

Nowy wymiar tradycyjnej misji szkolnictwa wyższego

 EWA CHMIELECKA

PODSUMOWANIE WYNIKÓW **PROJEKTU ERASMUS+ DASCHE.**

Raporty krajowe, broszury zawierające główne konkluzje i rekomendacje projektu DASCHE, materiały z konferencji projektu można także znaleźć na www.dasche.ecu.

W dniach 27–28 lutego 2020 r. odbyła się w SGH międzynarodowa konferencja pt. Social competences the new dimension of the traditional mission of higher education, która podsumowywała wyniki projektu Erasmus+ DASCHE („Development, assessment and validation of social competences in higher education”).

Partnerami Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, która przewodzi temu projektowi, są uniwersytety i centra badawcze z Niemiec, Wielkiej Brytanii, Holandii, Czech i Łotwy. Projekt rozpoczął się we wrześniu 2017 r. i dziś podsumowuje wyniki badań, które prowadzone były metodą analiz przypadku w uczelniach w wymienionych krajach. Celem projektu jest rozpoznanie dobrych praktyk w kształtowaniu kompetencji społecznych w wybranych ośrodkach kształcenia wyższego oraz sformułowanie rekomendacji dla władz europejskich, krajowych, regionalnych, instytucjonalnych dotyczących potrzeby i sposobów formowania kompetencji społecznych w szkołach wyższych.

Dlaczego badacze szkolnictwa wyższego podjęli tę problematykę? Wiąże się to z wyzwaniami współczesności i koniecznością stawienia im czoła. Szkolnictwo wyższe ma przekazywać wiedzę, umiejętności i formować kompetencje społeczne tak, aby pomogły w panowaniu nad przebiegiem i skutkami technologicznej rewolucji 4.0 (m.in. spadek zapotrzebowania na pracę ludzką) oraz wszechogarniającej digitalizacji (także *stricte* społecznych obszarów ży-

cia), w sprostaniu wyzwaniom demograficznym i rosnącym nierównościom społecznym oraz migracjom, zagrożeniom dla demokracji (włączając w to terroryzm) czy wreszcie niepokojącym zmianom klimatu. *Nota bene* – piszę ten artykuł, kiedy Polska i inne kraje zmagają się z pandemią koronawirusa. To także jest nieprzewidywalna „zmiana” o poważnych skutkach gospodarczych i społecznych, a sprostanie jej wyzwaniom wymaga nie tylko wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin, ale – przede wszystkim – kompetencji społecznych. To dramatyczna, ale jakże przekonująca ilustracja tezy, że tych kompetencji należy „uczyć”.

Zgodnie z jedną z konkluzji projektu DASCHE: „Wyzwania życia społecznego związane z permanentną zmianą, procesami demograficznymi i wykluczeniem społecznym, zagrożeniami dla demokracji, przewidywanym spadkiem zapotrzebowania na pracę ludzką i digitalizacją, migracjami i terroryzmem, a wreszcie ze zmianami klimatu wymagają od systemów edukacji rozwijania kompetencji, które pozwolą tym wyzwaniom sprostać”. Są one także niezbędne dla realizacji ONZ-owskich celów zrównoważonego rozwoju (SDG) i wdrażającej je akcji „Shaping our future together”: zaangażowanie indywidualne i grupowe, motywacja do działania w imię dobra publicznego są warunkami koniecznymi do ich osiągnięcia.

Jakie zatem kompetencje powinny być rozwijane przez szkoły wyższe? W European Principles for Enhancement of L&T jako główny cel kształcenia wskazuje się: „Szkolnictwo wyższe

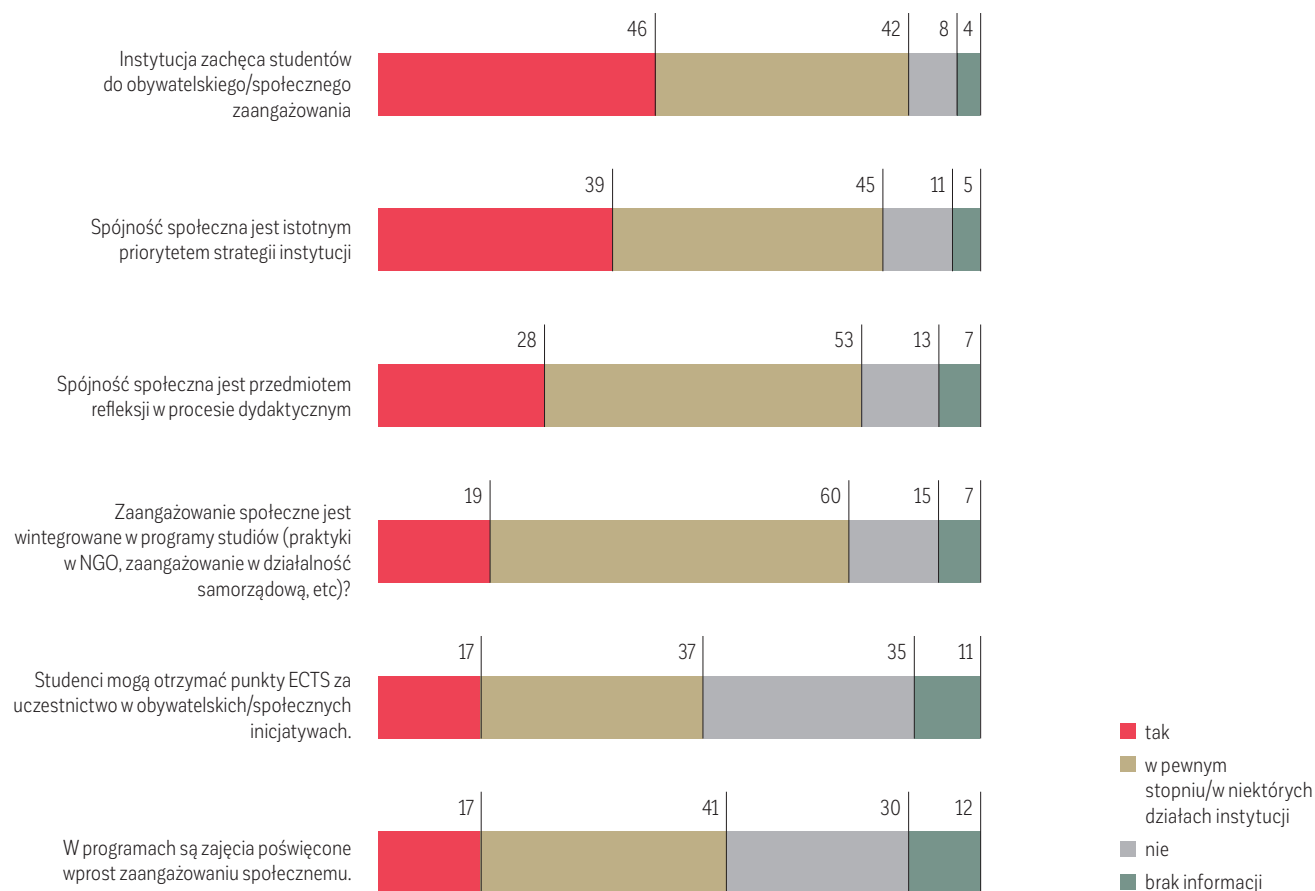
wspiera i umożliwia rozwój osób uczących się jako odpowiedzialnych obywateli, krytycznych myślicieli rozwiązujących problemy, gotowych do uczenia się przez całe życie. Edukacja wyższa wyposaża ludzi w wiedzę i umiejętności pozwalające żyć i uczyć się w zmieniającym się świecie, zdolnych do aktywnego zaangażowania ich samych w wielkie wyzwania współczesnego świata”. Raporty OECD i innych instytucji międzynarodowych zajmujących się edukacją wskazują na tzw. kompetencje tranzytywne pozwalające na adaptację do wielu zmiennych okoliczności działania. Wśród nich istotną funkcję pełnią kompetencje społeczne. Umacniający się w europejskich systemach szkolnictwa wyższego model uczelni odpowiedzialnej i podejmującej wyzwania (ang. *responsible and responsiveness*) i absolwentów o takich właśnie cechach, będący podstawą przygotowywanej strategii bolońskiej na lata 2020–2030, ma temu sprzyjać.

Czy szkoły wyższe świadomie, intencjonalnie rozwijają kompetencje społeczne studentów? Badania European University Association (EUA)

wskazują, że w niewielkim stopniu (zob. wykres poniżej). Wprawdzie 46% zachęca studentów do zaangażowania społecznego, ale już tylko 17% uczy, jak to robić, i uznaje kompetencje zdobyte np. w działalności wolontariackiej za uznawalne efekty uczenia się.

Także w Polsce sytuacja nie rysuje się najlepiej. Respondenci wywiadów indywidualnych i zbiorowych wyrażali m.in. takie opinie: „Od 2011 r. obserwujemy problem z kompetencjami społecznymi – nie wiemy, co z nimi zrobić, nie rozumiemy, jak je kształtować [...] traktujemy jak biurokratyczny wymysł [...]. Zakładano, że student zdobywa je sam przez się. [...] W uczelniach brak jest czasu i ochoty na dyskusje o kompetencjach społecznych. Nawet twórcy programów studiów mają problem z określeniem, czym one są. [...] Analiza ok. 100 programów jednego z uniwersytetów potwierdza, że poziom zrozumienia wśród nauczycieli akademickich potrzeby definiowania kompetencji społecznych w efektach kształcenia jest znikomy. [...] Warto wskazywać, jaki będzie skutek obniżenia poziomu tych kompetencji na

Czy w twojej instytucji spójność i zaangażowanie społeczne mają jakiś wpływ na proces dydaktyczny?



zmianę społeczną; co się stanie, jeśli kompetencje społeczne nie będą wzmacniane przez edukację”.


Optymistycznym wynikiem projektu jest identyfikacja dobrych praktyk w kształtowaniu kompetencji społecznych. Ich rozpoznanie i ocenę przeprowadzono w 26 uczelniach (4 – UK, 3 – Holandia, 4 – Niemcy, 5 – Czechy, 5 – Łotwa, 5 – Polska). Wybierając instytucje i programy, kierowano się różnorodnością instytucji, metod i programów kształcenia, w których kompetencje społeczne odgrywały zasadniczą rolę. Spektrum rozwiązań jest przebogate. Nawet fakt, że we wszystkich krajach funkcjonują dobrze wdrożone krajowe ramy kwalifikacji z kolumną „autonomia i odpowiedzialność” odniesioną do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, tej różnorodności nie umniejszyl. Mamy więc wśród zbadanych instytucji np. PWSZ w Elblągu, która zbudowała osobne centrum kompetencji społecznych oferujące studentom prowadzenie działalności prospołecznej w wielu wymiarach i włączając jej efekty w pulę dokonań słuchaczy. Mamy przykłady rozwijania kompetencji społecznych w życiu zawodowym, np. kształtowanie przedsiębiorczości u studentów sztuk pięknych (artEZ w Holandii). Mamy przykłady programów (IFE w PŁ czy CEMS w SGH), w których przyjęto założenie, że stworzenie szczególnego środowiska i metod pracy dydaktycznej (problem *based learning*, praca grupowa) rozwija takie kompetencje u studiujących.

Czym są kompetencje społeczne, jak są definiowane w szkołach wyższych i w dokumentach związanych ze szkolnictwem wyższym w różnych krajach? Wspólna definicja, którą dało się wyabstrahować z ogromnej ich różnorodności wynikającej z kontekstu prawnego, tradycji i misji, zadań stawianych przed uczelniami, brzmi: „Jedna definicja dla wszystkich nie jest ani możliwa, ani pożądana [...]. Jednakże można dostrzec wspólną cechę wszystkich podejść. Jest to uznanie kompetencji społecznych za metakompetencję nadbudowaną nad wiedzą i umiejętnościami, wzbogaconą o refleksję aksjologiczną pozwalającą na samodzielne i odpowiedzialne ich stosowanie prowadzące ku pożytkom społecznym”. Mogą być one zatem ulokowane w sferze życia zawodowego, obywatelskiego, komunikacji międzyludzkiej itd.

Wymienione powyżej dobre praktyki nie mogą przesłonić faktu, że nie jest to stan powszechny. Wszyscy respondenci w kraju i za granicą stwierdzali, że kształtowanie kompetencji społecznych jest ważnym celem edukacji wyższej, ale zarazem uważali, że zbyt mało uwagi poświęca się temu, czym one są i jakimi metodami je kształtować. Uważali, że należy to zmienić, rozpoczynając od debaty konceptualizującej zagadnienie kompetencji społecznych na poziomie krajowym i instytucjonalnym. Tylko w niektórych krajach i uczelniach takie dyskusje się odby-

ły i podjęto działania służące wprost, świadomie i celowo kształtowaniu kompetencji społecznych. W większości pozostawia się to indywidualnemu zaangażowaniu nauczycieli i studentów bądź traktuje jako efekt uboczny przekazywania wiedzy, umiejętności i uczestniczenia w życiu środowiska akademickiego. Tymczasem nauczyciele akademicy nie są właściwie przygotowani do sensownego włączania kompetencji społecznych w efekty kształcenia swych zajęć ani też do pełnienia funkcji wzorcotwórczej w tym zakresie. Większość respondentów uznawała, że otrzymuje zbyt małe wsparcie w tej sprawie ze strony rozwiązań prawnych stanowiących zaplecze działań edukacyjnych uczelni oraz ze strony osób podejmujących decyzje systemowe, a formowanie kompetencji społecznych nie jest dobrze rozpoznawane i oceniane przez wewnętrzne systemy zapewniania jakości oraz przez instytucje akredytacyjne.

Na tle tych wypowiedzi rekomendacja główna projektu DASCHE jest dość oczywista: „Należy stworzyć zachętę i platformę do refleksji nad projektowaniem, rozwijaniem i oceną kompetencji społecznych studentów w szkołach wyższych oraz prowadzić stałą debatę pomiędzy uczelniami, ich stowarzyszeniami, stowarzyszeniami studenckimi, agencjami zapewniania jakości, pracodawcami, NGO, krajowymi i europejskimi ciałami decydującymi o strategiach rozwoju szkolnictwa wyższego, która dotyczyć będzie koncepcji i sposobów kształtowania kompetencji społecznych w uczelniach”.

Za tymi oczywistymi zaleceniami stoją jednak zebrane opinie przedstawicieli środowiska akademickiego zaniepokojonych niesatysfakcjonującym stanem formowania kompetencji społecznych oraz przykłady, że można te kompetencje kształtować skutecznie, oryginalnie i z pasją. Projekt DASCHE, jak większość projektów Erasmus+, nie jest projektem wyłącznie badawczym – jego celem jest nie tylko poznanie nowych faktów lub dostarczenie argumentów za głoszonymi postulatami. Ten cel jest także praktyczny – w jego ramach mieści się działanie, które powinno sprzyjać wdrożeniu rekomendacji projektu DASCHE w życie. Dlatego w projekcie ważną funkcję pełnią tzw. *associated partners*, których zadaniem jest pomoc w zorganizowaniu takiej debaty, przekazaniu jej postulatów i wywieranie wpływu na ciała i osoby, które podejmują decyzje w systemach szkolnictwa wyższego w kraju i Europie. To tym partnerom oddano głos w czasie wspomnianej konferencji, prosząc o radę i zaangażowanie. 

DR HAB. EWA CHMIELECKA, prof. SGH, kierownik projektu DASCHE