



Celina Kamecka-Antczak\*

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

## Proces nabywania kompetencji obywatelskich przez uczniów w przestrzeni szkoły – analiza podstaw teoretycznych\*\*

### KEYWORDS

training of social competences, civic competences, social development, school, socialization

### ABSTRACT

Kamecka-Antczak Celina, *Proces nabywania kompetencji obywatelskich przez uczniów w przestrzeni szkoły – analiza podstaw teoretycznych* [The process of acquiring civic competences by students in the school space – analysis of theoretical foundations]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(15) 2019, Poznań 2019, pp. 151–167, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2019.15.10.

The article analyzes three selected theories: the theory of communicative action by Jürgen Habermas, theory of social learning by Albert Bandura, dramaturgical theory by Erving Goffman. The aim of the analysis was to find one leading theory of the process of acquiring civic competences. The chosen theory should meet the set conditions that allow it to be used in school space. Civic competences are understood as a special type of social competence, acquisition of which is an important element of social development. The scope of the definition of civic competences depends on the theoretical approach. School space is a community created by students, teachers and parents gathered around a common goal. In this space, students' socialization takes place. The analysis was carried out on the basis of 5 questions regarding the subject, determinants, mechanism, place in development, and criteria for verifying the process of acquiring civic competences by

---

\* ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8476-9738>.

\*\* Artykuł powstał z inspiracji książką Marioli Chomczyńskiej-Miliszkievicz (2002).

students in the school space. The answers to the questions listed in the table have become the criteria for the analysis. The leading theory could not be chosen. None of the theories has met all the conditions set together.

## Wprowadzenie

W opublikowanych w 2006 roku zaleceniach dotyczących rozwoju kompetencji kluczowych<sup>1</sup> w procesie uczenia się przez całe życie Parlament Europejski kładzie nacisk na terminy „kompetencje społeczne” i „kompetencje obywatelskie” oraz określa zakresy tych pojęć. Definiuje je łącznie jako „zdolność skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym oraz angażowanie się w aktywne i demokratyczne uczestnictwo, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością” (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2006/962/WE). Rozwój kompetencji kluczowych polega na jednoczesnym wzbogacaniu wiedzy, kształtowaniu odpowiednich postaw oraz doskonaleniu praktycznych umiejętności.

W literaturze fachowej pojawia się wiele definicji kompetencji społecznych interpretowanych w perspektywie psychologicznej, socjologicznej, pedagogicznej, ekonomicznej, a także intuicyjnie, w języku potocznym kultury masowej. Termin „kompetencje obywatelskie” jest znacznie młodszy i zdecydowanie bardziej skonkretyzowany, ale i jego definicji w ostatnim czasie przybiera, choćby ze względu na różnicę interpretacji kompetencji obywatelskich jako związanych tylko z systemem demokratycznym lub istniejących niezależnie od niego.

Termin „kompetencje społeczne” wprowadził do psychologii Robert White w 1959 roku, definiując je jako „specyficzną rozumianą umiejętność, czyli taką, która przyczynia się do skutecznej interakcji z otoczeniem w różnych sytuacjach życia społecznego” (White, 1959: 297). Sytuacje społecznej aktywności jednostki mogą przybierać różną formę zależnie od tego:

---

<sup>1</sup> W Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady wymienione zostało osiem kompetencji kluczowych:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym;
2. porozumiewanie się w językach obcych;
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
4. kompetencje informatyczne;
5. umiejętność uczenia się;
6. kompetencje społeczne i obywatelskie;
7. inicjatywność i przedsiębiorczość;
8. świadomość i ekspresja kulturalna (2006/962/WE; por. Bacía, 2015).

- czy zachodzą w nich interakcje dwu-, czy wieloosobowe?
- w jakiej roli znajdzie się uczestnik: partnera działania, obserwatora działania, źródła lub obiektu wpływu?
- jaki jest kontekst społeczny – bezpośredni czy pośredni?

Różnorodność sytuacji społecznych i sfer społecznego funkcjonowania człowieka dowodzi, że nie można mówić o jednej ogólnej kompetencji społecznej, lecz o wielu jej rodzajach (Martowska, 2012), wśród których odnaleźć możemy także kompetencje obywatelskie i polityczne. Wskazać należy przy tym pewne cechy kompetencji społecznych wspólne dla wielu definicji. Są nimi: ukierunkowanie na cel – intencjonalność (Spitzberg, Cupach, 1989) oraz determinowanie efektywnych zachowań w sytuacjach społecznych (Frost, 2004). W niniejszym artykule przyjmuję, że kompetencje obywatelskie są szczególnym rodzajem kompetencji społecznych, dotyczą sytuacji wymagających współpracy z innymi ludźmi na rzecz dobra wspólnego, są niezbędne do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa w życiu społecznym, umożliwiają bowiem łączenie działań podejmowanych na rzecz wspólnoty z poczuciem własnej autonomii (Plecka i in., 2013). Dokładny zakres kompetencji obywatelskich (wiedzy, postaw i umiejętności) będzie się różnić w zależności od wybranego ujęcia teoretycznego.

Celem procesu socjalizacji jest internalizacja norm społecznych oraz identyfikacja z modelami społecznymi. Jednostka zsocjalizowana staje się zdolna i skłonna do pełnienia ról społecznych (Czapów, 1974). Nabywanie kompetencji społecznych, zwane treningiem społecznym (Matczak, 2001), jest bez wątpienia elementem tego procesu. Trening społeczny może odbywać się na dwa sposoby (Knopp, 2010): naturalny (nieformalny), gdy odbywa się w procesie wychowania lub podczas zmagania się z trudnymi sytuacjami społecznymi i zadaniami w życiu codziennym, bądź formalny, gdy przybiera formę specjalnych szkoleń, treningów interpersonalnych czy też warsztatów. Proces nabywania kompetencji obywatelskich jako szczególnych kompetencji społecznych również mieści się w ramach procesu socjalizacji. Ujmowany może być w trzech perspektywach.

- 1) jako specyficzna forma treningu – kiedy nabywany w procesie socjalizacji model roli obywatela wyróżnia się w sposób szczególny spośród innych społecznych ról i zachowań (wyodrębniona zostaje specyficzna treść oraz specyficzna część całego procesu);
- 2) jako identyczny z treningiem społecznym – kiedy odgrywanie roli obywatela oraz każdej innej roli wymaga zdobycia dokładnie tej samej gamy kompetencji społecznych (nie wyodrębnia się specyficznej treści ani specyficznej części procesu socjalizacji dla kompetencji obywatelskich);

- 3) jako równoległy – kiedy w procesie treningu społecznego równolegle zdobywane są szczegółowe, zróżnicowane kompetencje potrzebne do odgrywania różnych ról (wyodrębnia się specyficzne treści, ale nie wyodrębnia się osobnych elementów procesu socjalizacji).

Wskazane trzy perspektywy postrzegania treningu kompetencji obywatelskich w procesie socjalizacji zdeterminowały dobór teorii analizowanych w niniejszym artykule: dla perspektywy pierwszej była to teoria działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa (1999), dla drugiej – teoria dramatugiczna Ervinga Goffmana (2008a i 2008b), dla trzeciej – teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury (2007).

Proces socjalizacji powiązany jest zawsze z konkretną przestrzenią społeczną, rozumianą tu jako „ogół dynamicznych stosunków między siłami działającymi w jednostce i poza nią, w otoczeniu, w które jednostka jest włączona w sposób aktywny” (Izdebska, 2015: 11). Przestrzeń ta ma wymiar zarówno fizyczny, materialny, jak i mentalny. Umożliwia równoległą koegzystencję wielu przestrzeni oddziaływań socjalizacyjnych (Matyjas, 2017). Pierwotną przestrzenią socjalizacji jest rodzina. Przestrzenie socjalizacji poszerzają się wraz z wiekiem dziecka. Do najważniejszych należy zaliczyć szkołę i środowisko lokalne. Szkoła jest następną po rodzinie społecznością, z którą styka się jednostka (Forma, 2012). Przestrzeń szkolna jest specyficznym wytworem ludzkiej kultury i stanowi istotny element przestrzeni życiowej człowieka, aktywnie wpływając na jej ukształtowanie (Matyjas, 2017). To nie tylko budynek, jakość edukacji, organizacja zajęć pozalekcyjnych. To przede wszystkim społeczność tworzona przez nauczycieli, rodziców i uczniów skupionych wokół wspólnego celu. Wspólnotowość szkoły jest warunkiem identyfikowania się podmiotu (uczniów) z innymi uczestnikami szkolnego życia społecznego (kolegami, nauczycielami, rodzicami) (Modrzewski, Śmiałek, Wojnowski, 2008).

Wyróżniającym się elementem przestrzeni szkolnej jest klasa. Klasa to mała grupa społeczna (Mika, 1986) utworzona w sposób instytucjonalny, o dwoistej strukturze społecznej (formalnej i nieformalnej). Mieczysław Łobocki (1974), nawiązując do definicji grupy społecznej, określa klasę szkolną jako zespół składający się z uczniów wzajemnie na siebie oddziałyujących, którzy różnią się zajmowanymi w nim pozycjami i rolami oraz mają wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie w istotnych dla klasy sprawach. Zespół klasowy jest też środowiskiem wychowawczym – w nim dokonuje się proces przekazywania wzorów zachowań, norm moralnych oraz kształtowanie postaw. Stanowiąc jedno z ogniw w strukturze szkoły, klasa nie jest jednocześnie wyizolowana, wiele działań jest w niej z góry określonych poprzez rytm życia szkoły jako całości. Zbigniew Zaborowski (1964) wyróżnia kilka rodzajów stosunków społecznych w klasie

szkolnej. Pomędzy poszczególnymi jednostkami zachodzą kontakty interpersonalne. W procesie wykonywania wspólnych zadań kształtują się stosunki rzeczowe. W ich ramach dokonują się ustalenia zakresu podejmowania prac, kierownictwa i odpowiedzialności. Na podłożu wizji osobistych, emocjonalnych kontaktów pomiędzy uczniami powstają stosunki osobowe, wśród nich – koleżeńskie i przyjacielskie. W klasie szkolnej mają również miejsce stosunki międzygrupowe. Mogą one polegać na współpracy lub współzawodnictwie pomiędzy grupami wewnątrz klasy (Krasuska-Betiuk, 2015). W tej perspektywie dobrze zorganizowana przestrzeń klasy daje szerokie pole możliwości do nieformalnego treningu kompetencji społecznych i obywatelskich. W przestrzeni klasy z powodzeniem obserwować możemy także mechanizmy goffmanowskiej socjologii interakcji (Goffman, 2006; 2008a; 2008b).

Szkoła jako instytucja edukacyjno-wychowawcza realizuje zadane jej przez społeczeństwo cele kształcenia i wychowania. Mają w niej miejsce, lub powinny mieć, zarówno formalne, jak i nieformalne formy treningu kompetencji społecznych – w tym obywatelskich (Gindrich, 2015). W Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady (2006) wskazano na konieczność priorytetowego traktowania rozwoju kompetencji kluczowych w procesie edukacji. Rozwijanie kompetencji społecznych poprzez szkołę jest także obowiązkiem nałożonym ustawowo. Zgodnie z zawartą w prawie oświatowym definicją wychowanie jest to „wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej” (art. 1 pkt 3 ustawy *Prawo oświatowe* Dz.U. z 2017 r. poz. 59).

Dokonując analizy wybranych teorii (Habermas, Bandura, Goffman) dotyczących procesu kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich, poszukiwać będą takiej, która odpowiada specyfice procesu socjalizacji w przestrzeni szkolnej. Pozwoli to wyodrębnić z tego procesu elementy charakterystyczne dla przebiegu nabywania kompetencji stricte obywatelskich, wskaże na determinanty warunkujące jego efektywność, umożliwi włączenie w proces nabywania kompetencji obywatelskich ogółu uczniów w klasie szkolnej. Zadaniem środowiska, w którym dokonuje się socjalizacja jednostki, jest stwarzanie okazji do podejmowania treningu społecznego zarówno naturalnego, jak i zorganizowanego, oddziaływanie na kształtowanie potrzeb i wartości motywujących do kontaktów interpersonalnych (rozumianych jako wchodzenie w sytuacje społeczne) oraz rozwijanie zdolności społecznych i emocjonalnych, które warunkują efektywność korzystania z przeżytych doświadczeń (Martowska, 2012).

Poszukiwana teoria, by można ją było zastosować w procesie rozwijania kompetencji obywatelskich w przestrzeni szkolnej, powinna spełniać poniższe warunki:

- 1) ogólności – powinna wyczerpywać zakres możliwych sytuacji społecznych wymagających korzystania z kompetencji obywatelskich;
- 2) szczegółowości – powinna umożliwić odróżnienie treningu kompetencji obywatelskich od treningu innych kompetencji społecznych;
- 3) powszechności – powinna zakładać możliwość włączenia w trening jednostek o różnym poziomie przygotowania wewnętrznego;
- 4) celowości – powinna organizować proces socjalizacji w sposób celowy zarówno dla treningu formalnego, jak i nieformalnego;
- 5) zdeterminowania – powinna wskazywać czynniki sprzyjające – determinanty wewnętrzne i zewnętrzne mające wpływ na efektywność treningu;
- 6) empirycznej sprawdzalności – powinna dawać możliwość mierzenia efektywności treningu.

## **Proces nabywania kompetencji obywatelskich. Podstawy teoretyczne**

Badając wybrane kategorie teoretyczne, posługiwać się będę przygotowaną siatką kryteriów analizy procesu socjalizacji. Pozwoli ona na porównanie oraz dokonanie wyboru teorii wiodącej dla planowania rozwoju kompetencji obywatelskich w przestrzeni szkolnej.

Postawiłam pięć pytań analitycznych, na które odpowiedzi będą kryteriami poszukiwanymi w analizowanych teoriach:

- 1) Co jest przedmiotem tego procesu?  
Za Pierrem Rosanvallonem (2011) porządek demokratyczny interpretować możemy w trzech aspektach: jako przestrzeń ekspresji, implikacji i interwencji. Demokracja ekspresji daje przestrzeń do wyrażania wspólnych emocji, odczuć i sądów. Demokracja implikacji umożliwia łączenie się obywateli w grupy celem wspólnego działania. Demokracja interwencji daje narzędzia działania kolektywnego, dzięki którym możliwe jest wspólne realizowanie celów. Wymienione aspekty określają wymagane kategorie kompetencji obywatelskich, obejmujących na przykład zdolność dokonywania krytycznej analizy sytuacji, aktywność czy kompetencje komunikacyjne. Poszczególne grupy kompetencji wiążą się zaś z konkretnymi postawami, takimi jak: tolerancja, szacunek wobec partnera interakcji, poszanowanie wolności i godności człowieka.
- 2) Jakie są czynniki (determinanty) tego procesu?  
Kompetencje społeczne, bez względu na to, w jaki sposób określana jest ich struktura, zwykle rozumiane są jako zależne od pewnych dyspozycji,

dzięki którym odnosimy sukces w relacjach interpersonalnych. Czynniki egzogenne (zewnętrzne) i endogenne (wewnętrzne) wpływają na częstotliwość i intensywność kontaktów społecznych (motywację do angażowania się w sytuacje społeczne) i są indywidualne dla każdego człowieka (Gumienny, 2010). Czynniki wewnętrzne są to właściwości osobowościowe: potrzeba aprobaty społecznej, pragmatyzm, dyrektywność, aleksytymia i cechy temperamentalne: aktywność, żwawość, wytrzymałość, reaktywność emocjonalna. Czynniki zewnętrzne to środowisko, w którym wychowuje się i funkcjonuje człowiek (Tomorowicz, 2011).

3) Jaki jest mechanizm tego procesu?

Zależnie od przyjętej perspektywy proces rozwoju kompetencji obywatelskich może być przedstawiany jako: ciągły lub stadialny; trwający przez całe życie lub rozpoczynający się w momencie osiągnięcia przez jednostkę konkretnego poziomu dojrzałości; skończony – polegający na osiągnięciu przez jednostkę konkretnego zestawu kompetencji; lub nieskończony – polegający na ciągłym doskonaleniu się poprzez doświadczanie nowych sytuacji; celowy – formalny i/lub sterowany i niecelowy – naturalny i spontaniczny; zależny lub niezależny od organizacji przestrzeni, w której się odbywa.

4) Jaki jest stosunek rozwoju kompetencji obywatelskich do innych dziedzin rozwoju?

Raymond Cattell (1971) wprowadził podział inteligencji ogólnej na dwa czynniki: inteligencję płynną i inteligencję skryształizowaną (Strelau, 1997). Ta pierwsza jest niewyuczalną zdolnością zależną od czynnika genetycznego i uwarunkowaną procesami fizjologicznymi zachodzącymi w układzie nerwowym. Kształtuje się tylko do pewnego momentu rozwoju i jest niezależna od kultury czy wychowania. Inteligencja skryształizowana jest zaś wynikiem interakcji inteligencji płynnej z osobistymi doświadczeniami życiowymi każdego człowieka. Rozwija się więc cały czas pod wpływem wielości doświadczeń i procesów uczenia. Jednym z wymiarów inteligencji kryształicznej jest inteligencja społeczna.

5) Jakie przyjęto kryteria weryfikacji procesu nabywania kompetencji obywatelskich?

Bez względu na teoretyczne ujęcie procesu socjalizacji zawsze powoduje ona pozytywne zmiany w społecznym zachowaniu jednostki (Koperek, 2011). Rezultaty procesu socjalizacji obserwować można w perspektywie obiektywnej – kiedy za podmiot procesu przyjmuje się społeczeństwo, oraz subiektywnej – kiedy podmiotem procesu jest jednostka. Weryfika-



cja obiektywnych rezultatów socjalizacji polegać będzie na badaniu efektów przekazywanych norm i wzorców dla funkcjonowania społeczności. Weryfikacja subiektywnych rezultatów procesu socjalizacji jest analizą przebiegu i skutków tego procesu od strony socjalizowanego podmiotu, na przykład nabytych przez jednostkę kompetencji warunkujących jej zachowanie.

## **Teoria działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa**

### **1) Co jest przedmiotem tego procesu?**

Według Jürgena Habermasa (1999) przedmiotem procesu socjalizacji jest internalizacja ról wypełniająca się w działaniu komunikacyjnym. Zakłada on, że w procesie socjalizacji jednostki zdobywają kompetencję komunikacyjną definiowaną jako „panowanie idealnego użytkownika języka nad powszechnikami konstytutywnymi dla dialogu, bez względu na aktualne ograniczenia wypływające z warunków empirycznych” (Szahaj, 1990: 96). Powszechniki są to w koncepcji Habermasa wyrażenia i zwroty językowe pozwalające ukierunkować interakcje na dochodzenie do porozumienia w sensie „kooperatywnego procesu interpretacji” (Habermas, 1999), czyli intersubiektywnego uznania roszczeń do ważności danego twierdzenia, prowadzące do zgody opartej na wspólnym przekonaniu, a nie narzuconej przez którąkolwiek ze stron. Nabywanie kompetencji komunikacyjnej przez członków społeczeństwa niezbędne jest dla odrodzenia się i utrzymania demokratycznego życia publicznego, w którym sprawy o istotnym znaczeniu dyskutowane są przez obywateli (Calhoun, 2002).

### **2) Jakie są czynniki (determinanty) tego procesu?**

By działanie komunikacyjne zakończyło się porozumieniem, muszą zostać spełnione warunki zależne zarówno od czynników wewnętrznych: racjonalnej motywacji każdego z uczestników interakcji, jak i czynników zewnętrznych: zaistnienia idealnej sytuacji komunikacyjnej. Porozumienie jest możliwe, jeśli wszyscy jego uczestnicy zastosują w interakcji odpowiednie procedury:

- zintegrują formalne koncepcje światów (subiektywną, obiektywną i społeczną), tworząc wspólny system dający ramy interpretacyjne;
- intersubiektywnie uznają ważność podejmowanych roszczeń, jako prawdziwych, słusznych i szczerych;
- wspólnie wynegocjują definicje sytuacji.



Postulowana przez Habermasa idealna sytuacja komunikacyjna zapewnia równość szans i równość wyborów wszystkim uczestnikom aktu komunikacyjnego, ale muszą zostać spełnione następujące warunki:

- z udziału w akcie komunikacyjnym nie można ze względu na kontrowersyjne – ważnościowe roszczenia wykluczyć nikogo, kto mógłby wnieść jakiś istotny wkład;
- każdy ma takie same szanse wypowiedzenia się w sprawie;
- wszyscy uczestnicy muszą mówić to, co myślą;
- o wyniku dyskusji decyduje siła argumentacji, każdemu przysługuje prawo do krytyki i odpierania argumentacji innych uczestników oraz formułowania własnej.

### **3) Jaki jest mechanizm tego procesu?**

Zdobywanie kompetencji komunikacyjnej odbywa się podczas działania komunikacyjnego. Proces socjalizacji opiera się na ciągłym uczestniczeniu w aktach komunikacyjnych i doskonaleniu siebie. Jest to proces stadialny, oparty na „samouczeniu się” oraz nieskończony. Jeśli któreś z roszczeń do ważności nie spotyka się z jednoznacznym potwierdzeniem lub odrzuceniem, to poddawane jest ono debacie, w której liczy się siła argumentacji. Dochodzenie do porozumienia jest możliwe dzięki motywacji uczestników aktu, którzy kierują się nie egocentryczną kalkulacją własnego sukcesu, ale możliwością osiągnięcia własnych celów dzięki zestrojeniu swojego działania z innymi na gruncie wspólnych definicji sytuacji.

Akty komunikacyjne regulowane są przez obowiązujące normy społeczne, wzmacniane sankcjami. Normy te muszą być respektowane przez co najmniej dwa działające podmioty, wchodzące ze sobą w aktywność komunikacji. Ich ważność oparta jest na „intersubiektywności porozumienia co do zamiarów oraz na powszechności obowiązków” (Habermas, 1977: 355), a ich przyjęcie wyposaża jednostkę w dyscyplinę struktury osobowości.

### **4) Jaki jest stosunek rozwoju kompetencji obywatelskich do innych dziedzin rozwoju?**

Nabywanie kompetencji komunikacyjnej to jeden z elementów procesu socjalizacji. Jest możliwe dzięki wcześniejszej internalizacji norm społecznych i wzorców kulturowych oraz rozwinięciu kompetencji społecznych umożliwiających partycypację w aktach komunikacyjnych. Spotkanie podmiotów w działaniu komunikacyjnym możliwe jest dzięki istnieniu ich wspólnego świata: świata życia. Świat życia to system trzech elementów:

- kultury, z której uczestnicy interakcji czerpią wiedzę i jej interpretację;
- społeczeństwa – w nim tworzą się więzi społeczne, ono zapewnia solidarność, w nim uczestnicy interakcji określają swoją przynależność do grup społecznych;
- kompetencji podmiotu – w tym przede wszystkim kompetencji językowych, dzięki którym uczestnicy interakcji mogą brać udział w procesach prowadzących do porozumienia (Stasiuk, 2003).

### **5) Jakie przyjęto kryteria weryfikacji procesu nabywania kompetencji obywatelskich?**

Autor nie podaje kryteriów weryfikacji, jednak stawia jako cel procesu nabywania kompetencji obywatelskich osiągnięcie ideału demokratycznego życia publicznego. Można więc przyjąć, że takie kryterium weryfikacji będzie tu ujęte w perspektywie obiektywnej i będzie badane jako bliskość osiągnięcia postawionego celu – aktualny stan demokratyzacji życia publicznego.

## **Teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury**

### **1) Co jest przedmiotem tego procesu?**

Przedmiotem społecznego uczenia się w teorii Alberta Bandury (2007) jest kształtowanie zachowań jednostki: nauczenie się i podtrzymanie zachowań prospołecznych, zmiana lub zanik zachowań antyspołecznych. Człowiek uczy się poprzez wyciąganie konsekwencji ze skutków własnego zachowania oraz przez modelowanie. Modelowanie polega na stałym prowadzeniu obserwacji społecznej, w wyniku której jednostka zdobywa wiedzę o świecie, zbiorowości, do której należy, obowiązujących w niej normach i przyjętych wartościach. Dzięki modelowaniu jednostka nabywa sprawności społeczne (kompetencje), które umożliwiają przestrzeganie zasad społecznych, rozumienie mechanizmów społecznych, udział w interakcjach. Są to na przykład: znajomość zasad kierujących interakcjami, kompetencje komunikacyjne, rozumienie tego, co mówią do nas inni, umiejętność dostosowania się do społecznych oczekiwań, wywieranie wpływu itp. Wśród najważniejszych funkcji modelowania wymienia instruowanie, hamowanie, rozhamowywanie, facylitowanie czy pobudzanie emocjonalne.

### **2) Jakie są czynniki (determinanty) tego procesu?**

Ludzkie zachowanie jest współdeterminowane zarówno przez samą jednostkę (czynniki wewnętrzne), jak i siły środowiskowe (czynniki zewnętrzne). Bandura zwrócił uwagę także na prawidłowość wzajemnego determinizmu. Zgodnie z nią

nie tylko środowisko oddziałuje na zachowania jednostki, ale także zachowania jednostki oddziałują na środowisko, determinując poniekąd przyszły wpływ czynników zewnętrznych na jej zachowanie. „W rzeczywistości funkcjonowanie psychologiczne człowieka polega na ciągłej, wzajemnej interakcji determinant osobowych i środowiskowych” (Bandura, 2007: 29).

Na efektywność społecznego uczenia się wpływ mają trzy grupy czynników:

- cechy modelu (bardziej skuteczna w oddziaływaniu na obserwatora jest osoba o wysokich kompetencjach i dużej wiedzy. Znaczenie mają także: status społeczny, wygląd, wiek, oznaki odnoszonych sukcesów, bycie ekspertem w modelowanej dziedzinie);
- cechy obserwatora (im niższa pewność siebie i niższa samoocena, tym większa tendencja do naśladowania zachowań modelu odnoszącego sukcesy. Im wyższe oczekiwanie własnej skuteczności, tym większa motywacja do podejmowania i nasilania zachowań. Znaczenie mają także umiejętność koncentracji czy zdolności poznawcze);
- odczuwane przez obserwatora konsekwencje naśladowania modelu (to samo zachowanie w różnych kontekstach społecznych może przynosić negatywne lub pozytywne konsekwencje).

### 3) Jaki jest mechanizm tego procesu?

Modelowanie nie jest biernym naśladowaniem zachowań modelu. Wymaga zaangażowania i własnej aktywności twórczej obserwatora, skupienia uwagi na zachowaniu modelu, zapamiętania tego zachowania i wypróbowanie go we własnym działaniu. Jednostka nabywa wzorce zachowań poprzez obserwację reakcji innych ludzi oraz doświadczanych przez nich skutków tych reakcji. Obserwując doświadczenia innych, korzysta ze wzmocnienia zastępczego. Na początku jednak sama nie podejmuje prób wykonania obserwowanych czynności, a jedynie analizuje różne sposoby zachowania w danej sytuacji. Dzięki modelowaniu abstrakcyjnemu, czyli poddawaniu poznawczej analizie wielu obserwowanych zachowań różnych modeli, jednostka może wykrywać ważne społeczne kontyngencje. Społeczna kontyngencja jest to reguła zależności między zachowaniem a otrzymanym wzmocnieniem w danym kontekście społecznym. Wykryte zależności jednostka przekłada na programowanie własnych zachowań w różnych sytuacjach, we własnym działaniu realizując jedynie te zachowania, co do których oczekuje, że umożliwią jej osiągnięcie jakichś pożądaných stanów rzeczy. Społeczne uczenie się nie jest więc mechaniczne. Jest procesem elastycznym, poznawczym i całościowym. Zależne jest nie tylko od zachowań modeli, ale także od indywidualnych procesów motywacyjnych i poznawczych zachodzących w umyśle obserwującej jednostki.

#### **4) Jaki jest stosunek rozwoju kompetencji obywatelskich do innych dziedzin rozwoju?**

Modelowanie jest procesem zindywidualizowanym. Różni ludzie będą zwracać uwagę na inne elementy zachowań tego samego modelu i przetwarzać je w różne programy własnych zachowań. Znaczenie mają tu indywidualne różnice, na przykład w ukierunkowaniu uwagi, sprawności poznawczej, osobowości reagującej na dane wzmocnienia, przeżytych doświadczeniach, bieżącej motywacji. Drogą modelowania niektóre umiejętności nabywane są szybciej i sprawniej. Poszerza to możliwości działania jednostki w otaczającym ją środowisku i nabywania kolejnych. Zdaniem autora teorii społecznego uczenia się działania celowe, przewidywanie skutków tych działań oraz modyfikowanie zachowań adekwatnie do wyobrażenia o nich możliwe jest dzięki zdolności posługiwania się symbolami werbalnymi i wyobrażeniowymi. Oczywiście zakres uczenia się jednostki skorelowany jest z poziomem sprawności psychofizycznych właściwych dla jej etapu rozwoju i jej życia.

#### **5) Jakie przyjęto kryteria weryfikacji procesu nabywania kompetencji obywatelskich?**

Autor nie podaje wprost kryteriów weryfikacji procesu nabywania kompetencji obywatelskich. Biorąc pod uwagę mechanizm i cel modelowania, czyli kształtowanie zachowań poprzez obserwację konsekwencji, właściwa do weryfikacji wydaje się perspektywa subiektywna. Ocena efektywności procesu bazować będzie na analizie konkretnych, nabytych przez jednostkę kompetencji warunkujących właściwe, prospołeczne zachowanie się w sytuacjach aktywności obywatelskiej.

### **Teoria dramaturgiczna Ervinga Goffmana**

#### **1) Co jest przedmiotem tego procesu?**

Przedmiotem procesu nabywania kompetencji jest sposób zachowania się jednostki w sytuacji publicznej życia codziennego. W ujęciu Goffmana (2008a; 2008b) kompetencją jest nie treść zachowania – „wrażenia przekazywane”, lecz sposób jego odgrywania – „wrażenia wywoływane”, to, jak aktor widziany jest i oceniany przez innych. Interakcją społeczną jest zaś każda sytuacja, w której poza aktorem obecna jest przynajmniej jedna dodatkowa osoba (publiczność). Między uczestnikami interakcji społecznej nie musi dochodzić do kontaktu bezpośredniego, wystarczy ich współobecność. Zachowanie w sytuacji interakcji społecznej

(w sytuacji publicznej) to nie tylko rozmowa z użyciem symboli werbalnych, to każdy przejaw zachowania się ciała, gestów, mimiki, podrapania się po nosie lub powstrzymania się od tego. Kompetentne zachowanie się to takie, które wpisuje się w przyjęte konwenanse, uznane jest za „normalne”, a więc niezakłócające zbiorowego poczucia bezpieczeństwa.

## 2) Jakie są czynniki (determinanty) tego procesu?

Podstawowym determinantem jest współobecność innych ludzi, która przekształca każdą ludzką działalność w występ. Goffman odrzuca determinizm makrospołeczny. Uznaje takie czynniki zewnętrzne, jak system społeczny, rola społeczna czy klasa, za mające znacznie mniejszy wpływ na zachowanie jednostki niż poczucie bycia obserwowanym. Zachowanie człowieka zdeterminowane jest mikrospołecznie poprzez konwenanse, które rządzą interakcjami, określając, co wypada i co uznawane jest za „normalne”. Konwenanse organizują porządek interakcyjny w sposób totalny. Podlega im każdy przejaw zachowania się jednostki w każdym czasie i miejscu, gdzie obecna jest choćby jedna inna osoba. Goffman odrzuca także determinizm wewnętrzny. W swoich obserwacjach nie interesuje się w ogóle światem wewnętrznym jednostki, tym, co przeżywa, świadomością odgrywanej roli. Twierdzi, że „self”<sup>2</sup>, czyli to, co pod maską, nie jest tym, co wpływa na zachowanie się jednostki. „Self” tworzy się w akcie gry. To interakcja determinuje, jak jednostka kształtuje siebie.

## 3) Jaki jest mechanizm tego procesu?

Społeczne funkcjonowanie jednostki to naturalny proces nieskończonego, ciągłego ząbienia się jej postępowania z postępowaniem innych osób. Mechanizmem tego procesu jest kształtowanie siebie (tu i teraz) zgodne z oczekiwaniami publiczności – uczestników interakcji. „Właściwym przedmiotem badań nad interakcją nie są jednostka i jej psychologia; są nimi raczej syntaktyczne związki między aktami różnych osób znajdujących się nawzajem w swojej obecności” (Goffman, 2006: 2). Goffman pisze o behawioralnej reakcji na świadomość bycia obserwowanym przez innych. Zadaniem aktora jest narzucić publiczności swoją definicję sytuacji. Publiczność nagradza go oklaskami lub wygwizduje. To, czy aktor trzyma się ściśle scenariusza narzuconego przez system społeczny, czy improwizuje, nie ma stricte wpływu na to, czy „sprzeda się” widowni. Kompetencja, rozumiana jako skuteczna gra, zależy tu od kontekstu konkretnej sytuacji.

<sup>2</sup> Oryginalny, nieprzetłumaczalny tytuł *Człowiek w teatrze życia codziennego* brzmiał: *The Presentation of Self in Everyday Life*.

#### 4) Jaki jest stosunek rozwoju kompetencji obywatelskich do innych dziedzin rozwoju?

Według Goffmana dla kompetentnego społecznego zachowania się jednostki nie są istotne jej zdolności poznawcze, świadomość odgrywanej roli, a jedynie to, jak jej zachowanie odbierane jest przez publiczność. Czy uznawane jest za „normalne”? Czy nie zakłóca poczucia bezpieczeństwa? Warunkiem koegzystencji jednostek na zasadzie „doraźnej zgody” są konwenanse. To one organizują porządek interakcyjny, decydując o publicznej zgodzie na dane zachowanie w danej sytuacji. Warsztat aktora ewoluuje na skutek niezliczonych codziennych sytuacji publicznych, z którymi musi się mierzyć człowiek. Znajomość konwenansów to umiejętność społecznej kalkulacji, podobnie jak umiejętność antycypowania, jakie zachowania są dopuszczalne i pożądane w danej sytuacji. Im większe doświadczenia, tym większa umiejętność gry.

#### 5) Jakie przyjęto kryteria weryfikacji procesu nabywania kompetencji obywatelskich?

Goffman stworzył swoją teorię na podstawie własnych obserwacji, w tym obserwacji uczestniczącej życia społecznego pacjentów szpitala psychiatrycznego przeprowadzonej podczas goszczenia w Laboratorium Badań Społeczno-Środowiskowych w National Institute of Mental Health w latach 1955–1956. Stworzona na bazie tych obserwacji teoria zakłada, że weryfikacją skuteczności procesu nabywania kompetencji społecznych (czyli także obywatelskich) jest reakcja publiczności na zachowanie/grę aktora, jej aprobata lub dezaprobata, uznanie aktora za członka społeczności lub za szaleńca. Perspektywa weryfikacji skuteczności procesu jest zarazem obiektywna, jak i subiektywna. Zakłada zarówno analizę posiadaną przez aktora umiejętności sprostania wymaganiom publiczności, jak i obserwację zachowań publiczności dbającej o swoje społeczne poczucie bezpieczeństwa.

Tabela 1. Analiza porównawcza teorii rozwijania kompetencji obywatelskich

	Habermas	Bandura	Goffman
<b>Przedmiot</b>	internalizacja roli obywatela – kompetencje komunikacyjne	modelowanie zachowań prospołecznych – kompetencje jako sprawności społeczne	zachowanie się w sytuacjach publicznych – kompetencje jako wywoływanie pożądanego efektu u publiczności
<b>Determinanty</b>	determinanty wewnętrzne i determinanty zewnętrzne	determinizm zależny	determinizm mikrospołeczny (obecność publiczności)

<b>Mechanizm</b>	uczestnictwo w działaniach komunikacyjnych. Proces: stadialny, nieskończony, samouczący się	zaangażowana obserwacja. Proces: poznawczy, całościowy, elastyczny	kształtowanie siebie zgodnie z oczekiwaniami publiczności. Proces: naturalny, nieskończony i ciągły
<b>Miejsce w rozwoju</b>	wymagane są wcześniejsze kompetencje (np. językowe)	wymagane są wcześniejsze kompetencje (np. uogólniania i abstrakcyjnego myślenia)	nie są wymagane żadne wcześniejsze kompetencje
<b>Kryteria weryfikacji</b>	perspektywa obiektywna	perspektywa subiektywna	perspektywa obiektywna i subiektywna

Źródło: opracowanie własne

Analizowane teorie nie spełniają wszystkich sześciu (wymienionych wcześniej) warunków, które powinna spełniać poszukiwana teoria możliwa do zastosowania w procesie rozwijania kompetencji obywatelskich w przestrzeni szkolnej. Wszystkie omówione teorie spełniają warunek ogólności. Wyczerpują zakres możliwych sytuacji społecznych wymagających użycia kompetencji obywatelskich. Teorie Bandury, a w szczególności Goffmana, nie spełniają natomiast warunku szczególowości. Nie wyróżniają w sposób szczególny zachowań wymagających kompetencji obywatelskich spośród innych zachowań społecznych. W teorii Goffmana każde zachowanie w sytuacji publicznej rządzi się dokładnie takim samym mechanizmem i zawsze dotyczy tylko jednostki. Koniecznego warunku powszechności nie spełnia teoria Habermasa. Do udziału w treningu kompetencji obywatelskich dopuszcza ona tylko jednostki na właściwym poziomie rozwoju komunikacyjnego i poznawczego oraz racjonalnej motywacji. Teoria Habermasa spełnia za to warunek celowości, podobnie jak teoria Bandury. Warunek ten nie jest spełniany przez teorię Goffmana. Teoria Goffmana również całkowicie pomija rolę determinantów endogennych. Teorie Habermasa i Bandury przypisują znaczenie zarówno wewnętrznym, jak i zewnętrznym determinantom procesu nabywania kompetencji obywatelskich. Bandura zwraca uwagę na istotę korelacji między nimi.

Żaden z analizowanych autorów nie określa też wprost kryteriów do weryfikacji pozwalających zmierzyć efektywność treningu. Wydaje się, że w przypadku teorii Goffmana, niespełniającej warunku celowości, określenie takich kryteriów nie jest w ogóle możliwe. Dla pozostałych autorów można by zdecydować się na założenie pewnych kryteriów na podstawie analizy teoretycznej oraz wyprowadzonych z teorii szkoły. Jest to możliwy obszar do dalszych badań naukowych.



## Bibliografia

- Bacia E., Gieniusz A.M., Makowski G., Pazderski F., Stronkowski P., Walczak B. (2015), *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*, Warszawa.
- Bandura A. (2007), *Teoria społeczno uczenia się*, Warszawa.
- Calhoun C.J. i in. (red.) (2002), *Contemporary Sociological Theory*, Oxford.
- Cattell R.B. (1971), *Abilities: Their Structure, Growth and Action*, Boston.
- Chomczyńska-Miliszkiwicz M. (2002), *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym: konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin.
- Czapów Cz. (1974), Funkcjonalność instytucji socjalizujących, [w:] A. Podgórecki (red.), *Socjotechnika. Funkcjonalność i dysfunkcjonalność instytucji*, Warszawa.
- Dziennik Ustaw z 2017 r. poz. 59, Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. <http://www.dziennikustaw.gov.pl>, dostęp: 18.05.2018.
- Forma P. (2012), *Socjalizacja dziecka z rodziny wielodzietnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kielce.
- Frost A. (2004), The psychological assessment of emotional intelligence, [w:] J.C. Thomas (red.), *Comprehensive Handbook of Psychological Assessment*, vol 4. New Jersey, s. 203–213.
- Gindrich E., Gindrich P. (2015), *Środowisko szkolne a nieprzystosowanie*, <http://pedagogikaspecjalna.tripod.com>, dostęp: 13.05.2019.
- Goffman E. (2006), *Rytuał interakcyjny*, Warszawa.
- Goffman E. (2008a), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa.
- Goffman E. (2008b), *Zachowanie w miejscach publicznych*, Warszawa.
- Gumienny B. (2010), *Kompetencje społeczne niepełnosprawnych wychowanków domów dziecka*, Rzeszów.
- Habermas J. (1977), Technika i nauka jako „ideologia”, [w:] J. Szacki (red.), *Czy kryzys socjologii?*, Warszawa, s. 342–360.
- Habermas J. (1999), *Teoria działania komunikacyjnego*, Warszawa.
- Izdebska J. (2015), Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka, *Zagadnienia Społeczne*, 4, s. 11–15.
- Knopp K. (2010), *Inteligencja emocjonalna i możliwości jej rozwijania u dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Koperek A. (2011), Socjalizacja jako społeczno-wychowawczy proces integracji jednostki ze społeczeństwem, *Pedagogika Katolicka*, nr 1, s. 261–265.
- Krasuska-Betiuk M. (2015), Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych, *Studia z Teorii Wychowania*, t. VI, 12, s. 49–77.
- Łobocki M. (1974), *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dydaktyki grupowej*, Warszawa.
- Martowska K. (2012), *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, <http://www.liberilibri.pl>, dostęp: 18.05.2018.
- Matczak A. (2001), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS). Podręcznik*, Warszawa.
- Matyjas B. (2017), Rodzina – szkoła – środowisko lokalne jako synergiczna przestrzeń socjalizacji, *Horyzonty Wychowania*, s. 41–54, <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/>, DOI: 10.17399/HW.2017.163803, dostęp: 18.05.2018.
- Miika S. (1986), *Psychologia społeczna*, Warszawa.
- Modrzewski J., Śmiałek M.I., Wojnowski K. (red.) (2008), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*, Poznań.
- Plecka D., Turska-Kawa A., Wojtasik W. (2013), Obywatelskie kompetencje polityczne, *Kultura i Edukacja*, 3 (96), s. 73–94.

- Rosanvallón P. (2011), *Kontrdemokracja. Polityka w dobie nieufności*, Wrocław.
- Spitzberg R.H., Cupach W.R. (1989), *Handbook of Interpersonal Competence Research*, New York.
- Stasiuk K. (2003), *Krytyka kultury jako krytyka komunikacji*, Wrocław.
- Strelau J. (1997), *Inteligencja człowieka*, Warszawa.
- Szahaj A. (1990), *Krytyka, emancypacja, dialog. Jürgen Habermas w poszukiwaniu nowego paradygmatu teorii krytycznej*, Warszawa.
- Tomorowicz A. (2011), Struktura kompetencji społecznych w ujęciu interakcyjnym, *Psychiatria*, 8 (3), s. 91–96.
- White R.W. (1959), Motivation reconsidered: The concept of competence, *Psychological Review*, 66 (5), s. 297–333.
- Zaborowski Z. (1964), *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*, Warszawa.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r., *W sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dz. U. L 394/10. <http://eur-lex.europa.eu>, dostęp 18.05.2018.

