

WSPÓŁPRACA.
WOKÓŁ
KOMPETENCJI
PRZYSZŁOŚCI



„Współpraca. Wokół kompetencji przyszłości” to cykl działań realizowanych przez partnerstwo czterech małopolskich instytucji, które wspierają rozwój regionu: Małopolskiego Instytutu Kultury w Krakowie, Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Wojewódzkiego Urzędu Pracy i Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej.

Niniejszy tekst powstał na kanwie dyskusji przeprowadzonych w trakcie dwóch konferencji partnerstwa^[1] oraz w oparciu o prace metodologiczne prowadzone w związku z badaniem statusu kompetencji przyszłości w regionie^[2].

[1] Zob. <https://mik.krakow.pl/wspolpraca/> oraz <https://mik.krakow.pl/wspolpraca/czesc-1/#top>.

[2] Badanie z wykorzystaniem kwestionariusza online przez Wojewódzki Urząd Pracy na próbie ponad 380 osób aktywnych w sektorze pomocy społecznej, doradztwa na rynku pracy, edukacji oraz kultury.

Aktualne wyzwania dla kompetencji przyszłości

Zadanie „rozwoju kompetencji” szturmem wkroczyło w codzienność osób zajmujących się edukacją, wsparciem rynku pracy, animacją kultury i pomocą społeczną. „Rozwój kompetencji” jest obecnie kluczowym elementem w programach, strategiach i planach odnoszących się do rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego. A „lepszy” kapitał to kluczowy wątek naszej drogi do transformacji w zachodnioeuropejskie (w znaczeniu jakości życia), obywatelskie, cyfrowe społeczeństwo.

Czy jest tak dlatego, że „rozwój kompetencji” pozwala kwestie skomplikowane, niepewne, kompleksowe, różnorodnie waloryzowane społecznie obrócić w przyjazne i prostolinijne projekty działań szkoleniowych i edukacyjnych? Jak również w technokratyczny problem do rozwiązania poprzez „przyuczenie” społeczeństwa do nowej roli? Ponieważ można w tym formacie przygotować pasujący do obrazu zestaw lub pakiet „kluczowych” kompetencji, a następnie ich brakiem tłumaczyć wciąż niechęć się złożyć w całość cel transformacji? Ponieważ wydzielenie postaw, wiedzy i umiejętności daje nam odpowiedni (i być może złudny) poziom „kontroli” nad zjawiskami i osobliwościami kultury, życia społecznego i postępu?

Te ostre w swojej wymowie pytania są jednocześnie wyrazem siły idei kompetencji w politykach publicznych i zarządzaniu – bo świetnie się tam przyjęły! Może dlatego „kompetencje” tak się rozpowszechniły jako punkt odniesienia dla działań edukacyjnych, zarządzania zasobami

ludzkimi w organizacjach zatrudniających pracowników i dla wspierania rozwoju społecznego.

Te pytania o kompetencje są dla nas bardzo ważne, ponieważ **jako regionalne partnerstwo instytucji odpowiedzialnych za „wdrażanie wizji przyszłości”** poszukujemy rozwiązań dla „rozwoju kompetencji przyszłości”, czyli dla rozwoju personalnych „atutów” – przydatnych członkom naszej społeczności regionalnej – które będą adekwatne wobec wyzwań przyszłości. Przyszłości rozumianej jako obecnie widoczne trendy lub „fale” zmian, które trzeba uchwycić, by wspierać transformację regionu i utrzymywać kontakt z liderami rozwoju. Kompetencje można umieścić w bardzo różnych kontekstach związanych z ich znaczeniem lub użyciem. Mogą one na przykład dotyczyć:

- wybranych **kluczowych zdolności pracownika przyszłości**, który jest przygotowany „konceptyjnie” do zadań, które ma realizować;
- miejsc **pracy wymagających określonych kompetencji dla przyszłości**;
- **nowych ram dydaktycznych** dla programu edukacji, który powinien objąć wszystkie zagadnienia związane z danym zasobem kompetencji dla przyszłości;
- preferowanego w danym społeczeństwie/ danej organizacji **modelu interakcji społecznych, w ramach którego oddziaływania i relacje społeczne będą konstruktywne i produktywne**;
- zestawu **personalnych zasobów** miękkich (społecznych i kulturowych), których nabycie jest wartością i potencjałem pozwalającym na sprawne poruszanie się w działalności zawodowej i społecznej w niedalekiej przyszłości.

Poszukiwany przez nas model kompetencji przyszłości powinien być „wymienialny” pomiędzy różnymi systemami organizacyjnymi (system edukacji, system wsparcia rodziny itp.) oraz „wydajny” w opisie skomplikowanej realności społecznej współodpowiedzialnej za nasze osobiste predyspozycje, uzdolnienia i możliwości działania – związane z pracą

zawodową i aktywnością społeczną. Powinien również pozwalać odbiorcom na zbudowanie w sobie **orientacji na zdobywanie/trenowanie tych kompetencji**, które mają określone walory i znaczenie nadane przez społeczność. Ponieważ nie ma jednego uniwersalnego zestawu kompetencji – wartością jest wiedza o przydatności odmiennych kompetencji w różnych sytuacjach i rolach społecznych.

Bez zrozumienia idei kompetencji (a wszyscy się tym konceptem bezwiednie posługujemy) braknie nam podstaw do tworzenia właściwych rozwiązań dla wspierania rozwoju regionu i jego przyszłości. Można odnieść wrażenie, że w żargonie eksperckim „rozwój kompetencji” jest utożsamiany wąsko z podnoszeniem wydajności, produktywności i innowacyjności. Takie podejście wypytywa z myślenia o społeczności regionu jak o organizacji, której celem jest optymalizacja procesów i podnoszenie jakości współżycia. Czy taka perspektywa, skoncentrowana na usuwaniu przeszkód dla rozwoju, jest właściwa? Czy można rzeczywistość współżycia społecznego sprowadzić do problemu braku odpowiednich kompetencji, braków w rozwoju kapitału społecznego i ludzkiego? Czy może większym problemem jest to, że nawet **obecnie posiadane przez regionalną społeczność kompetencje przyszłości (czyli kompetencje potrzebne, żeby się zmierzyć z nieprzewidywalną przyszłością) nie są stosowane do realizacji działań gospodarczych** i aktywności społecznej; pozostają ukryte? Albo że **kształt polskiej (a zatem i regionalnej) rzeczywistości rozwija predyspozycje i zdolności wprost przeciwne do kompetencji przyszłości** i żaden, nawet bardzo rozbudowany program tego nie zmieni? W tym względzie problemem jest wzajemna nieprzystawalność między budowaniem kompetencji w ramach formalnej i nieformalnej edukacji a ich budowaniem w ramach pozaformalnego środowiska pracy, aktywności wspólnotowych, komunikacji społecznej. Ponieważ **teoria ćwiczona w środowisku edukacyjnym nie ma szans przemienić się w praktykę** stosowaną w związku z szeroko pojętym życiem społeczno-gospodarczym.

Jako społeczeństwo dążymy do nadgonienia zapóźnień cywilizacyjnych wobec Zachodu, z nim porównujemy nasz rozwój i uważamy, że jego mieszkańcy mają inny zasób kompetencji – związany z odmiennym modelem relacji społecznych (mają większe zaufanie do innych, inaczej zorganizowany kapitał społeczny i kulturowy, cechuje ich większa otwartość na odmienność)^[3]. Też bardzo chcemy tacy być, chcemy przejść tę „transformację”, ale przy tym stanowimy zgoła inaczej zorganizowane społeczeństwo o bardzo odmiennej przeszłości. **Czyli być może jesteśmy w stanie nabyć podobnych kwalifikacji, ale kompetencje będziemy mieć zawsze inne, właściwe dla „tutejszego” modelu polityki**, spraw społecznych, form organizacji, wyzwań itp. To ważna kwestia, ponieważ w takim układzie **zapożyczony z Zachodu model kompetencji kluczowych^[4] jest po prostu zestawem wartości, który nie może być wprost przejęty do polityk publicznych, ponieważ powstał w ramach odmiennego systemu znaczeń, treści i sposobów organizacji życia społecznego**. Mówiąc inaczej, możemy przejść cele związane z rozwojem kompetencji, ponieważ nie ma fundamentalnych różnic między Polską a na przykład Finlandią w zakresie tego, jaki widzimy pożądaną kierunek rozwoju – ale jako że mamy odmienną hierarchię wartości, odmienne sposoby akulturacji i socjalizacji, inny model życia społecznego, powinniśmy nabywanie tych kompetencji lepiej wkomponować w nasze tło społeczne. Obecnie często zdarza się, że ten dysonans między celami rozwoju społecznego a cechami charakteryzującymi polskie społeczeństwo napędza wojny kulturowe^[5].

[3] To odwołanie do częstych sformułowań z różnego typu raportów diagnostycznych opierających się na badaniach porównawczych, które wskazują, że wśród krajów Europy relatywnie wysokim poziomem kapitału społecznego charakteryzują się na przykład Norwegia, Szwecja, Dania i Finlandia, a szczególnie niskim – Słowenia, Polska i Węgry.

[4] Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) [dostęp do wszystkich źródeł online: 9.04.2021].

[5] Wojciech J. Burszta, *Wojny kulturowe jako fenomen antropologiczny*, https://www.nck.pl/upload/archiwum_kw_files/artykuly/2._wojciech_j._burszta_-_wojny_kulturowe_jako_fenomen_antropologiczny.pdf.



Na początek zaproponujemy dwie proste, uzupełniające się definicje kompetencji, od których wyjdziemy w dalszym toku rozumowania. Kompetencje to:

- „ogólne zdolności (możliwości) oparte na wiedzy, doświadczeniu, wartościach oraz skłonnościach nabytych w wyniku oddziaływań edukacyjnych”^[6];
- zdolność do rozwiązywania złożonych zadań w konkretnych sytuacjach poprzez mobilizację psychospołecznych cech jednostki, zarówno kognitywnych, jak i niekognitywnych^[7].

Czyli na pierwszym miejscu są to „zdolności”, które odsyłają nas do bardzo ważnego problemu związanego z nabywaniem kompetencji, ponieważ „zdolnościami nazywamy takie różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu”^[8]. Mówiąc inaczej, zdolności nas różnicują, są wyrazem „nierówności” w zakresie predyspozycji; powodują, że jesteśmy odmienni od siebie – w tym lepiej lub gorzej „przygotowani” wobec wyzwań przyszłości czy współzycia w obliczu niezbędnych kompetencji społecznych i kulturowych. Reasumując,

[6] Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (Komisja Europejska), *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*.

[7] Według PISA (Program for International Students Assessment).

[8] Definicja opracowana przez Zbigniewa Pietraśińskiego, pochodząca z: B. Hornowski, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Warszawa 1978, s. 51, źródło: www publikacje.edu.pl.

„zdolności” do nabywania kompetencji powstają w procesach socjalizacji i akulturacji^[9] – które trudno poddać kontroli i funkcjonalizacji.

Należy również stwierdzić, że „świadome”, w ramach procesów edukacji formalnej i nieformalnej, nabywanie kompetencji ufundowane jest na różnicach, na odmiennych potencjałach, na uczeniu nowych kompetencji, ale i dekompozycji tych zastanych. Polski model edukacji przez całe życie bynajmniej nie tworzy klarownej i właściwej ramy dla kompetencji przyszłości. Przykładem może być nauka w obecnym systemie szkolnym, bazującym na przekazywaniu mało przydatnych informacji podzielonych na sztucznie wydzielone „przedmioty nauczania” oraz na treningu przestrzegania zasad i norm społecznych. A przecież w szkole wyzwaniem jest połączenie rozwoju kompetencji w kontekście indywidualnych wyuczonych predyspozycji oraz działań wspólnotowych polegających na relacjach i zależnościach w grupie odniesienia. Reasumując, z jednej strony mamy nauczane „przedmioty” i uczenie „norm”, a z drugiej porzucone obszary ważne dla edukacji kompetencyjnej. Szkoły są fundamentalnie powiązane z petryfikacją norm społecznych i zasad kulturowych, ochroną tradycji i tożsamości. Czy mogą być miejscami edukacji na rzecz zmiany społecznej?^[10] Inspirować uczniów do eksperymentowania, zamiast potwierdzać *status quo*?

To oznacza, że o wiele bardziej **powinniśmy się skupić na środowisku nabywaniu kompetencji, żeby lepiej zrozumieć oddziaływania pomiędzy kontekstem rozwoju kompetencji a wywoływanymi w danych osobach zmianami przygotowującymi je do wyzwań przyszłości. Być może zamiast kanonu kompetencji przyszłości potrzebujemy lepszego zrozumienia naszego „antykanonu” kompetencji zastanych, powodujących nami**

[9] W obrębie prostej definicji socjalizacji/akulturacji jako procesu i rezultatu nabywania przez jednostkę systemu wartości, norm oraz wzorów zachowań, obowiązujących w danej zbiorowości.

[10] Więcej w publikacji Fundacji Gospodarki i Administracji Publicznej *Raport edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, Kraków 2020, <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/08/Raport-edukacja.pdf>.

w **pierwszej kolejności**^[11]. Zamiast uczenia nowych kompetencji potrzebujemy dekompozycji obecnych kompetencji, a można to zrobić wyłącznie przez zmianę środowiska edukacyjnego, poprzez inne ułożenie instytucji, w ramach których funkcjonujemy i nabywamy kompetencji. Zamiast świetnych teoretycznych ram kompetencyjnych potrzebujemy lepszego środowiska edukacyjnego – odmiennego od wszechobecnych zasad i norm obowiązujących dziś, które wzmacniają nasz antykanon kompetencyjny. Potrzebujemy takiego środowiska, które jest nastawione na rozwój:

- zdolności do działania obejmującej *empowerment*, inicjatywność, aktywizację społeczno-kulturową, refleksyjność;
- zdolności do kooperacji obejmującej *networking*, *team building*, społeczne innowacje, nowe zarządzanie publiczne (*governance*, *network governance*, lokalne partnerstwa).

Rozwój tych zdolności wymaga nie teoretycznego treningu kompetencji, ale odpowiedniego dostosowania fundamentów, na których zbudowane są nasze instytucje życia społeczno-gospodarczego. Innymi słowy wciąż **nierozwiązanym problemem jest słabe i niszczone na każdym kroku poczucie sprawczości** (rozumianej jako wpływ na życie społeczno-gospodarcze i możliwość współdecydowania o kształcie swojego uczestnictwa w nim) w związku z przewagą doświadczeń negatywnych nad pozytywnymi w tym względzie **oraz niskie poczucie podmiotowości**

[11] Odwołam się do następującego sformułowania pochodzącego z eseju Piotra Sztompki pt. *Kapitał moralny, imperatyw rozwoju społeczeństwa*: „Gdy solidarności autentycznej nie dostaje, pojawia się patologiczna, ksenofobiczna i nietolerancyjna forma solidarności, którą brytyjski antropolog społeczny Edward Banfield określał jako «amoralny familiaryzm». Chodzi o solidarność ograniczonej liczbie grupy – niegdyś plemienia, dzisiaj środowiska profesjonalnego, związku zawodowego, partii politycznej, sekty religijnej, organizacji mafijnej. Taka solidarność jest silna ślepą lojalnością wewnętrzną i pełnym posłuszeństwem wobec przywódcy, a odgradza szczelnym murem niechęci i agresji od szerszego społeczeństwa. Pojawia się wówczas groźne zjawisko, które amerykański psycholog Irving Janis określał jako *groupthink* – myślenie grupowe, ślepe na realia, kierowane tylko bezkrytyczną wiarą w racje własnej grupy” (źródło: <https://natemat.pl/blogi/obywatelski/187115.p-sztompka-kapital-moralny-imperatyw-rozwoju-spoleczenstwa#>). W takim środowisku edukacyjnym łatwo wytworzyć sobie antykanon kompetencyjny, który nie polega na tym, że jest *a rebours*, tylko że jest skierowany na osiągnięcie celów sprzecznych co do zasady z koncepcją kluczowych kompetencji będących źródłem otwarcia, innowacji, solidarności, obywatelskości.

(rozumianej jako przyznawana lub odbierana nam zdolność do negocjacji i komunikacji społecznej w różnych kwestiach ogniskujących dialog społeczny). Poczucie sprawczości i podmiotowości tracą w tych warunkach zarówno progresywiści, jak i tradycjoniści. Jedni i drudzy tkwią bowiem w klinczu między postulatami rozwoju dla przyszłości (zmiana) a wartościami niezbędnymi do utrzymania ciągłości społecznej (trwałość) i **odmawiają sobie wzajemnie możliwości stworzenia wspólnych instytucji**^[12].

[12] Sprawę opisuje Rafał Matyja w książce *Wyjście awaryjne. O zmianie wyobraźni politycznej*, Kraków 2018.



Na kompetencje składają się trzy elementy: (1) wiedza, (2) umiejętności lub zdolności oraz (3) postawy, motywacje i wartości^[13]. Chodzi zatem o zestaw, konfigurację cech tworzących wspólnie określony potencjał czy raczej zdolność do wykonywania zadań stawianych przez życie i pojawiających się w określonym kontekście kulturowym. **Kompetencje to zatem pewne skrypty, procedury uruchamiane w związku z jakimś działaniem lub aktywnością, którą można podjąć tu i teraz, albo służące do twórczego planowania, refleksji nad celami itp.** W zestawach kompetencji kluczowych często pojawiają się na przykład **krytyczne myślenie** (zdolność do analizy, diagnozy), **umiejętność uczenia się** (zdolność do nabywania, przetwarzania i przyswajania nowej wiedzy i umiejętności), **inicjatywność** (zdolność do wcielania pomysłów w czyn). Mogą one posłużyć za ilustrację tezy, że kompetencje te są w swej istocie funkcją możliwości ich użycia tu i teraz; mają ogromne znaczenie dla rozwoju, ale tylko jeśli jest przestrzeń do ich budowania, ćwiczenia i doskonalenia. **Tym samym zmiana w zakresie kompetencji wymaga rozwoju środowiska ich użycia.** Rozwój kompetencji przyszłości wymaga też transformacji naszego środowiska organizacyjnego. Szkoły potrzebują prawdziwych samorządów uczniowskich, instytucje rad pracowniczych, organizacje mniejszej hierarchizacji, dyrektor potrzebuje przestrzeni na wizję, strategię, a pracownicy na współudział i odpowiedzialność. Bez tego typu zmian organizacyjnych nie da się zbudować systemu dla rozwoju kompetencji przyszłości.

[13] Zgodnie z definicją tzw. trójkąta kompetencyjnego.

Kompetencje można opisać jako **zdolności nakierowane na rozwiązanie problemu**^[14]. To myślenie/działanie umieszczone w konkretnym kontekście, prowadzone w kierunku pożądanych wyników. Kompetencje to zatem zdolności wykorzystane w celu osiągnięcia oczekiwanego efektu. Ich istnienie i rozwój są funkcją ich zakotwiczenia w działaniu, kompetencje są potencjałem czysto teoretycznie, ponieważ są nabywane tylko w sprzyjających warunkach umożliwiających ich rozwój w pożądanym kierunku. Ta kwestia ma jednak drugie dno, które można przedstawić na przykładzie różnicy pomiędzy myśleniem krytycznym i refleksyjnym. „Myślenie krytyczne opiera się na stosowaniu umiejętności poznawczych, jest celowe i uzasadnione oraz skierowane na określony cel osadzony w wiadomym kontekście”^[15]. Dlatego w pewnych organizacjach połączenie inicjatywności z krytycznym myśleniem może doprowadzić do efektu w postaci konfliktu, jeśli **w danym zespole brak cech odpowiedzialnych za wspólne myślenie refleksyjne**. Każda organizacja potrzebuje bowiem dobrych ram organizacyjnych związanych z budowaniem relacji i zasad kooperacji – szczególnie w sytuacjach kryzysowych lub niestandardowych. „Myślenie refleksyjne nie posiada jednoznacznego kierunku, uruchamiane jest w sytuacjach niestandardowych, w obliczu problemów nieposiadających jednoznacznych rozwiązań. Myślenie refleksyjne jest procesem podejmowania decyzji, poszukiwania nowych lub lepszych rozwiązań na podstawie tego, co się stało”^[16]. Podobnie **inicjatywność nie będzie miała znaczenia bez podmiotowości. A umiejętność uczenia się nie będzie oznaczała zmiany bez kultury gotowej na eksperyment i gotowości do uczenia się na błędach** (po prostu do popełniania błędów).

[14] W tym sensie, że mają one służyć pewnym wartościowym celom. „Kompetencje kluczowe to te kompetencje, których wszyscy potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa” (Zalecenie Rady..., dz. cyt.).

[15] Anna Perkowska-Klejman, *Twórcze i refleksyjne kształcenie pedagogów*, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/3050/Anna%20Perkowska%20Klejman%20Tworcze%20i%20refleksyjne%20kształcenie%20pedagogow.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

[16] Tamże.

Dlatego w istniejącym modelu rozwoju kompetencji brakuje kategorii odnoszących się do „długiego namysłu”, rozumienia oddziaływań, czyli szeroko pojętej refleksyjności „zaszytej” w teraźniejszości, otwartej na nieznaną szansę, kiedy **nasze teraźniejsze kompetencje chcemy wykorzystać w innym, nowym, jeszcze nie pomyślanym uniwersum**. Wyzwanie polega na powiązaniu tego, co zestandaryzowane, celowe, planowane, strategiczne, z tym, co tradycyjne, zapóźnione, ale też wyjątkowe, osobliwe, fantastyczne, lokalne. A refleksyjne myślenie (oraz inicjatywność i podmiotowość, uczenie się i popełnianie błędów), o wiele bardziej niż myślenie krytyczne, jest powiązane z dojrzałością (wynikającą z podjęcia konsekwencji błędów) i przeciwioną sprawczością (*sometimes you win – sometimes you learn*). **Szczególnie dotyczy to osób i środowisk niebranych pod uwagę w procesie zmian. Bez ich partycypacji kompetencje nie stają się atutem dla przyszłości**, dla rozwoju rozumianego jako „przeskok”, a nie optymalizacja. Przeskok odnosi się w tym wypadku do tych obszarów, które potrzebują radykalnych zmian w sposobie myślenia – na przykład polskiej szkoły, która nie potrzebuje szerszych kompetencji, lecz raczej uwolnienia nauczycieli i uczniów z więzienia ram, w których się znaleźli. Do szkół nowoczesny model kompetencji dotarł bardziej jako element „opresji” ze strony nadzoru niż jako element transformacji. Zabrakło bowiem refleksji o szkole jako instytucji „zaszytej” w społeczności lokalnej, a co za tym idzie, namysłu nad tym, jak jej odgórne projektowanie może zawęzić obszar oddziaływania. Zbyt łatwo usuwamy refleksyjność^[17] z pola namysłu związanego z rozwojem kompetencji.

Nabywanie kompetencji odbywa się, co już ustaliliśmy, w konkretnym kontekście, a jeszcze **bardziej fundamentalna jest zdolność do emancypacji od tego kontekstu i zdolność do refleksji** nad ustalonymi ramami

[17] Warto przywołać zdanie z raportu *Refleksyjność w kontekście uczenia się. Poszukiwanie pojęć, modeli i metod* Anny Perkowskiej-Klejman: „Refleksyjne myślenie i działanie jest podstawą funkcjonowania człowieka w świecie współczesnym. OECD wyjaśnia, że myślenie refleksyjne wymaga relatywnie złożonych procesów umysłowych oraz jest związane z uznaniem człowieka za świadomy podmiot własnego myślenia. Refleksyjność pozwala na myślenie kontekstowe poprzez odnoszenie własnego myślenia do różnych aspektów współczesności, własnych doświadczeń, działań i praktyk oraz innych sfer życia”. Warszawa 2018, https://alorus.ceo.org.pl/sites/alorus.ceo.org.pl/files/perkowska-klejman_a.pdf.

współżycia społecznego. **Kompetencje dają zdolność do poruszania się po zastanym społecznym świecie, nie są odpowiedzią na potrzebę jego zmiany i przeciwstawienia się mu.** W jakimś stopniu model kompetencji kluczowych ma potencjał do petryfikacji zastanych norm działania (i współdziałania), a nie ich odmiany na rzecz przyszłości. Nie ma w nim miejsca na eksperymentowanie, testowanie, docieranie. **W ramach modeli kompetencji jesteśmy poniekąd zaryglowani w kręgu inicjatyw optymalizacyjnych, a przez to możemy stracić zdolność do refleksji w szerszym kontekście, bo nie wiemy, czy zmierzamy w dobrym kierunku.**



W punktach 1 i 2 zarysowaliśmy słabości modelu „rozwoju kompetencji”, które należy wziąć pod uwagę przy wykorzystaniu go w odniesieniu do kompetencji przyszłości. W ramach partnerstwa wypracowane zostały **trzy ścieżki myślenia o „kompetencjach dla przyszłości”, które mogą stanowić odpowiedź na słabość zaszytą w edukacji na rzecz kompetencji.**

Pierwsza to ścieżka łącząca **aktywizację i inicjowanie procesów zmiany**^[18] jako zasada konstytutywna dla opracowywanej nowej ramy kompetencji przyszłości w regionie. Obejmuje ona:

- zasady pracy grupowej z wykorzystaniem elementów generatywności (autonomia, kreatywność, sprawczość, podmiotowość);
- metody procesualne nastawione na refleksję w bezpośrednim powiązaniu z realizowanymi działaniami i projektami (*reflection in/on action*) – uczenie, oduczanie, eksperyment, porażka.

Mówiąc inaczej, „kompetencje dla przyszłości” są elementem szerszego układu działań, są potencjalną odpowiedzią wypracowaną dzięki mobilizacji, poczuciu sprawstwa i nowej podmiotowości. Czyli w pewnym sensie dzięki radykalnemu pozwoleniu na twórcze decyzje i ich konsekwencje (będące często klapą), co jednak ma najlepszy walor edukacyjny, o wiele lepszy niż powtarzanie unormowanych, wyuczonych gestów. To nie ustalony zestaw kompetencji potrzebnych dla przyszłości jest najważniejszy, ale **model działania uwzględniający niepewność przyszłości i kwestię dekompozycji kompetencji będących obecnie w użyciu.**

[18] Rozumianych jako otwarcie się na to, co może być zwrotem lub przeobrażeniem, czyli wzmiankowanym wyżej „przeskokiem”.

Chodzi o uniknięcie błędu polegającego na bezrefleksyjnym działaniu ukierunkowanym na modernizację i doskonalenie się, ponieważ brakuje wówczas momentu reorganizacji w działaniu (czyli możliwości, by osłabić wyuczone kompetencje zgodne ze skryptami hamującymi zdolność do przeobrażeń).

Druga to **ścieżka analizy pól kompetencyjnych na podstawie ich realnego statusu użytkowania w regionie, poprzez szersze skierowanie się do użytkowników kompetencji i uczynienie z nich podmiotu, a nie przedmiotu nabywania kompetencji**. W tym kontekście ważne są prace partnerstwa polegające na tworzeniu narzędzi do pogłębionej diagnozy środowiska nabywania kompetencji^[19]. Stąd propozycja, aby kompetencje diagnozować w trzech uzupełniających się i wzajemnie oświetlających kontekstach:

- w jakim zakresie dana kompetencja jest lub była używana (opis realnych działań);
- jakie konkretnie umiejętności są lub były używane (opis potrzebnych zdolności);
- jak daną kompetencję rozwijać (opis postulowanych przemian).

Takie podejście umożliwia pogłębione zrozumienie relacji pomiędzy „prozą” działania we współczesności, zdolnościami, które są uruchamiane realnie, a kierunkami transformacji kompetencji w danym środowisku. To bardzo ciekawe ujęcie pozwalające na zrozumienie perspektywy „użytkownika” i **włączenie do prac koncepcyjnych kompetencji jako skonkretyzowanych zdolności, a nie wyłączenie eksperckich wizji przyszłości**. To zapewnienie większego balansu pomiędzy słusznym konceptem rozwoju kompetencji przyszłości a sferą praktyk kulturowych i społecznych, pomiędzy nabywaniem nowych zdolności a nabywaniem sprawczości i uzyskiwaniem podmiotowości. Przykładem mogą być nauczyciele, których

[19] Również w związku z tym powstał pomysł zawiązania ponadsektorowej kooperacji na rzecz kompetencji, ponieważ mieszkańcy Małopolski płynnie przechodzą z sektora do sektora w ramach swoich trajektorii aktywności.

podmiotowość i sprawczość to raczej ukryta strategia działania niż cecha systemu. Ale tę kwestię można ekstrapolować na wiele obszarów życia społecznego w Polsce.

Dla porządku warto wskazać, że partnerstwo opracowało własne zestawienie kompetencji, na bazie zestawień będących w obrocie w Polsce i Unii Europejskiej, które posłużyło do przygotowania narzędzia do analizy regionalnej^[20] (a zestawienie to ma duży potencjał do opisu potrzebnych kompetencji, ale też zmian w środowisku ich nabywania). Na liście znajdują się:

- odkrywanie sensu i nadawanie znaczenia – samodzielne i zespołowe odnajdywanie odpowiedzi na pytania: „Jak coś się wydarzyło?”, „Co to wydarzenie znaczy?”, „Co powinienem/powinnam teraz zrobić i poprawić?”, dzięki czemu tworzy się nowa wiedza organizacyjna, przydatna w działaniu i programowaniu działań;
- inteligencja społeczna – zdolność do nawiązywania dobrych relacji z innymi, odczytywania ich emocji i adekwatnego dostosowywania rozwiązań komunikacyjnych związanych z zarządzaniem w organizacji;
- niekonwencjonalne i adaptacyjne myślenie – biegłość w myśleniu i znajdowaniu rozwiązań czy odpowiedzi wykraczających poza utartą rutynę i schematy. Umiejętność zarówno nowatorskiego myślenia, jak i przystosowania się do sytuacji „tu i teraz”;
- kompetencje międzykulturowe – znajomość i umiejętność stosowania różnych wzorów życia i reguł kulturowych, reagowanie na nowe okoliczności związane z międzykulturowym środowiskiem pracy;
- myślenie obliczeniowe – znajomość podstaw matematyki, statystyki, wzorów obliczeń, języków programowania, aplikacji i nowych technologii przydatnych w analizie i porządkowaniu danych;

[20] Chodzi o pierwsze wspólne przedsięwzięcie badawcze partnerstwa o charakterze ankiety online, mające na celu rozpoznanie kompetencji pracowników związanych z sektorem kultury, oświaty, pomocy społecznej i wsparcia rynku pracy. Raport w przygotowaniu.

- korzystanie z nowych mediów – biegłe poruszanie się w środowisku nowych mediów, w formatach wizualnych takich jak grafika, obraz, film, krótki tekst, wraz z kompetencją ich krytycznego odczytania i oceny. Swobodne tworzenie i przygotowywanie informacji wizualnych (grafik, filmów, prezentacji) i skondensowanych tekstów, przyjaznych, zrozumiałych dla odbiorców;
- transdyscyplinarność – wielopłaszczyznowe rozwiązywanie złożonych problemów; zdolność pracy w multidyscyplinarnych zespołach i posługiwania się językami różnych dyscyplin;
- myślenie projektowe – metody twórczego rozwiązywania problemów; sprawność w rozpoznawaniu, jakiego rodzaju myślenia wymaga konkretne zadanie, oraz w przystosowywaniu pod tym kątem swojego środowiska pracy, aby osiągać pożądane rezultaty;
- zarządzanie obciążeniem kognitywnym – efektywne filtrowanie napływających danych, informacji, koncepcji itp.; koncentrowanie się na tym, co istotne w danym zadaniu; działania związane z tagowaniem i hierarchizowaniem informacji, aby nie ulec natłokowi danych i szumowi informacyjnemu;
- wirtualna współpraca – wspólna praca, dzielenie się pomysłami, zarządzanie zadaniami i produktywność w zdalnej pracy zespołowej, pomimo fizycznego oddzielenia.

Wstępna analiza zebranego materiału z użyciem tego narzędzia wskazuje na niepowiązanie wielu obszarów rozwoju kompetencji dla przyszłości – w tym znaczeniu, że kompetencje nie mogą się rozwijać ewolucyjnie, że potrzeba pewnych radykalnych zmian w systemie, oraz że trzeba elastycznie określać priorytety w zależności od rozwoju sytuacji społecznej/gospodarczej/kulturowej. Przyszłość własnych kompetencji (również w obliczu bieżących doświadczeń) to dla pracowników i menadżerów obraz turbulencji, chaosu, obaw i niespójności. Rozwiązaniem nie jest zatem samo skierowanie się na trening rozwojowy kompetencji przyszłości (optymalizacja stanu posiadania), ale też **refleksja nad**

kompetencjami przyszłości (określenie barier dla używania istotnych kompetencji w teraźniejszości). Brakuje bowiem potencjału dla ich rozwoju w aktualnym środowisku działania. To oczywiście wymaga powrotu do kwestii podmiotowości, sprawczości, hierarchii społecznej, wartości porządkujących „pole przyszłości” i „pole dziedzictwa”.

Trzecia istotna ścieżka to **posługiwanie się dwukierunkowym modelem interwencji na rzecz kompetencji przyszłości**, czyli połączenie modelu wspomagania systemu (*top-down*) z modelem kooperacji lokalnej (*bottom-up*). Pierwszy model zakłada systemowe wsparcie dla konkretnych układów lokalnych odpowiedzialnych za jakieś zadanie/program (działania realizowane „z zewnątrz”, na przykład diagnoza, wsparcie i doradztwo, rozwiązania systemowe), a drugi zakłada budowanie międzysektorowych lokalnych rozwiązań i partnerstw przy działaniach odnoszących się do funkcjonowania społeczności lokalnej w jej wielowymiarowości i unikalności (*empowerment*, inicjatywność, wiedza lokalna, projekty zlokalizowane, unikalne). Nie ma możliwości rozwoju kompetencji przyszłości tylko w oparciu o edukacyjny „przeptyw w dół”. **Kluczem jest wyzyskanie wiedzy lokalnej i przenoszenie jej wyżej zamiast opierania się na wzorcach zewnętrznych, bez relacji i powiązań z lokalną kulturą organizacyjną**^[21].

Te trzy ścieżki wspólnie tworzą dobrą podstawę dla rozwoju kompetencji przyszłości w powiązaniu ze zmienianiem pola ich nabywania, metod transmisji, zasad edukacji i animacji. Kluczowe dla regionalnej transformacji kompetencji jest **skierowanie się w stronę działań opartych na relacji między wiedzą abstrakcyjną (z zewnątrz, ekspercką, ukierunkowaną na to, co ma nadzieść) i konkretną (znaną, intersubiektywną, praktyczną, sprawdzającą się, opartą na tradycji)**. Tylko w takich warunkach można wypracować przestrzeń na realne zmiany w zakresie podmiotowości, sprawczości i refleksyjności, ponieważ dają szansę na rozpoznanie, czego

[21] W znaczeniu norm społecznych i systemów wartości, klimatu organizacyjnego i wymogów zachowania charakteryzujących organizacje czy instytucje.

brakuje w naszych kulturach organizacyjnych (zarówno w konkretnej organizacji, jak i szerzej, we wspólnocie regionalnej).

małopolski
instytut
kultury **mik**

INSTYTUCJA KULTURY
WOJEWÓDZTWA
MAŁOPOLSKIEGO

 MAŁOPOLSKA

Wydawca:

Małopolski Instytut Kultury w Krakowie
30-233 Kraków, ul. 28 Lipca 1943 17C
tel. 12 422 18 84, www.mik.krakow.pl

Dyrektorka: Joanna Orlik

Tekst: Piotr Knaś

Współpraca: Elżbieta Kaproń

Redakcja i korekta: Aleksandra Kleczka

Opracowanie graficzne i skład: Maciej Grochot

Współpraca:

Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Krakowie

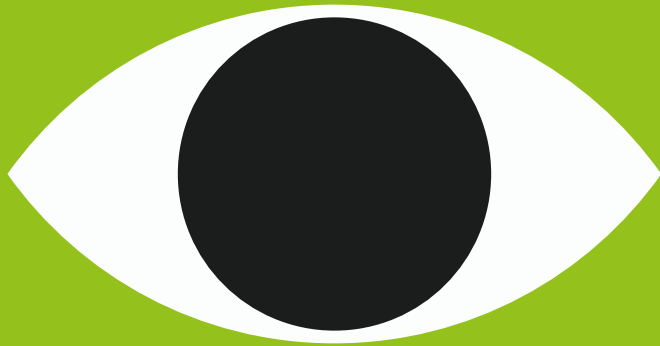
Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie

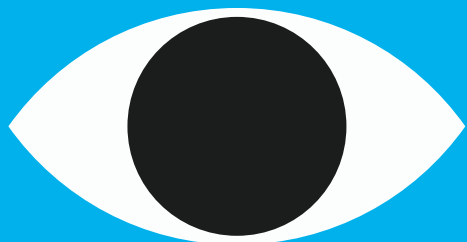
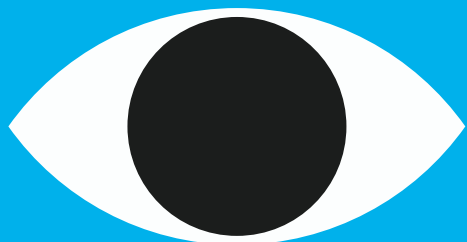
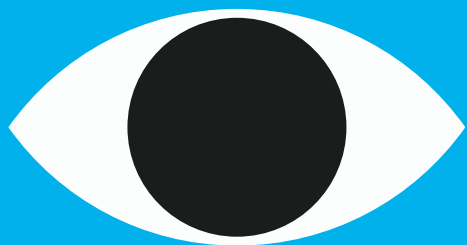
ISBN wydania online: 978-83-61406-43-3

Publikacja nieprzeznaczona do sprzedaży, dostępna na międzynarodowej licencji Creative Commons: Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Na tych samych warunkach 4.0 (CC BY-NC-SA 4.0). Kompetencje cyfrowe w instytucjach kultury

Kraków 2021



ISBN wydania online: 978-83-61406-43-3



ORGANIZATOR

małopolski
instytut
kultury **MIK**

INSTYTUCJA KULTURY
WOJEWÓDZTWA
MAŁOPOLSKIEGO


MAŁOPOLSKA

PARTNERZY

INSTYTUCJE
WOJEWÓDZTWA
MAŁOPOLSKIEGO


www.mcdn.edu.pl


ROPS
KRAKÓW

 Wojewódzki Urząd Pracy
w Krakowie