

Ireneusz Białecki

Pojęcie kompetencji a polityka wobec edukacji i rynku pracy

Autor przedstawia koncepcje i definicje kompetencji oraz podaje znaczenia, jakie przypisuje się tym pojęciom w międzynarodowych badaniach umiejętności prowadzonych pod auspicjami OECD oraz w polityce Komisji Europejskiej.

Za koncepcjami przyjętymi w polityce Unii Europejskiej i w badaniach OECD stoi pewna aksjologia. Ogólnie rzecz biorąc, instytucje te definiują kompetencje jako zestaw wiedzy i rozmaitych umiejętności potrzebnych jednostce do udanego życia, społeczeństwu zaś do pomyślnego funkcjonowania. Kształtowanie kompetencji w szkole ma przygotować jednostkę do radzenia sobie w pracy oraz w roli rodzinnej i obywatelskiej. Udane życie jest rozumiane jako samorealizacja i autonomia. Pomyślność społeczna została natomiast zdefiniowana jako zrównoważony wzrost, ochrona środowiska i przeciwdziałanie wykluczeniu. Rządziej wskazuje się, że z pojęciem kompetencji łączą się także indywidualizm i efektywność. Definiowanie oraz pomiar kompetencji i tzw. umiejętności kluczowych pozwalają poprawić efektywność kształcenia, a także lepiej dostosować treści programów szkolnych do oczekiwań rynku pracy. Jednak pełne dostosowanie „podaży” kompetencji do oczekiwań świata pracy nie wydaje się możliwe.

Słowa kluczowe: kompetencje, polityka naukowa OECD, szkolnictwo wyższe a rynek pracy.

Problemy definicyjne

Kompetencje można definiować i rozumieć rozmaicie. Najczęściej, w związku z kształceniem, przez kompetencje rozumie się zestaw określonych umiejętności, wiedzy i postaw, które sprawiają, że człowiek kompetentny jest w stanie sprostać rozmaitym ważnym i typowym zadaniom życiowym. Rozumienie to jest bardzo bliskie definicji OECD wykorzystywanej w prowadzonych przez tę organizację międzynarodowych badaniach umiejętności ludzi dorosłych (*International Adults Literacy Study – IALS*), a także w cyklicznie powtarza-

nych badaniach 15-latków PISA (*Program for International Students Assessment*), w których kompetencje określa się jako zdolność do rozwiązywania złożonych zadań w konkretnych sytuacjach poprzez mobilizację psychospołecznych cech jednostki, zarówno kognitywnych, jak i niekognitywnych¹. Nawet jeśli u niektórych badaczy definicja ta budzi wątpliwości i wywołuje kontrowersje, warto ją uwzględnić i rozpatrywać ze względu na wpływy, jakie agendy OECD oraz prowadzone pod jej auspicjami badania wywierają na politykę edukacyjną krajów członkowskich. Z podobnych względów, choć nie tylko, warto przywołać rozumienie kompetencji, jakim posługuje się Unia Europejska projektując w swej Strategii Lizbońskiej przesłanki dla polityki edukacyjnej krajów członkowskich. W jednym z dokumentów Rady Europy proponuje się, by termin „kompetencje” rozumieć jako „ogólne zdolności (możliwości) oparte na wiedzy, doświadczeniu, wartościach oraz skłonnościach nabytych w wyniku oddziaływań edukacyjnych” (*Kompetencje... 2002*, s. 13).

W tym miejscu, dla porządku, warto dodać, że takie rozumienie kompetencji nie jest całkiem zgodne z polską tradycją językową. Kiedy w urzędzie petent domaga się rozmowy z osobą kompetentną, zwykle ma na myśli kogoś nie tylko merytorycznie przygotowanego do rozpatrzenia jego sprawy, ale także wyposażonego w odpowiednie – regulowane odnośnymi przepisami – uprawnienia.

W niniejszym tekście będę się odwoływał wyłącznie do znaczeń kompetencji związanych z kształceniem i w znacznej mierze z pracą, a więc tych nawiązujących do definicji OECD i Unii Europejskiej. Wydaje się bowiem, że tak rozumiane kompetencje już mają i będą mieć duże znaczenie zarówno w debacie unijnej i polskiej na temat edukacji, jak i w samej polityce edukacyjnej oraz określających ją regulacjach.

Rozpatrując znaczenie pojęcia „kompetencje”, warto zwrócić uwagę na kilka aspektów tego pojęcia:

Po pierwsze, w obu definicjach zwraca się uwagę na podobne składniki. Na kompetencje składają się trzy elementy: (a) wiedza; (b) umiejętności lub zdolności oraz (c) postawy, motywacje i wartości. Chodzi zatem o zestaw, konfigurację cech kognitywnych i niekognitywnych tworzących określony potencjał czy raczej zdolność do wykonywania zadań stawianych przez życie i pojawiających się w określonym kontekście kulturowym. Określona kompetencja w ostatecznym rachunku byłaby zatem definiowana przez typ zadań, których rozwiązaniu ma służyć. Nie jest to więc stała i trwała dyspozycja umysłu czy osobowości wyznaczana biologicznie, niezależna od kontekstu, kultury, typu pracy i okoliczności, w jakich się ją wykonuje.

Po drugie, kompetencje definiowane są raczej przez zewnętrzną rzeczywistość i stawiane przez nią zadania. Ich zakres zmienia się wraz ze zmieniającym się kontekstem społecznym i kulturowym, w którym żyjemy. Rozumiem to następująco: kompetencje lekarza chirurga pojawiły się i ewoluowały wraz z rozwojem i profesjonalizacją specyficznej usługi (potrzeby) oraz pojawieniem się specjalnych instytucji, takich jak szpitale, technik operacyjnych itd. Na kompetencje te składają się obecnie m.in. umiejętności czytania zdjęć rentgenowskich czy posługiwania się narzędziami chirurgicznymi. Jednak technologia pracy zmienia się: niektóre operacje wykonują sterowane komputerem roboty, a zdjęcia rent-

¹ „[...] the ability to successfully meet complex demands in a particular context through the mobilization of psychosocial prerequisites (including both cognitive and non-cognitive aspects” (Rychen, Saiganik, red. 2003, s. 43).

genowskie są zastępowane przez inne techniki diagnozowania schorzeń chirurgicznych (np. USG). Zapewne więc niedługo kompetencje chirurga będą w coraz większym stopniu określone przez umiejętności komputerowe, w mniejszym zaś przez zdolności manualne bliskie stolarzom czy cieślom. Zapewne także nadal jeszcze istnieją społeczeństwa tzw. prymitywne, w których pojęcie operacji czy nawet – szerzej – zabiegów chirurgicznych nie jest znane.

Socjologowie i historycy zawodów wskazują z kolei, że zawód chirurga wyodrębnił się stopniowo z zawodu cyrulika obejmującego szerszy, choć mniej wyspecjalizowany zakres kompetencji. Cyrulik wykonywał usługi związane z pielęgnacją ciała, takie jak golenie, strzyżenie i niektóre inne zabiegi kosmetyczne, ale także podejmował się niektórych zabiegów dentystycznych i chirurgicznych.

Po trzecie, kompetencje rozumiane są jako umiejętności niezbędne do pomnażania pomysłowości społecznej, potrzebne dla pomysłowości nie tylko jednostki, ale także społeczeństwa, nie tylko w pracy, ale i poza nią, nie tylko w sferze gospodarczej, ale także w innych obszarach działalności ludzkiej. Pojęcie kompetencji – tak jak jest definiowane w badaniach i polityce odnoszonej do rynku pracy i edukacji – ma w sobie aspekt normatywny.

Kompetencje to coś, co kształtuje szkoła, co potrzebne jest w pracy i w życiu. Kiedy jednak pisze się o zadaniach szkoły i edukacji, o potrzebach rynku pracy i gospodarki, o ochronie środowiska i równowadze między indywidualizmem i dobrem wspólnym, ujawnia się aspekt normatywny, a więc wyobrażenia, na czym polega pomysłowość jednostki, co tworzy równowagę między dobrem jednostki i społeczeństwa (intereselem wspólnym), między rozwojem gospodarki i ochroną środowiska. Ową równowagę mają właśnie tworzyć dobrze uformowane kompetencje. Uwidacznia się tu pewna aksjologia, choćby w owym przywoływanym *explicite* zrównoważonym rozwoju lub postulowanej umiejętności obrony własnej autonomii i podmiotowości.

Wydaje mi się wszakże, iż mimo postulowanej i deklarowanej równowagi między intereselem jednostki i dobrem ogółu, w gruncie rzeczy zarówno w dokumentach Unii Europejskiej, jak i OECD więcej uwagi poświęca się umiejętnościom umożliwiającym jednostce samorealizację, urzeczywistnienie swej podmiotowości, niż rozmaitym wartościom wspólnotowym, takim chociażby jak kształtowanie tożsamości zbiorowej². Zarówno w dokumentach Unii Europejskiej, jak i OECD podkreśla się, że kompetencje kształtowane w szkole i poza nią w ostatecznym rachunku mają służyć przede wszystkim jednostce, jej pomysłowemu życiu i kształtowaniu podmiotowości. Pomysłowość całego społeczeństwa pojawia się jako następstwo (chciałoby się rzec – produkt uboczny) pomysłowości harmonijnie ze sobą współdziałających, ale przede wszystkim potrafiących chronić i rozwijać swoją podmiotowość jednostek.

Upodobanie w posługiwaniu się pojęciem kompetencji wskazuje na związek z jeszcze jedną wartością, nie zawsze postulowaną *explicite*. Jest to efektywność działania. Chodzi nie tylko o efektywność samego procesu kształcenia i kształtowania kompetencji (umiejętności) – efektywność, do której prowadzi pomiar testowy, a także porównanie skuteczności rozmaitych systemów kształcenia – ale także o wyposażenie jednostki w takie umiejętności, które sprzyjają efektywnemu osiągnięciu celów. Chodzi wreszcie – i tu można zna-

² Ugruntowany sąd w tej materii wymagałby jednak bardziej gruntownych i lepiej udokumentowanych analiz.

leżć najwięcej powołań *explicite* – o efektywność gospodarowania; w badaniach międzynarodowych wiele analiz poświęcono związkowi między typem i poziomem mierzonych umiejętności a tempem przyrostu PKB. Niektóre badania wskazują, że przyrost PKB w określonym czasie lepiej koreluje z przyrostem kompetencji mierzonych testami niż ze wzrostem poziomu wykształcenia siły roboczej³. A zatem kompetencje, odpowiednio zdefiniowane i zmierzone, są lepszym wskaźnikiem wartości kapitału ludzkiego niż poziom wykształcenia siły roboczej.

Po czwarte, przyjmuje się, że poszczególne kompetencje są właściwościami definiowanymi i mierzalnymi. Jednak tym, co mierzalne są raczej pewne standardowe umiejętności zdefiniowane za pomocą takich narzędzi jak testy, niż ów potencjał, ów zestaw cech określanych mianem kompetencji, który ujawnia się w zetknięciu z zadaniami stawianymi przez życie, w specyficznym kontekście nieodtworzalnym w teście.

Pojęcia „umiejętności” (*skills*) i „kompetencje” (*competences*) często bywają używane zamiennie, ale w gruncie rzeczy mierzone i tym samym definiowane są określone umiejętności (pomiar ten jest dokonywany za pomocą rozwiązywania zadań testowych symulujących, jak można najlepiej rozwiązać problemy, z którymi mamy do czynienia w życiu). Pozostałe, poza umiejętnościami, składniki kompetencji – takie jak postawy, wartości i nade wszystko naturalny kontekst występujący w rzeczywistości – przy takim pomiarze zdają się mieć mniejsze znaczenie.

Czasem mowa jest także o umiejętnościach podstawowych (*generic*) lub interdyscyplinarnych (*crosscurricular*), takich jak myślenie krytyczne, komunikowanie, kreatywność, praca w zespole, wreszcie szczególnie ważne – zdolność uczenia się i posługiwania elektronicznymi nośnikami informacji. Znaczenie tej ostatniej kompetencji omówię w dalszej części artykułu. Umiejętności podstawowe mają charakter ponaddiscyplinarny, znajdują zastosowanie w rozmaitych obszarach aktywności oraz przy wykonywaniu różnych zadań w pracy i poza nią.

Kompetencje kluczowe

Prawie każdy, kto w sposób empiryczny próbuje określić, jakie umiejętności tworzy szkoła lub jakie są oczekiwania rynku pracy, odwołuje się do pojęcia umiejętności kluczowych. Dokument OECD (*Definition... 2002*) określa umiejętności kluczowe jako takie, które są szczególnie ważne dla pomyślnego życia jednostki i dobrego funkcjonowania społeczeństwa. Wiemy mniej więcej, w jakim kierunku zmienia się rzeczywistość w sytuacji wzrostu ekonomicznego, rozpowszechniania się nowoczesnych technik informatycznych i globalizacji oraz rozmaitych zagrożeń ekologicznych. Rośnie np. znaczenie umiejętności komputerowych, zwiększa się liczba miejsc pracy w sektorze usług oraz rola kompetencji komunikacyjnych i negocjacyjnych, większej wagi nabiera znajomość języków obcych. Aby jednak określić, jakich umiejętności kluczowych potrzebujemy, tzn. jakie umiejętności mają podstawowe znaczenie dla pomyślności jednostki i społeczeństwa, nie wystarczy znajomość rzeczywistości i jej wyzwań. Potrzebne są jeszcze pewne założenia normatyw-

³ Na ten temat powstało kilka znaczących publikacji pod auspicjami OECD i Statistics Kanada. Por. np. Coulombe, Tremblay, Marchand 2004.

ne. Trzeba, jak już wspomniano, określić na podstawie wyznawanych norm, na czym polega dobro jednostki i pomyślność społeczeństwa.

Koncepcja DeSeCo OECD

Dokument OECD przyjmuje, że takim dobrem społecznym i celem jest trwały zrównoważony rozwój (*Definition...* 2002). U podstaw koncepcji umiejętności kluczowych leżą zatem następujące wartości: (a) zrównoważony wzrost: równowaga między wzrostem gospodarczym i zabezpieczeniem środowiska; (b) zrównoważenie indywidualnej pomyślności oraz spójności i równości społecznej.

Zważmy, że choć wartości te wydają się niekontrowersyjne, w ogólnych sformułowaniach mogą prowadzić (i w istocie prowadzą) do poważnych dylematów w polityce społecznej. Postulat równości i spójności często pozostaje w sprzeczności z polityką wzrostu gospodarczego czy kształcenia elitarnego i selekcji merytokratycznej. Ochrona środowiska zaś łączy się z olbrzymimi i coraz większymi opłatami ponoszonymi na rzecz przyszłości kosztem ludzi obecnie żyjących.

Przy pracy nad projektem DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*) stawiano m.in. następujące pytania: czy istnieją kompetencje kluczowe poza umiejętnościami podstawowymi (takimi jak czytanie, pisanie, liczenie), które są ważne dla pomyślnego życia jednostki i dobrego funkcjonowania społeczeństwa; czy można je zidentyfikować i mierzyć? Czy kompetencje te są podobne niezależnie od typu kultury, stylu życia i warunków ekonomicznych, niezależnie od kraju? Czy są niezależne i jednakowo ważne bez względu na wiek, status zawodowy czy płeć? Czy opierając się na ich koncepcji można konstruować wskaźniki ważne dla polityki edukacyjnej?

Międzynarodowy zespół ekspertów OECD pracujących nad projektem DeSeCo wyróżnił trzy wymiary szerokich kategorii działań, w ramach których lokują się bardziej szczegółowe kompetencje kluczowe (*Definition...* 2002):

- zachowania autonomiczne;
- interaktywne posługiwanie się narzędziami;
- funkcjonowanie w heterogenicznych grupach.

W zachowaniach autonomicznych przydatne są następujące umiejętności:

- umiejętność obrony i egzekwowania swoich praw, obrony interesów; skłonność do przyjmowania odpowiedzialności za swoje działania; podmiotowość w roli rodzinnej, zawodowej, obywatelskiej i konsumenckiej;
- tworzenie planów życiowych, realizacja projektów (sens i cele zgodne z wartościami).

Z kolei interaktywne posługiwanie się narzędziami oznacza m.in. umiejętność interaktywnego wykorzystania języka, symboli i tekstu oraz wiedzy i informacji.

Dodajmy, że rozwiązywanie życiowych zadań angażuje na ogół nie jedną, lecz kilka umiejętności kluczowych. O tym, jakie konfiguracje umiejętności kluczowych znajdują zastosowanie często przesądza kontekst społeczny, ekonomiczny i kulturowy. Zadania w testach i badaniach OECD (IALS – badanie dorosłych oraz PISA – badanie 15-latków) odwołują się jednak do kompetencji zdefiniowanych bardziej szczegółowo, takich jak umiejęt-

ności matematyczne, rozumienie tekstu, rozumienie dokumentów, myślenie krytyczne i myślenie naukowe.

Do pojęcia kompetencji kluczowych odwołują się także dokumenty i polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Podstawą normatywną dla kompetencji kluczowych, podobnie jak w przypadku OECD, są takie dokumenty jak *Deklaracja praw człowieka*, *Deklaracja UNESCO w sprawie edukacji dla wszystkich (Education for All)*, *Deklaracja o ochronie środowiska z konferencji w Rio de Janeiro (Declaration for Environment and Development)*. Wskazują one na podstawowe wartości demokratyczne, prawa człowieka, ochronę środowiska i wzrost gospodarczy – wartości i cele uniwersalne, ważne (jak się przyjmuje, czy słuszenie?) dla wszystkich ludzi, niezależnie od rasy, kraju pochodzenia, kultury.

Wydaje się, że polityka Unii Europejskiej w tej dziedzinie nie ma tak wypracowanych teoretycznie ram jak DeSeCo w przypadku OECD. W Unii przywiązuje się dużą wagę do znajomości języków obcych, a także do kompetencji obywatelskich i komunikowania międzykulturowego. Spore znaczenie nadaje się także polityce podnoszenia umiejętności w grupach o najniższym poziomie umiejętności (*low literacy*), do przeciwdziałania marginalizacji. W dokumencie Komisji Europejskiej z 2002 r. zaproponowano osiem większych obszarów skupiających kompetencje kluczowe:

- komunikacja w języku ojczystym;
- komunikacja w językach obcych;
- technologie informacyjne i komunikacyjne;
- alfabetyzm matematyczny oraz kompetencje w zakresie matematyki, nauk ścisłych i techniki;
- przedsiębiorczość;
- kompetencje interpersonalne i obywatelskie;
- umiejętność uczenia się;
- kultura ogólna.

Dobór grup wskazuje na kierunki polityki europejskiej: wzrost i aspiracje do konkurencji z najbardziej rozwiniętymi krajami świata (cel Strategii Lizbońskiej), waga kompetencji obywatelskich. Przyjmuje się, że kompetencje te na określonym poziomie powinno zapewnić w krajach członkowskich nauczanie obowiązkowe. Pewne odniesienia do kompetencji zawiera także europejska koncepcja EQF (*European Qualification Framework*). Polega ona w zasadzie na zaproponowaniu ram kwalifikacyjnych, w które kraje członkowskie mogłyby wpisać kwalifikacje zawodowe zdobywane na poszczególnych poziomach kształcenia i w szkołach poszczególnych typów. W ramy te wpisują się także szkoły wyższe i kształcenie ustawiczne. Koncepcja ta jest ważna, podobnie jak tworząca wspólną przestrzeń dla europejskich szkół wyższych *Deklaracja Bolońska* i system punktów kredytowych ECTS. Projekty te ułatwiają mobilność studentów i pracowników w obrębie Unii Europejskiej, tworząc w Europie wspólną przestrzeń dla ludzi i pracy.

Kompetencje a polityka wobec kształcenia i rynku pracy

Wróćmy jeszcze na chwilę do przyczyn popularności terminu „kompetencje” oraz do powodów tak częstego posługiwania się nim w debacie nad polityką edukacyjną i polityką rynku pracy. Zapewne lista powodów mogłaby być dłuższa, ale wymienię jedynie trzy.

Pierwszy to postępująca **racjonalizacja polityki wobec rynku pracy i edukacji**. Skoro kompetencje oznaczają umiejętność radzenia sobie z różnymi mniej lub bardziej typowymi i standardowymi zadaniami stawianymi przez życie i pracę, a szkoła ma jak najlepiej przygotować do życia i pracy, to w sposób oczywisty pojawiają się dwa typy pytań: pierwszy dotyczy życia i pracy, drugi odnosi się do szkoły. Co trzeba wiedzieć i umieć, aby dobrze i sprawnie żyć? Jakie umiejętności najbardziej się przydają w życiu i pracy? Czy można wyodrębnić i zdefiniować takie umiejętności (poza inteligencją ogólną), które przydają się w rozwiązywaniu wielu rozmaitych problemów pojawiających się w pracy i poza nią (w domu, w rodzinie i w życiu lokalnym)? Czy można je zmierzyć? A może problemy, przed którymi stajemy w życiu i pracy można pogrupować w klasy spraw i zadań wymagających zbliżonych kompetencji, takich jak rozumienie tekstu, liczenie czy umiejętność komunikowania?

A oto pytania dotyczące szkoły, a także edukacji pozaszkolnej: czy szkoła rzeczywiście kształtuje umiejętności potrzebne do udanego życia jednostki i przyczyniające się do pomyślności innych, z którymi współżyjemy w grupach lokalnych i w szerszych społecznościach (np. regionu, kraju, Europy, wreszcie całego świata)? Czego naprawdę uczy szkoła, czy wyposaża wszystkich w niezbędne minimum kompetencji, czy w programach nauczania właściwe miejsce znajduje kształtowanie kompetencji (orientacji) prozdrowotnych i ekologicznych, które stają się coraz ważniejsze dla pomyślnego funkcjonowania jednostek i grup?

Celem polityki edukacyjnej, podobnie jak niektórych innych polityk w sferze świadczeń sektora publicznego, jest zawsze większa równość w dostępie do świadczeń, coraz lepsza jakość i większa efektywność. Bez dokładniejszego sformułowania celów edukacji (a więc określenia, jakie kompetencje mają być kształtowane) oraz stworzenia dla nich odpowiednich wskaźników trudno prowadzić politykę i oceniać jej skuteczność.

Ważnym celem edukacji jest **wyrównywanie szans na kształcenie** (czy może raczej należałoby powiedzieć: moderowanie nierówności występujących poza szkołą) oraz szans życiowych po zakończeniu kształcenia formalnego. Trudno realizować ów cel, jeśli nie określi się minimum kompetencji potrzebnych do w miarę pełnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz nie zbada, czy najsłabsze grupy uczniów zostały w owo minimum wyposażone. Na ogół bada się wówczas takie umiejętności jak rozumienie tekstów (czytanie ze zrozumieniem), znajomość podstawowych operacji matematycznych, czasem też umiejętność komunikowania lub rozwiązywania problemów. Polityka wyrównywania szans, zapobiegania marginalizacji i wykluczaniu niewątpliwie stanowi obszar, w którym definiowanie i pomiar kompetencji podstawowych znajdują zastosowanie.

Pojęcie „kompetencje” stosowane jest również w odniesieniu do **gospodarki**. Cała retoryka gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa informacyjnego to w gruncie rzeczy wezwanie, by podnosić poziom kompetencji. Kapitał ludzki, mierzony niezbyt dokładnie poziomem wykształcenia siły roboczej, stanowi sumę kompetencji poszczególnych jednostek. Jakie specyficzne kompetencje są potrzebne do pomyślnego działania jednostek i szerszych grup w społeczeństwie opartym na wiedzy? Czy dla wzrostu gospodarczego ważniejsze jest podnoszenie poziomu kompetencji w najsłabiej wykształconej grupie pracowników (robotników niewykwalifikowanych czy rolników), czy ważniejsze jest poprawianie średniej w całym społeczeństwie, czy też największą wartość ma podnoszenie umiejętności elit zajmujących się najnowocześniejszymi technologiami? Istnieją badania

wskazujące na istotną korelację między stopą wzrostu gospodarczego i przyrostem kompetencji siły roboczej (mierzonych testem na rozumienie tekstu i umiejętności matematycznych). Jeżeli chodzi o wzrost gospodarki i wydajność pracy, coraz większą wagę przypisuje się umiejętnościom korzystania z technik informatycznych. Nie należy się temu dziwić, wszak większość programów komputerowych ma na celu usprawnienia w wykonywaniu mniej lub bardziej standardowych zadań w przedsiębiorstwie, związanych z administrowaniem i komunikowaniem się, zdobywaniem nowej wiedzy, przetwarzaniem danych itd. Zapewne tworzenie programów komputerowych i ich wykorzystywanie w pracy coraz bardziej standaryzuje zadania w coraz większej liczbie zawodów oraz homogenizuje sposób ich wykonywania. Arkuszem kalkulacyjnym i przesyłaniem danych posługuje się zarówno kelner przyjmujący zamówienia od gości i przesyłający je za pomocą swojego palmtopa do kuchni, jak i lekarz rejestrujący pacjentów i przesyłający dane dotyczące diagnozy i terapii. Odpowiednio mierzona umiejętność posługiwania się narzędziami technologii informacyjnych i komunikacyjnych koreluje na ogół z umiejętnością uczenia się i rozwiązywania problemów pewnego typu. Stąd przywiązywanie coraz większej wagi do umiejętności komputerowych zarówno przez biura zatrudnienia – jako stosunkowo dobrego pojedynczego wskaźnika przygotowania do pracy w wielu przedsiębiorstwach i zawodach oraz jako dobrego wskaźnika kapitału ludzkiego prognozującego wzrost wydajności w przedsiębiorstwie czy też całej gospodarce.

Prace nad definiowaniem kompetencji szczegółowych i sposobem ich pomiaru idą w dwóch kierunkach i w gruncie rzeczy służą porozumieniu się i uzgodnieniu oczekiwań świata pracy oraz instytucji zajmujących się kształceniem. Od strony „podaży kompetencji” badania mierzą, czego i jak uczy szkoła. Od strony popytu na kompetencje – mierzą oczekiwania instytucji pracy. W tym ostatnim przypadku w badaniach wykorzystuje się zarówno metody obiektywne, jak i subiektywne.

Obiektywne definiowanie oczekiwań polega na analizie treści wykonywanych zadań zawodowych w grupach zawodów lub poszczególnych zawodach. Analiza czynności zawodowych (ich powtarzalności i znaczenia dla wykonywanej pracy) może doprowadzić nie tylko do określenia kwalifikacji, lecz także poziomu i typu umiejętności potrzebnych do wykonywania danego zawodu. Można więc próbować określić, jakie umiejętności, na jakim poziomie i jak często są wykorzystywane w danej pracy, jakie dokumenty wykorzystuje się w miejscu pracy, rozumienie jakich tekstów i tworzenie jakich dokumentów ma duże znaczenie, jakie programy komputerowe są wykorzystywane i jakie można by wprowadzić, czy przydaje się elastyczność, innowacyjność, czy umiejętność rozwiązywania problemów? Z kolei metody subiektywne polegają na przeprowadzeniu badań ankietowych wśród pracodawców i pracowników. Każda z tych metod ma swoje ograniczenia. Pytanie pracowników o czynności wykonywane przez nich w pracy nie pozwala stwierdzić, czy mamy do czynienia z nadwyżką, czy z niedoborem kwalifikacji. Wiemy, co robi pracownik w pracy, ale nie wiemy, czy pracowałby lepiej, gdyby korzystał z innych programów komputerowych, nie wiemy także, czy w pełni wykorzystuje swoje umiejętności i wiedzę.

Jeśli pojęcie „kompetencje” ma służyć porozumieniu między edukacją a światem pracy, trzeba zdawać sobie sprawę z różnic między logiką działania szkoły i logiką świata pracy. Z pewną przesadą można stwierdzić, że szkoła, ucząc, niejako przy okazji tworzy umiejętności (kluczowe, podstawowe, jakkolwiek je nazwać). To, czego uczy szkoła, dzielone jest na tradycyjne dla nauki dyscypliny (chemia, matematyka, historia). Zadania zawodo-

we (treść pracy) nie dzielą się według dyscyplin nauczania. Szkoła odwołuje się do zdolności uczenia się, opiera się na umiejętnościach kognitywnych, erudycji i wiedzy poukładanej w dyscyplinie, odwołując się do właściwych im metodologii. Zadania w pracy (treść pracy) rządzą się innymi regułami. Nawet w silnie sprofesjonalizowanych zawodach, których nauczanie prowadzi się w wyspecjalizowanych uczelniach (np. zawód lekarza i uczelnie medyczne) nauczanie i sytuacja pracy różnią się od siebie. Różnica polega m.in. na tym, że zadania zawodowe wymagają rozmaitych konfiguracji umiejętności (szkoła nie może uczyć kwalifikacji zawodowych, które się zmieniają i są bardzo specyficzne), że zwykle zawierają więcej składników niekognitywnych, że na rozmaite sposoby łączą się z pracą w zespole i umiejętnością porozumiewania się. W pracy bardzo liczy się kontekst: treść zadania zawodowego kształtowana jest przez konkretną sytuację, konkretnych ludzi i konkretne szersze otoczenie. W kształceniu nie można tego powtórzyć. Niwelowaniu różnic między logiką działania szkoły a logiką świata pracy miały służyć praktyki zawodowe.

Dla pełnego obrazu coraz ważniejsze staje się przedstawianie nie tylko siły roboczej i jej charakterystyki pod względem reprezentowanych umiejętności, ale także tworzonego przez gospodarkę popytu na kwalifikacje i umiejętności. Wzrost gospodarczy, dynamika dochodu narodowego w tym zakresie, w jakim są tworzone przez kapitał ludzki, zależą nie tylko od przygotowania siły roboczej, poziomu umiejętności pracowników, ale także od ich dostosowania do potrzeb gospodarki. Zapewne dlatego badania Banku Światowego na temat relatywnej opłacalności inwestowania w edukację w zależności od poziomu rozwoju kraju raz wskazują na większą opłacalność inwestowania w wykształcenie średnie, innym razem zaś – w wyższe. Opłacalność inwestowania w określony typ umiejętności zależy bowiem od stopnia rozwoju gospodarki i jej zapotrzebowania na kadry. Zatem nie tylko poziom umiejętności siły roboczej, ale także jej dopasowanie do gospodarki staje się istotnym czynnikiem wzrostu. Kompetencje i umiejętności można opisywać zarówno od strony szkoły (patrząc, jak je kształtuje szkoła), jak i od strony oczekiwań i wykorzystania w gospodarce, w pracy. Skoro badania kompetencji i umiejętności mają służyć uzgodnieniu oczekiwań szkoły i gospodarki, dostosowaniu kształcenia do potrzeb gospodarki, trzeba zapytać, jakie charakterystyki kompetencji, jakie parametry i wskaźniki będą przydatne w polityce zmierzającej do zbliżenia kształcenia do zapotrzebowania na kwalifikacje ze strony gospodarki⁴.

W testowych badaniach umiejętności na ogół wyróżnia się kilka typów umiejętności kluczowych (przede wszystkim rozumienie tekstu, tworzenie i wykorzystywanie informacji, operacje matematyczne, rozwiązywanie problemów). Drugim najczęściej używanym parametrem jest poziom umiejętności. W niektórych badaniach (IALS i PISA prowadzonych pod auspicjami OECD) skala punktowa testu jest dzielona na kilka poziomów. Poziom wyższy od niższego dzieli nie tylko liczba punktów, ale także różnice jakościowe charakteryzujące daną umiejętność (np. w przypadku rozumienia tekstu dzieli badanych na tych, którzy potrafią wyszukiwać i kojarzyć informacje oraz takich, którzy przeprowadzają uogólnienia

⁴ Rzecz jasna, o idealnym dostosowaniu kształcenia do wymagań pracy nie może być mowy. Można jedynie poprawiać to dostosowanie, dlatego słowo „zbliżenie” jest tu na miejscu. Trzeba bowiem pamiętać, że owo dostosowanie będzie zawsze ograniczone choćby dlatego, że dobra szkoła (dobre nauczanie) przygotowuje nie tylko do roli zawodowej, ale także do innych ról życiowych. Ponadto z jednej strony kwalifikacje i zadania zawodowe w tej samej pracy zmieniają się szybko, niemal tak szybko, jak powstają nowe programy komputerowe; z drugiej zaś – większość pracowników wielokrotnie zmienia, miejsce pracy i jej typ, a czasem także zawód.

lub wnioskowania innego typu). Jednak takie charakterystyki nie zawsze wystarczają i nie są adekwatne z perspektywy wymagań stawianych przez zadania zawodowe. Podejmując próby określenia, co trzeba umieć, by dobrze pracować w danym zawodzie, często nie wystarczy wiedzieć, jaką umiejętność (umiejętności) ma pracownik i w jakim stopniu je opanował (na jakim poziomie). Istotna jest jeszcze relatywna waga danej umiejętności dla wykonywanej pracy, a także częstość, z jaką ta umiejętność jest w pracy wykorzystywana. Ktoś może mieć dobre wyniki w teście na operacje matematyczne, ale jego praca nie wymaga takich umiejętności lub wymaga ich bardzo rzadko. Na przykład w zawodzie pielęgniarki umiejętność komunikowania znajduje częstsze zastosowanie niż w przypadku lekarza, który z pacjentem porozumiewa się rzadziej. Jednak częstość wykorzystania i waga nie zawsze oznacza to samo. Lekarz może rozmawiać z pacjentem rzadziej niż pielęgniarka, ale w jego wypadku sposób komunikowania może mieć większe znaczenie. Musi jasno, wyraziście przedstawić diagnozę, podając z odpowiednim wyważeniem zagrożenia związane z chorobą. Powinien także umieć jasno przedstawić terapię, dobrze wyjaśniając następstwa rozmaitych zabiegów.

Dla skutecznej polityki istotne jest także to, w jaki sposób, jakimi metodami ocenia się to, czego uczy szkoła i to, czego potrzebuje praca. Pozostawmy pomiar tego, czego uczy szkoła testom. Na ogół problemy pomiaru testowego są znane i były często opisywane. Ciekawsze wydaje się oszacowanie umiejętności – ich typu i poziomu z perspektywy zadań zawodowych. Tu badania często opierają się na pytaniach skierowanych do pracownika o treść i częstość wykonywanych zadań, odwołują się też do jego samooceny: czy daje sobie z nimi radę, czy potrafi za dużo, czy za mało w stosunku do oczekiwań, jakie stawia praca. Inną metodą jest pytanie o podobne kwestie pracodawców lub bezpośrednich przełożonych nadzorujących pracę badanego. Obie te metody mają jednak mankamenty.

Wydaje się, że poprzez analizę zadań wykonywanych w pracy, ocen pracodawców i menedżerów, a wreszcie samooceny pracowników w kwestii posiadanych, stosowanych i wykorzystywanych umiejętności można lepiej definiować, mierzyć i dostosowywać umiejętności kształtowane przez szkołę do umiejętności potrzebnych w pracy. Pełne dostosowanie nie wydaje się jednak możliwe. Zaprezentowane powyżej koncepcje i polityki Unii Europejskiej oraz OECD tworzą pewne ramy i siatkę pojęciową. Oprócz większej mobilności i przejrzystości mogą one się przyczynić do „porozumienia” i lepszego dostosowania kształcenia i rynku pracy. Zapewne ważne będą dalsze działania: w przypadku Polski i naszej polityki edukacyjnej – z jednej strony przekładanie kompetencji na standardy egzaminacyjne i podstawy programowe regulujące programy nauczania; z drugiej zaś – przetłumaczenie kompetencji i definicji umiejętności kluczowych na język zadań zawodowych i wymagań kwalifikacyjnych. Oczywiście, trzeba to robić elastycznie i ostrożnie, bo czasem przekładanie pojęć nieprzekładalnych wywołuje gorsze skutki niż brak przekładu.

Literatura

Białecki I., Blumsztajn A. Cyngot D. 2003

PISA – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów, Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa.

Coulombe S., Tremblay J.F., Marchand S. 2004

Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE, Statistique Canada, Ressources Humaines et Développement des Compétences Canada.

Definition... 2002

Definition and Selection of Competences (DeSeCo). Theoretical and Conceptual Foundations, Strategy Paper; Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs, Education Committee, Governing Board of the CERl; Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris, 7 października.

Kompetencje... 2002

Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego, Eurydice, sieć informacji o edukacji w Europie, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Komisja Europejska, Bruksela.

Kwiatkowski S. (red.) 2005

Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy; Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Rychen D.S., Salganik L.H. (red.) 2003

Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society, Hogrefe & Huber, Göttingen.