale mają ogólne poczucie dobrostanu także jako partnerzy i rodzice. Ich kreatywności i przedsiębiorczości bardziej służy kultura zaufania do wspólnoty i współpracy niż indywidualnej rywalizacji<sup>75</sup> Projekt OIVALLUS wyraźnie sugeruje, że tego typu absolwentów fiński rynek pracy, ale też społeczeństwo obywatelskie potrzebować będzie najbardziej. W swoim raporcie końcowym eksperci, pośród których nie zabrakło autorów sukcesu Noki, rekomendują uczelniom więcej form kształcenia opartych na zespołowym myśleniu dywergencyjnym, zachęcających do badań i eksperymentów o dużym stopniu ryzyka, ale łączących różne typy kompetencji i podejść do rozwiązywania problemów. Kształcenie akademickie musi odbywać się w bliskim kontakcie z „życiową praktyką”, zjawiskami społecznymi, ekonomicznymi i środowiskowymi. Wybierając pracę nad realnymi wyzwaniami studenci powinni być wspierani wiedzą i infrastrukturą naukową, ale nie karani za błędy wpisane w ryzyko poszukiwania oryginalnych rozwiązań. To od sposobu oceniania, zwłaszcza nagradzania krytyczności myślenia i zespołowej kreatywności w miejsce przyswajania gotowej wiedzy zależeć będą upragnione przez nowoczesne gałęzie przemysłu fińskiego efekty kształcenia a zaplanowane i potwierdzone przez uczelnie wyższe<sup>76</sup>

## 8. Akademicka pedagogika innowacyjności z Turku

Rolą Uniwersytetu Nauk Stosowanych (Applied Sciences) w Turku jest wspieranie rozwoju regionalnego czyli wchodzenia w dialog z lokalnym przemysłem i organizacjami pożytku publicznego i współtworzenie z nimi wartości dodanej. Ma to odróżniać tę uczelnię od miejscowego Uniwersytetu Turku, który ma za zadanie tworzyć i przekazywać wiedzę uniwersalną z badań podstawowych służących ogółowi społeczeństwa. O ile ten ostatni może nadal bazować na uczeniu się indywidualnym poprzez oferowanie studentom wykładów, zalecaniu lektury i odpytywaniu z jej zrozumienia i sporadycznych projektach grupowych to uzupełniający jego rolę w regionie Uniwersytet Nauk Stosowanych (UAS) musi promować uczenie zespołowe i sieciowe. Zwłaszcza to ostatnie wspomagane technologiami informacyjnymi a motywowane wymaganiami lokalnego środowiska gwarantuje rozwój kompetencji akademickich wyższego rzędu takich jak naukowe dociekanie i myślenie krytyczne<sup>77</sup>. Uczenie się przez sieciowanie (network learning) bazuje na udziale studentów w badaniach stosowanych (B+R) prowadzonych w partnerstwie z lokalnym biznesem i organizacjami pożytku publicznego, praktykach, pracy w studenckich inkubatorach przedsiębiorczości, wyjazdach zagranicznych, zadaniach rozbieżnych realizowanych z użyciem intranetu, konkursach wynalazczości itp. Takie metody kształcenia jak i meta-innowacje mają wspierać przepływ wiedzy ukrytej (tacid) i

<sup>75</sup> Josefsson K, Cloninger CR, Hintsanen M, Jokela M, Pulkki-Råback L, Keltikangas-Järvinen L. (2011) Associations of personality profiles with various aspects of well-being: A population-based study J Affect Disord. 2011 Apr 2 PubMed.

<sup>76</sup> OIVALLUS Final Report [http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/liitetiedostot/Oivallus\\_loppuraportti\\_web.pdf](http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/liitetiedostot/Oivallus_loppuraportti_web.pdf)

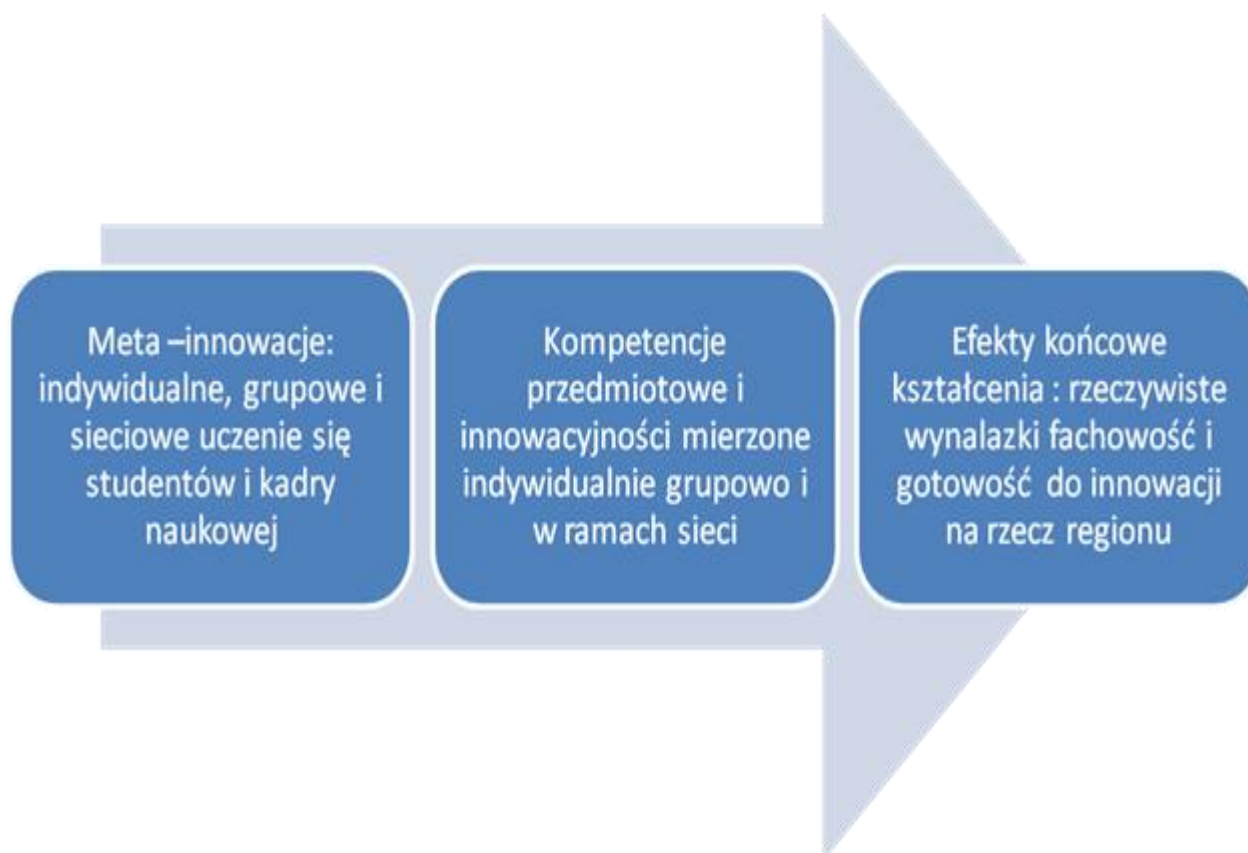
<sup>77</sup> Linn M.C. (2003) Wise design for knowledge integration. Science Education, 87(4), 517-538

uczenia się intuicyjnego pomiędzy podmiotami zaangażowanymi w badanie i rozwiązywanie problemów „życiowej praktyki”. Pedagogika służąca takiej edukacji i stosująca powyższe metody kształcenia to

*„podejście do uczenia się redefiniujące sposoby przyswajania, konstruowania i stosowania WIEDZY, tak by służyła wytwarzaniu innowacyjnych rozwiązań i wartości dodanej”<sup>78</sup>*

Jej sedno polega na stymulowaniu dialogu pomiędzy uniwersytetem, studentami oraz „życiową praktyką” lokalnej społeczności. Według przewidywanych korzyści tych trzech grup interesariuszy twórcy pedagogiki innowacyjności z Turku zakładają 3 etapy efektów kształcenia:

- meta-innowacje (twórcze koncepcje i prototypy innowacyjnych rozwiązań) jako wynik zrównoważenia uczenia się indywidualnego, grupowego i sieciowego tak studentów jak i pracowników na programowych zadaniach rozbieżnych
- kompetencje specyficzne (przedmiotowe) oraz innowacyjności studentów oceniane na skalach indywidualnej, grupowej i sieci jako połączenie wiedzy o kreatywności, umiejętności twórczego rozwiązywania problemów oraz gotowości do bycia podmiotem zmiany w lokalnej społeczności
- końcowe efekty kształcenia, fachowa wiedza, entuzjazm i zdolność do pracy nad różnorodnymi procesami innowacji potwierdzona rzeczywistym wynalazkiem na rzecz „życiowej praktyki”.



<sup>78</sup> Kettunen, J. (2011) Innovation Pedagogy for Universities of Applied Sciences. Creative Education, Vol 2, Number 01, Mar 2011.

Rys. 1. Efekty kształcenia według pedagogiki innowacyjności. Źródło: Pentilla (2011)<sup>79</sup>

Opis kompetencji innowacyjności jako efektów kształcenia uwzględnia rozumienie kompetencji generycznych w oparciu o Europejskie Ramy Kwalifikacji i fińskie KRK oraz zalecenia projektu ARENE. Następuje on odpowiednio na trzech skalach:

indywidualnej	Społecznościowej	sieciowej
- krytyczne myślenie i autonomia podejmowania decyzji	- współpraca w interdyscyplinarnym zespole o zróżnicowanych kompetencjach	- tworzenie i podtrzymywanie relacji (kontaktów) ze zróżnicowanymi podmiotami „życiowej praktyki”
- zadaniowość, spójność i konsekwencja w działaniu	- inicjowanie i poczucie odpowiedzialności za powodzenie badań rozwojowych oraz projektów zmian systemowych na rzecz rozwoju regionu	- doświadczenie pracy w sieciach społecznych i zawodowych
- twórcze rozwiązywanie problemów i znajomość heurystyk	- wkład w praktykę działania opartą na etyczności i odpowiedzialności społecznej	- współtworzenie wartości dodanej z podmiotami innej dziedziny oraz w środowisku wielokulturowym
- auto- refleksyjność i zdolność dopasowywania metod uczenia się do własnego stylu	- zarządzanie projektami opartymi na komunikacji interaktywnej	- dialog ponadnarodowy i współrealizacja międzynarodowych przedsięwzięć

 Tab 4. Trzy skale kompetencji innowacyjności. Źródło: Pentilla (2011)<sup>80</sup>

Obecnie trwają jeszcze na Uniwersytecie Nauk Stosowanych w Turku prace nad opracowaniem tak zwanego barometru innowacyjności czyli systemu walidacji kompetencji niezbędnych do procesu tworzenia wartości dodanej i wynalazczości przez podmioty związane z uczelnią wyższą oraz rozwojem regionalnym. Barometr ma być wypadkową samooceny studentów, informacji zwrotnej od zaangażowanych w projekty badawcze, rozwojowe i innowacyjne nauczycieli akademickich, kolegów oraz interesariuszy – podmioty „życiowej praktyki”. Twórcy pedagogiki innowacyjności z Turku pracują jednocześnie nad metodologią stosowania zadań rozbieżnych do mierzenia kompetencji w zespołach twórczego rozwiązywania problemów na zasadzie uśredniania ocen sędziów kompetentnych. Walidacja kompetencji nie może według nich ograniczyć się jedynie do oceny parametrycznej. Pod uwagę muszą być brane wieloletnie opisy osiągnięć studenta zawarte w portfolio, opinie z realizacji licznych projektów z „życiowej praktyki” oraz ewentualne wynalazki jako wytwory tych projektów.

Polska jest daleko od Finlandii jeśli chodzi o innowacyjność a „dynamika rozwoju zglobalizowanej gospodarki uczyniła z niej prawdziwą barierę między zwycięzcami a pokonanymi”<sup>81</sup>. Jak starałem się wykazać kompetencje społeczne rozumiane jako wypadkowa osądu różnych interesariuszy edukacji co do synergii wiedzy, umiejętności i postaw umożliwiającej włączenie się jednostki w zasoby sieci

<sup>79</sup> Pentilla T, Kairisto-Mertanen L., Kettunen J. (2011) Innovation Pedagogy and desired learning outcomes in higher education (in print)

<sup>80</sup> Ibidem

<sup>81</sup> Kleiber M (2011) Go Global. Raport o Innowacyjności Polskiej Gospodarki

społecznych są szansą na pokonanie tej bariery. Szkolnictwo wyższe i jego kadry nadal wyznające etos akademicki mogą odegrać niezmiernie ważną rolę w budowaniu niezbędnych kapitałów do polskiej innowacyjności.