
DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v461.04>

Agnieszka Nowak-Łojewska*

Uniwersytet Gdański

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7565-6635>

e-mail: a.lojewska@ug.edu.pl

KOMPETENCJE KLUCZOWE W EDUKACJI DZIECI: OD DEKLARACJI DO REALIZACJI

KEY COPMPETENCES IN CHILDREN'S EDUCATION: FROM DECLARATION TO IMPLEMENTATION

Keywords: key competences, paradigms of didactics, didactic awareness, pedagogical reflection.

The text addresses the concept of key competences. It is not an analysis of what key competences are but of how they are understood and interpreted from various paradigmatic perspectives. The context for the discussion is the paradigm map constructed by Dorota Klus-Stańska, and particular attention is paid here to the so called multiparadigm of didactics. The purpose of the text is not to expose the superiority of some paradigms over others but to indicate how different theoretical context influences the understanding and implementation of the concept in practice.

KOMPETENCJE KLUCZOWE W EDUKACJI DZIECI: OD DEKLARACJI DO REALIZACJI

Słowa kluczowe: kompetencje kluczowe, paradygmaty dydaktyki, świadomość dydaktyczna, refleksja pedagogiczna.

* **Agnieszka Nowak-Łojewska** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, profesor Uniwersytetu Gdańskiego; zainteresowania naukowe: dotyczą wczesnoszkolnej edukacji uczniów w ujęciu konstruktywistycznym.

Tekst poświęcony jest zagadnieniu kompetencji kluczowych. Nie ma on postaci analizy tego, czym są kompetencje kluczowe, lecz raczej jest tym, jak są one rozumiane i interpretowane w kontekście odmiennej perspektywy paradygmatycznej. Jako tło rozważań przyjęto mapę paradygmatów skonstruowaną przez Dorotę Klus-Stańską ze zwróceniem uwagi, na tzw. wieloparadygmatyczność dydaktyki. Celem tekstu nie jest wyeksponowanie wyższości jednych paradygmatów nad innymi, lecz ukazanie jak odmienny kontekst teoretyczny rzutuje na rozumienie pojęcia i jego realizację w praktyce.

Wprowadzenie

Kompetencje to termin obowiązujący w wielu dziedzinach nauki: psychologii, socjologii, prawie. Od wielu lat obowiązuje również jako przedmiot rozważań teoretycznych i badań naukowych w pedagogice (Rutkowiak 1986; Czerepaniak-Walczak 1997). Na mocy Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 2006 roku (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006) wyłoniona została również kategoria kompetencji kluczowych i szybko odniesiono ją do edukacji na różnych poziomach. W niniejszym tekście tę właśnie kategorię czynię przedmiotem swoich rozważań. Nie będzie to jednak powtórna analiza pojęcia, lecz raczej refleksja nad rozumieniem kompetencji kluczowych i procesem włączania ich w edukację dzieci w przedszkolach i szkołach, gdy w tle kryje się określone ujęcie paradygmatyczne.

Za tło rozważań przyjmę mapę paradygmatów dydaktyki stworzoną przez D. Klus-Stańską (Klus-Stańska 2018), czyli ujęcie obiektywistyczne, interpretatywno-konstruktywistyczne i transformatywne, jako równorzędne i możliwe do wykorzystania, ale prowadzące do odmiennych konsekwencji teoretycznych i praktycznych, co oznacza, że każdy z tych paradygmatów ma inną moc interpretacyjną i sprawczą. To samo zagadnienie, np. wyłonione w tekście kompetencje kluczowe, będzie odmiennie odczytywane i realizowane w różnych szkołach myślenia o nich, bo intensywnie dominujący paradygmat kształtuje określoną świadomość dydaktyczną i refleksję oraz wyznacza właściwe dla niej działania.

Kompetencje kluczowe – pojęcie

Kompetencje kluczowe to wiedza, umiejętności i postawy sprzyjające samorealizacji jednostki. Uruchamiają jej aktywną postawę obywatelską, pomagają w procesie integracji społecznej i zatrudnieniu (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006, s. 13). W ich świetle edukacja ma polegać na stworzeniu każdemu Europejczykowi optymalnych warunków do rozwoju i ucze-

nia się przez całe życie. Jej rolą staje się rozwijanie ogólnych predyspozycji, a także uczenie się adekwatne do zmieniającej się rzeczywistości społecznej, kulturowej i politycznej. Z uwagi na to w obrębie kompetencji kluczowych proponuje się kilka ich kategorii adresowanych do różnych wymiarów ludzkiego życia i związanych z tym umiejętności oraz wiedzy, takich jak: porozumiewanie się, kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne, dalej informatyczne, społeczne i obyczajowe, a także umiejętność uczenia się, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturowa.

Jednocześnie wszystkie kompetencje uważane są za jednakowo ważne, bo każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zalecenie to dotyczy wszystkich obywateli, tak dzieci, jak i dorosłych, tak nauczycieli, jak i uczniów. Wynika więc z niego potrzeba uwzględnienia kierunków zmian w systemie edukacji, kształceniu nauczycieli w kierunku działań umożliwiających połączenie wiedzy, umiejętności i postaw sprzyjających samorealizacji jednostek i ich rozwojowi.

Doniesienia z badań nad kompetencjami kluczowymi

Jak wynika z powyższych rozważań sens kompetencji kluczowych kryje się w rozwijaniu myślenia krytycznego, kreatywności, inicjatywy, umiejętności rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, radzenia sobie z własnymi emocjami i budowania relacji. Jednak, czy tak faktycznie jest w placówkach edukacyjnych? Czy uniżne zapisy dotyczące kompetencji kluczowych ujawniają się w praktyce edukacyjnej z perspektywy wpływających lat? Czy działania oświatowe zorientowane są na lepsze uczenie się, świadome i zaangażowane zdobywanie przez uczniów wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w przyszłym życiu?

W różnych krajach Unii Europejskiej podejmuje się działania zorientowane na reformę systemu edukacji, zmianę treści programowych, inną organizację procesu uczenia się, czyli idące w kierunku zdobywania kompetencji kluczowych.

Jako ilustrację można podać działania rządu fińskiego, wprowadzone za inicjatywę dziesiątki lat temu, ale regularnie odnawiane i modyfikowane za sprawą, których, jak pisze T. D. Walker fińskie dzieci uczą się najlepiej i jak dalej argumentuje, uczniowie z Finlandii najczęściej czytają na świecie, najlepiej zdają międzynarodowe testy, a jednocześnie mają najkrótszy dzień lekcyjny, mało prac domowych, nie chodzą na korepetycje, nie dzieli się uczniów na dobrych i złych, a ocenianie jest mało istotne. Nacisk natomiast położony jest na to, aby w szkole czuć się dobrze i być szczęśliwym, wyrastać na samodzielnych i odpowiedzialnych ludzi (Walker 2017).

Przykładów działań zorientowanych na poprawę systemu edukacji i zdobywanie przez uczniów kompetencji kluczowych dostarcza również szkocka reforma edukacji (2007, 2010, 2017). Jej priorytetem było zmodyfikowanie i dostosowanie systemu edukacji, tj. programu, treści nauczania, metod pracy do każdego ucznia i osiągnięcie przez niego maksymalnego poziomu swojego indywidualnego rozwoju. Działania są zorientowane na pomoc uczniom w zdobywaniu potrzebnej wiedzy, jak również kompetencji koniecznych w życiu. Nastawione są na potrzeby dzieci i ich harmonijny rozwój umysłowy, fizyczny i psychiczny z naciskiem na rozwój wiedzy, kompetencji życiowych, talentów, jak i zdolności pozwalających widzieć w każdej jednostce efektywnych i pewnych siebie uczniów, odpowiedzialnych ludzi i produktywnych płatników (www.education.gov.scot/parentzone/learning-at-home, www.education.gov.scot).

Próby zmian ujawnia również podejście irlandzkie nastawione na wspieranie edukacji i rozwoju dzieci przez: rozpoznawanie indywidualnych dróg uczenia się, rozpoznawanie i wykorzystywanie uczniowskich doświadczeń, promowanie partnerstwa i współpracy między uczniami i nauczycielami oraz rodzicami. Zgodnie z tym dobra edukacja powinna uwzględniać: dobrostan jednostki, identyfikację i jej przynależność, komunikację oraz eksplorację i myślenie. Przez to zakłada się, że uczniowie będą opanowywać dyspozycje, postawy, wartości, umiejętności i wiedzę oraz zrozumienie niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie.

Przytoczone przykłady z całą pewnością nie wyczerpują podejmowanych przez różne państwa inicjatyw związanych z poprawą systemu edukacji. Są jedynie wycinkową ilustracją, tego, co próbuje się robić w kierunku realizowania w praktyce kompetencji kluczowych i tworzenia każdemu Europejczykowi optymalnych warunków do rozwoju. Takie inicjatywy podejmowane są również przez polskie władze oświatowe, które stają przed problemem wdrożenia odgórnie narzuconych zaleceń Rady Europejskiej wobec edukacji o zupełnie odmiennej specyfice rzeczywistości edukacyjnej i innym kontekście w poszczególnych krajach członkowskich. Proces wspierania rozwoju kompetencji kluczowych w Polsce odsłania więc inny wymiar edukacyjnych problemów i kontekstów nabywania tych kompetencji przez uczące się jednostki.

Z perspektywy kilkunastu lat od opublikowania listy 8 kluczowych kompetencji trudności związane z tym procesem w Polsce można zilustrować wynikami prowadzonych w tym zakresie badań ilościowych i jakościowych (Bilewicz, Uszyńska-Jarmoc 2015). Dotyczą one różnych obszarów, które przytoczę dla scharakteryzowania złożoności i wielowymiarowości analizowanego zagadnienia oraz napotykanych trudności i barier. Jednym z ob-

szarów kompetencji kluczowych są kompetencje matematyczne nastawione między innymi na: umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji, należyte opanowanie umiejętności liczenia, zdolność i chęć wykorzystania matematycznych sposobów myślenia (logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele) w procesie uczenia się i przyszłym życiu (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006, s. 15). Natomiast z prowadzonych badań w Polsce w obszarze uczniowskich kompetencji matematycznych wynika, że zaproponowane koncepcje nauczania-uczenia się matematyki nadal tkwią w założeniach funkcjonalizmu, podejścia związanego z myśleniem technokratycznym i matematyki „starej szkoły” (Dudel 2015, s. 283), opartej na myśleniu schematycznym, uwikłaniu w „gorsetach nawyków metodycznych” (Nowak-Łojewska 2016). Te z kolei nie dają uczniom możliwości samodzielnego, aktywnego, twórczego i innowacyjnego uczenia się matematyki. Rekomendowane przez Radę Europejską kompetencje w podejściu krytyczno-emancypacyjnym stają raczej pod znakiem zapytania. Oblicze polskiej edukacji matematycznej zakorzenione jest bowiem nadal w podejściu tradycyjnym, powielaniu schematów i uczeniu się pamięciowym bez zrozumienia kluczowych pojęć (Kalinowska 2010; Kalinowska 2019). Kolejne z kompetencji kluczowych dotyczą umiejętności uczenia się. Unijny dokument definiuje je jako: zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek, korzystanie w uczeniu się z wcześniejszych doświadczeń i ogólnych doświadczeń życiowych, zarządzanie własnymi wzorcami uczenia się.

Natomiast z badań prowadzonych wśród polskich nauczycieli przez Małgorzatę Głosowską-Sałdatow (2015, s. 138) wynika, że nauczyciele ci świadomi są konieczności zmodyfikowania sposobów motywowania uczniów z zewnętrznych na wewnętrzne i tworzenia optymalnych warunków do wewnętrznego sterowania procesami uczenia się, jak również stosowania metod angażujących wyższe umiejętności uczenia się (zaangażowanie, samodzielność, twórczość, inicjatywa), ale znajdują się one raczej w sferze deklaracji niż realizacji w praktyce. Nadal dominującymi są bowiem podające metody nauczania i odtwórczo-receptywna postawa uczniów. Podobnie dramatycznie przedstawia się sprawa w obszarze świadomości i ekspresji kulturowej. Znaczenie twórczego wyrażania idei, doświadczeń, uczuć za pośrednictwem muzyki, sztuk teatralnych, literatury, sztuk wizualnych jest nadal w edukacji niedoceniane, wręcz lekceważy się rolę przedmiotów artystycznych w kształceniu ogólnokształcącym (Suświłło 2015, s. 122). To zaś przekłada się na niedocenie takich umiejętności jak: wrażliwość, twórczość i ekspresja. To

tylko nieliczne przykłady trudności napotykanych w realizacji kompetencji kluczowych w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Warto zastanowić się więc nad kontekstem tych trudności oraz możliwościami realizacji kompetencji kluczowych w szkołach osadzonych na odmiennych podstawach teoretycznych – podłożu paradygmatycznym.

Uwagi o realizacji kompetencji kluczowych – perspektywa paradygmatyczna

Istotnym czynnikiem rzutującym na rozumienie i realizację określonego pojęcia w edukacji jest osadzenie myślenia w określonym paradygmacie, bo paradygmat kształtuje określoną świadomość dydaktyczną i refleksję oraz wyznacza właściwe dla niej działania. Szczególnie intensywnie dominujący paradygmat przenika do pracy w szkołach, kształtując określoną świadomość dydaktyczną i refleksję. Patrząc na to samo zagadnienie w klasie szkolnej (ocenianie, motywacja, uczenie się, itp.) z perspektywy innych paradygmatów można w niej widzieć coś zupełnie innego, dochodzić do odmiennych refleksji i poszukiwania rozwiązań uzasadnionych nowymi przesłankami.

Biorąc pod uwagę odmienne założenia ontologiczne, epistemologiczne i aksjologiczne oraz osiągnięcia w naukach o człowieku, jak psychologia, socjologia, antropologia, neurodydaktyka, można zatem przyjąć, że w dydaktyce – zdaniem D. Klus-Stańskiej – będziemy mieli do czynienia z trzema nadrzędnymi paradygmatami (grupami paradygmatycznymi), jak: obiektywistyczne, konstruktywistyczno-interpretatywne i transformatywne (Klus-Stańska 2018, s. 57). Każdy z tych paradygmatów wywodzi się z właściwych dla siebie podstawowych założeń na temat tego jaka jest natura świata i jego poznawania, wartościowania czy wyjaśniania. W odniesieniu do dydaktyki takie zróżnicowanie paradygmatyczne ujawnia się odmiennością strategii myślenia, formułowania celów, postrzegania zmiany, pozycji nauczyciela i ucznia, metod nauczania i stawianych zasadniczych pytań. Tak samo rzecz ma się z kompetencjami kluczowymi. Patrząc na nie w klasie szkolnej z perspektywy innych paradygmatów można w nich widzieć zupełnie inne wersje porozumiewania się w języku ojczystym i obcym, realizowania kompetencji matematycznych czy odmienne rozumienie kompetencji informatycznych i umiejętności uczenia się. Inne będzie spojrzenie na kompetencje społeczne i obyczajowe, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresję kulturową.

Paradygmat obiektywistyczny jest wewnętrznie zróżnicowany i stanowi raczej grupę paradygmatów. W jego ramy wpisuje się dydaktyka normatywna, instrukcyjna i nieco odmienna od dwóch poprzednich neurodydaktyka (Klus-Stańska 2018, s. 60).

Tabela 1

Zróżnicowanie podejścia obiektywistycznego

Dydaktyka normatywna	Dydaktyka instrukcyjna	Neurodydaktyka
Przekaz	Przekaz	Rozmowa
Dominacja pytań nauczyciela	Dominacja pytań nauczyciela	Dominacja pytań ucznia
Jednokierunkowy przekaz	Jednokierunkowy przekaz	Zwielokrotnienie sytuacji do stawiania pytań przez uczniów
Opanowanie oczekiwanej wiedzy przez uczniów		

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem literatury D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, PWN, Warszawa 2018.

Wspólną cechą tych właśnie dydaktyk jest jednak założenie, że poznawana rzeczywistość jest niezależna od podmiotu poznającego, co ujawnia się w określonej świadomości dydaktycznej, a w przypadku niniejszego tekstu dość redukcjonistycznego rozumienia kompetencji kluczowych, a co za tym idzie utożsamiania wiedzy jednostek wyłącznie z treściami kształcenia poszczególnych przedmiotów, a nie z systemem funkcjonującym i tworzącym się w umyśle uczniów adekwatnie do zróżnicowanych doświadczeń poznawczych. W efekcie od każdej jednostki oczekuje się opanowania tej samej wersji wiedzy i umiejętności oraz zachowań o charakterze odtwórczym i naśladowczym (Wiśniewska-Kin 2013, s. 110-116). W odniesieniu do kompetencji kluczowych przekłada się to na ich zunifikowaną wersję i dosłowne odczytanie europejskich zaleceń. Na przykład dobre opanowanie umiejętności językowych będzie się wiązało raczej z techniką czytania i pisania oraz poprawnością ortograficzną i gramatyczną niż swobodną interpretacją myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie. Umiejętności matematyczne będą bardziej kojarzone z szybkim rozwiązywaniem zadań i poprawnym stosowaniem algorytmów niż umiejętności rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji. Umiejętności komunikacyjne natomiast powiązane zostaną bardziej z poprawnym odpowiadaniem na pytania nauczyciela niż swobodnym dialogiem i wyrażaniem własnych myśli i opinii.

W tym paradygmacie uczniowie muszą wiedzieć tak samo i tyle samo, bo ich wiedza i umiejętności są weryfikowane według przygotowanego klucza osiągnięć szkolnych. Stosunek do kompetencji kluczowych ma wyraźnie

poprawnościowy charakter. Główną zasadą w ich opanowywaniu jest trwałość wiedzy zdobywana przez utrwalanie, powtarzanie i ćwiczenie, nie zaś oparta na samodzielnym do niej dochodzeniu.

Druga z perspektyw analizy kompetencji kluczowych to paradygmat interpretatywno-konstruktywistyczny. Jego odmienność wobec podejścia obiektywistycznego ujawnia się w postaci rozwiązań kładących nacisk w edukacji na wolność i swobodny rozwój uczniów, a także wspieranie ich spontanicznej aktywności i zainteresowań. Mimo, że paradygmat ten ma kilka odmian, jak humanistyczna, konstruktywistyczna i konektywizm, które nieco między sobą różnią się, to w myśleniu o kompetencjach kluczowych i ich wykorzystywaniu w praktyce zdecydowanie wskazują na aktywność uczniów, ich zaangażowanie oraz dynamiczny rozwój.

Główne cechy dwóch pierwszych odmian zestawiam poniżej w tabeli, konektywizm i jego związek z kompetencjami kluczowymi analizuję w dalszej części tekstu z uwagi na znaczącą odmienność.

Tabela 2

Cechy orientacji humanistycznej i konstruktywistycznej

Orientacja humanistyczna	Orientacja konstruktywistyczna
Nacisk na rozwój emocjonalny i społeczny; Samospełnienie jednostki i jej dobrostan; Procesy osobowotwórcze	Nacisk na rozwój poznawczy; Powstawanie wiedzy w umyśle jednostki
Holistyczne ujęcie jednostki; Koncentracja na indywidualności człowieka z całym jego światem emocji i twórczych przeżyć w jego bliskich relacjach interpersonalnych	Koncentracja na procesach aktywnego tworzenia własnej wiedzy przez jednostkę; Partnerski współdział z rówieśnikami / dyskretne wsparcie nauczyciela
Facylitacja, tworzenie atmosfery sprzyjającej rozwojowi jednostki przez komunikowanie jego potrzeb, emocji, zainteresowań	Indywidualna działalność badawcza, Współpraca z rówieśnikami, Intensywne wykorzystanie środowiska cyfrowego

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę powyższe zestawienie w metodach pracy, podkreśla się rozwiązywanie problemów i tworzenie własnych strategii myślenia i działania, co wyraźnie nawiązuje do kompetencji kluczowej jaką jest umiejętność uczenia się, a z nią świadomość własnego procesu uczenia się i jego organizowania oraz wykorzystywania zdobytej w nim wiedzy w swoim życiu. W paradygmacie tym preferowana jest indywidualizacja i współpraca uczniów w małych grupach w miejsce zbiorowego nauczania i kierowniczej

roli nauczyciela. Dzięki temu wzrasta ilość interakcji między uczestnikami procesu edukacyjnego: uczniami i nauczycielami, jak również uaktywnia się ich wzajemna komunikacja, co zdecydowanie sprzyja rozwojowi kompetencji osobowych, interpersonalnych, a nawet międzykulturowych wpisujących się w kolejny z obszarów kompetencji kluczowych.

Dla uszczegółowienia dodam, że orientacja humanistyczna eksponuje wolność, indywidualizm i przeżycia jednostki. Jest rezultatem holistycznej koncepcji człowieka, „w której nie ma miejsca na separowanie od siebie sfer jego funkcjonowania, dzielenie go na odrębne elementy. Eksponuje się tu znaczenie emocji i uczuć, a klimat komunikacji interpersonalnej i doświadczeń w ich wymiarze społecznym postrzegany jest jako najistotniejszy dla efektów uczenia się” (Klus-Stańska 2018, s. 114). Dzięki takiemu ujęciu, humanistyczna perspektywa paradygmatu interpretatywno-konstruktywistycznego, stwarza dobre podstawy do zdobywania przez uczniów kompetencji społecznych jako istotnego obszaru kompetencji kluczowych, a wraz nim umiejętności konstruktywnego porozumiewania się, tolerancji, rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania, radzenia sobie ze stresem i frustracją; współpracy, asertywności i prawości.

Dydaktyka konstruktywistyczna podkreśla, że umysłowy obraz świata jest zawsze konstruowany przez jednostkę w relacjach z innymi¹. Jednostka w każdej sytuacji buduje obraz rzeczywistości, ale jakość tej wiedzy będzie różna w zależności od warunków w jakich proces poznania przebiega. W tej perspektywie teoretycznej podkreśla się wagę konstruowania przez jednostkę wiedzy, wykorzystując wielość i różnorodność interakcji oraz ich treść i badawczy charakter. W tej odmianie paradygmatu pozwala się uczniom na korzystanie z głośnego myślenia zwanego przez badaczy mową eksploracyjną lub mową dla uczenia się (Britton 1971) czy uczeniem się przez mówienie (Barnes 2011). Oznacza to zawieszenie nauczycielskiego wzorca oczekiwania i zastąpienie go używaniem języka jako sposobu na refleksję, samodzielne poszukiwanie, negocjowanie i tworzenie znaczeń. Te ostatnie natomiast nie mają kształtu podręcznikowych definicji. Są czasem trochę niedoskonałe gramatycznie, ale za to jasne i zrozumiałe dla uczniów, bo przez nich tworzone i stosowane. W tym paradygmacie daje się uczniom zgodę na posługiwanie się ich własnym osobistym językiem, czasem obciążonym niedoskonałościami stylistycznymi i fleksyjnymi, ale za to podlegającym rozwojowi w wyniku świadomego korzystania z niego przez uczniów. Dla kompetencji kluczowych i ich realizacji w szkołach opartych na paradygmacie konstruktywistycznym oznacza to przesunięcie akcentów na procesy uczenia

¹Szerzej na temat interakcjonizmu symbolicznego: E. Hałas (2006, s. 55)

się i samodzielnej aktywności uczniów. Zdecydowanie bardziej realne staje się opanowywanie takich elementów kompetencji kluczowych jak rozwijanie myślenia krytycznego, kreatywności, inicjatywy, umiejętności rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, radzenia sobie z własnymi emocjami i budowania relacji.

Dość ciekawą okazją do refleksji nad kompetencjami kluczowymi jest jeszcze trzecia orientacja paradygmatu interpretatywno-konstruktywistycznego znana jako konektywizm. Z uwagi na wykorzystywanie w nim osiągnięć najnowszych technologii i cyfryzacji stwarza dobre warunki do opanowywania przez uczniów kolejnej z kompetencji kluczowych, tj. kompetencji informatycznych. Najnowsze rozwiązania technologiczne nie postrzega się w nim jako blokowanie komunikacji czy powód do izolacji społecznej, lecz jako okazję do umiejętnego i krytycznego korzystania z tych osiągnięć w społeczeństwie informatycznym w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się.

Jak pisze Paul Levinson (2010) użytkownikom komputerów nie grozi społeczna izolacja ponieważ nowe media tworzą nową społeczną jakość zwielokrotniającą ilość kontaktów i okazji do komunikowania się, np. przez Facebook, YouTube, Twitter czy Instagram i kolejne nowe formy. To ciekawa sytuacja, która nie tylko zwielokrotnia ilość okazji do komunikowania się, ale też poszerza zasoby informacyjne i możliwości korzystania z nich, uczestnicząc w wytwarzaniu wiedzy i udostępnianiu jej innym. W ten sposób edukacja jest upośredniczona w sieci, dokonuje się ona online. Dzięki temu staje się jeszcze bardziej otwarta na możliwości nowych kontaktów, przekraczanie granic terytorialnych, barier językowych i możliwości docierania do różnych społeczności. Jest to też okazja do nowej formy uczenia się, definiowanego jako społeczne uczenie się w sieci (Downes 2007, s. 19-27) z otwartym dostępem do ogromnych danych, których nikt nikomu nie limituje i nie narzuca wzorca interpretacji. Tworzona w ten sposób wiedza cechuje się dużą różnorodnością z uwagi na odmienne perspektywy uczących się, sytuacje, w których są osadzeni, motywy takiego uczenia się i sposoby jego dalszego wykorzystywania. To jednocześnie doskonała odpowiedź na współczesne realia kulturowe, czego w sferze edukacji nie powinno się pomijać, lecz lepiej zsynchronizować z potrzebami mentalnymi współczesnych generacji. Świadomość tych zmian rzuca natomiast nowe światło na procesy edukacji i ich przebieg, co szkoła powinna uwzględniać i wykorzystywać.

Ostatnią z perspektyw analizy kompetencji kluczowych jest paradygmat transformatywny. W przeciwieństwie do obiektywizmu i podejścia interpretatywno-konstruktywistycznego nie jest on spsychologizowany tj. podporządkowany założeniom behawioryzmu, psychologii poznaw-

czej czy konstruktywizmu, bardziej usytuowany w kontekście socjologiczno-politycznym ze szczególnym odwołaniem do makroprocesów. Charakteryzuje go: świadoma polityczność, socjologiczna orientacja teoretyczna, demaskatorski charakter i radykalizm (Klus-Stańska 2018, s. 188).

W obszarze tego paradygmatu wyłania się dydaktyka krytyczna i libertariańska. Każda z nich odsłania zaś nieco odmienne sposoby interpretowania różnych pojęć, w tym analizowanych w tekście kompetencji kluczowych.

Dydaktyka krytyczna koncentrując swoją uwagę na nierównościach społecznych, jakie system szkolny nie tylko umacnia i reprodukuje, ale też sam wytwarza, poszukuje narzędzi temu przeciwdziałających. Do zabiegów, które temu służą należy między innymi zmiana reguł komunikacji na lekcji, która wynika z całkowitego zanegowania założenia, że wartościowa wiedza należy tylko do nauczyciela. W jej miejsce pojawia się komunikacyjna, jako wymiana zamiast przekazu (Klus-Stańska 2018, s. 210-211), przejawiająca się w otwarciu przestrzeni dla komunikacji między nauczycielem i uczniami, skupieniu uwagi na tym, jak uczniowie rozumieją świat oraz jakie wartości są dla nich istotne i jak je sami uzasadniają. Zamiast nawykowego myślenia i bezrefleksyjnego powtarzania po nauczycielu, stwarza się uczniom warunki do debaty i krytycznego myślenia, którym towarzyszy osobista refleksja, osobiste argumentowanie, prezentowanie własnych poglądów. Ta wersja dydaktyki otwiera perspektywę dla realizowania licznych kompetencji kluczowych, z wyeksponowaniem umiejętności krytycznego myślenia, refleksji, efektywnego zaangażowania się w działania publiczne, a także identyfikacji i oceny własnych mocnych i słabych stron, kreatywności, innowacyjności, planowania przedsięwzięć, czyli tego co wiąże się z inicjatywnością i przedsiębiorczością, kompetencjami obywatelskimi i tego, co sprzyja aktywnemu uczeniu się, myśleniu i rozwojowi jednostek.

Ostatnim z kontekstów analizy kompetencji kluczowych jest dydaktyka libertariańska. Ta jednak nie jest nurtem edukacji łatwym do rekonstrukcji ze względu na dużą różnorodność proponowanych rozwiązań edukacyjnych, silniejszy nacisk na aspekty socjalizacyjne i wychowawcze niż poznawcze oraz z uwagi na małą popularność jej idei w środowisku akademickim. Tym, co zdecydowanie wyróżnia dydaktykę libertariańską na tle innych, jest przyjmowanie jako centralnego punktu osobistej wolności jednostki, a co za tym idzie opór wobec zaistniałych warunków oświatowych, wobec ograniczania swobodnych wyborów, decyzji i działań jednostek. Każdy z takich przejawów postrzegany jest jako przemoc wobec jednostki. W jej świetle mocno ujawniają się obok różnych kompetencji kluczowych te, które wiążą się z obywatelskością, równością oraz efektywnym zaangażowaniem w opór wobec zniewalających form edukacji i ograniczania możliwości jej wyboru.

Mając na uwadze dokonaną analizę kompetencji kluczowych w świetle wyłonionych paradygmatów zamiast jednoznacznego podsumowania nasuwa się kilka refleksji i pytań. Pierwsza nie jest szczególnie odkrywczą, lecz jedynie potwierdza fakt, że w zależności od obowiązujących w danym państwie ustaleń, tzw. osadzenia paradygmatycznego kształtuje się określona refleksja i praktyka edukacyjna. Druga z refleksji podkreśla fakt, że to samo zagadnienie w zależności od przyjętych paradygmatów może być zupełnie odmiennie rozumiane. Wprowadzanie zamian i zaleceń zawsze więc będzie obciążone osadzeniem myślenia przez realizujące te zmiany jednostki w określonym kontekście teoretycznym.

Na jakim etapie realizacji kompetencji kluczowych jesteśmy obecnie w Polsce i w Europie? Jakie jest rozumienie kompetencji kluczowych przez władze oświatowe, a jakie ich realizowanie w praktyce? Czy uczniowie z perspektywy wpływających lat opanowują kompetencje kluczowe w toku edukacji w szkołach? Co ciekawe, na każde z tych pytań można uzyskać zupełnie odmienne odpowiedzi: od zadowolenia z realizowanych kompetencji po krytykę nieudolności systemu edukacyjnego lub też potraktować przyjęte tło paradygmatów jako równorzędnych i możliwych do wykorzystania i prowadzących do odmiennych konsekwencji teoretycznych i praktycznych. Ja swoim tekstem nie chcę sugerować wyższości jednych paradygmatów nad innymi, lecz raczej pokazać jak w ich świetle te same słowa znaczą po prostu coś innego. Odbiorcom mogą natomiast pomóc lepiej orientować się w podstawowych pojęciach i nurtach dydaktyki lub też tworzyć okazję do dyskusji nad nimi, do czego zachęcam. Zatem zamiast gotowej odpowiedzi na powyższe pytania i każde inne wyłaniające się w toku myślenia zachęcam do refleksji i osobistych przemyśleń.

Literatura | References

- AISTEAR. The Early Childhood Curriculum Framework. Principles and themes. National Council for Curriculum and Assessment (2009), Dublin, s. 10-13.
- BARNES D. (1988), Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia, WSiP, Warszawa.
- BILEWICZ M., USZYŃSKA-JARMOC J., (RED.) (2015), Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- BRITTON J. (1971), Talking to learn, [w:] Language, the learner and the school, red. D. Barnes, Harmondsworth Penguin.

- COLBERT P. (2011), Strong J., Talk for writing. Across the curriculum, Open University Press.
- CZEREPANIAK-WALCZAK M. (1997), Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela, Wydawnictwo Edytor s.c, Toruń.
- DOWNES S. (2007), Learning network in practice, „Emerging Technologies for Learning”, vol. 2, s. 19-27.
- DUDEL B. (2015), Uczniowskie koncepcje uczenia się matematyki. Jak trzecioklasiści widzą swoją edukację matematyczną?, [w:] Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 283.
- GŁOSOWSKA-SALDATOW M. (2015), Ocena sposobów motywowania uczniów stosowanych przez nauczycieli klas I-III w kontekście rozwijania kompetencji uczenia się, [w:] Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 138.
- HAŁAS E. (2006), Interakcjonizm symboliczny, PWE, Warszawa.
- KALINOWSKA A. (2010), Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego, CKE, Warszawa.
- KALINOWSKA A. (2019), Studenckie koncepcje potoczne o edukacji matematycznej w klasach początkowych, Wydawnictwo Adam marszałek, Toruń.
- KLUS-STAŃSKA D. (2018), Paradygmaty dydaktyki, Myśleć teorią o praktyce, PWN, Warszawa.
- LEVINSON P. (2010), Nowe nowe media, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- NOWAK-ŁOJEWSKA A. (2016), Wybrane obszary edukacji matematycznej dzieci, ORE, Warszawa.
- RUTKOWIAK J. (1986), Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3 i nr 5-6.
- WALKER T. D. (2017), Fińskie dzieci uczą się najlepiej, tłum. M. Kisiel-Małecka, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- WIŚNIEWSKA-KIN M. (2013), Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- ZALECENIE Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z 30.12.2006r.