

MIROSLAWA NOWAK-DZIEMIANOWICZ

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Przystosowanie czy rozwój? Pytanie o jakość i cel edukacji w szkole wyższej

Jakość i cele edukacji w szkole wyższej

Szkoły wyższe uczestniczą dzisiaj w szerokiej, ogólnopolskiej debacie na temat jakości kształcenia. My także jesteśmy uczestnikami tej debaty. Jako tłumacze i wydawcy książki M. Nussbaum (2008), jako organizatorzy inspirowanej tą książką konferencji (zob.: Gołębiak 2008), jako gospodarze seminarium *Toksyczny sukces szkolnictwa wyższego w Polsce*, jako członek KRASP-u i Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, prezentujemy diagnozy, prognozy oraz autorskie propozycje rozwiązań odnoszące się do ustroju edukacji wyższej. Jesteśmy więc aktywnym uczestnikiem ogólnopolskiej batalii o jakość. W naszym środowisku możliwe są dzisiaj trzy strategie zachowań wobec powszechnie diagnozowanego kryzysu uniwersytetu, uniwersyteckości, etosu akademii.

1. Strategia oporu – odejście z uniwersytetu, kiedy uznaje się, że jego kulturotwórcza funkcja się skończyła, że w obecnych realiach i uwarunkowaniach prawnych zmiany odśrodkowe są niemożliwe lub z góry skazane na niepowodzenie.
2. Strategia zmiany – niezgoda na obowiązujące praktyki, przejawiająca się w różnych formach aktywności jak: apele, rezolucje, stanowiska, protesty, propozycje nowych rozwiązań.
3. Strategia niszowa – adaptacja do obowiązujących warunków, okopanie się wokół własnych interesów, koncentracja na sobie i własnym rozwoju.

Możliwe są oczywiście różne konfiguracje wymienionych strategii. Można na przykład odejść z uniwersytetu i równocześnie inicjować zmiany i uczestniczyć w zmianie,

można protestować przeciwko proponowanym rozwiązaniom i im się podporządkować w trosce o własny interes. Można także pozorować udział w zmianie – uczestniczyć w zamkniętych debatach poświęconych krytyce uniwersytetu i sposobom urzędowania (realizowania) idei akademickości, budując w sobie i innych przekonanie o własnej roli buntownika, a w codziennym funkcjonowaniu idealnie wypełniać narzucone przepisami i kontestowanymi rozporządzeniami obowiązki. Sądzę, iż wybór określonej strategii zależy między innymi od sposobu formułowania celów, jakie przypisujemy edukacji.

W świecie społecznym, w którym wszystkie nasze działania, doświadczenia i myśli mają charakter językowy, wyraźnie widać, że niektóre słowa robią swoistą karierę. Dominując nad innymi, stają się określeniem, za pomocą którego próbuje się wyjaśnić jeśli nie prawie wszystko, to naprawdę wiele. Te mody na słowa mają charakter czasowy, są ulotne, szybko przemijają, a słowa już zużyte, wyciśnięte z pierwotnego znaczenia zamieniają na inne.

Refleksja nad częstotliwością i intensywnością używania poszczególnych kategorii pojęciowych w debacie publicznej stała się nawet przedmiotem badań naukowych prowadzonych w środowisku językoznawców. Okazuje się bowiem, że „moda na słowa”, dominacja określonego pojęcia coś znaczy, o czymś zaświadcza, coś mówi o nas, naszym społecznym świecie, naszej kulturze. Do takich pojęć należą słowa: podmiot, transformacja, dyskurs, dialog, narracja. Do takich słów należy także słowo „jakość”.

O czym mówi, co odślania jedno z takich dominujących, organizujących myślenie wspólnoty słowo jakość? Myślę, iż odślania ono:

1. tęsknotę za doskonałością;
2. wiarę w sprawczą moc człowieka, w powodzenie naszych działań;
3. wiarę w postęp;
4. przekonanie o dominującej pozycji człowieka, działającego podmiotu, który nie tylko sprawuje kontrolę nad światem, ale także wywiera nań wpływ, kształtuje ten świat, stwarza go i kreuje.

Jedną z podstaw naszej współczesnej kultury jest grecki ideał człowieka (*Kalos kagathos*), opisywany często jako cel wychowania. Zrównoważony w swym rozwoju obywatel, piękny i dobry, harmonijnie łączący w sobie przymioty ciała i ducha, serca i rozumu, koncentracji na sobie z troską o to, co wspólne, jest zawsze aktualny, nadal inspiruje i organizuje nasze działanie. Jest zarówno synonimem doskonałości, jak i nadziei, że można ją osiągnąć, oraz wiary, że nam się to uda. I dla mnie jakość znaczy właśnie doskonałość. Dlatego myślę, że do jakości można dążyć, można o nią zabiegać, można się o nią starać. O jakość życia, jakość związków z innymi, jakość pracy. Dążenie do doskonałości jest więc ważniejsze niż sama doskonałość – wiemy przecież, „że nie chodzi o to, by złapać króliczka, ale żeby go gonić”. Podobnie dążenie do jakości we wszystkich obszarach naszego życia może stać się jego głównym zadaniem, jego celem i źródłem satysfakcji.

Cel edukacji, cel szkolnictwa wyższego lokuję, podobnie jak M. Nussbaum, w założeniach liberalizmu politycznego, który w odróżnieniu od ekonomicznego nie akcentuje znaczenia rynku, lecz znaczenie obywatelstwa, cnót moralnych, sprawiedliwości społecznej i troski o dobro wspólne, w której społeczna dystrybucja dostępnych środków musi odbywać się za pośrednictwem państwa. Kształtowanie obywatelstwa, cnót moralnych, sprawiedliwości społecznej i troski o dobro wspólne powinno stać się więc celem edukacji w szkole wyższej. Jego osiągnięcie stanie się możliwe wtedy, kiedy przyjmimy, iż wartością i jakością edukacji na każdym poziomie, a szczególnie na poziomie wyższym, jest:

1. Budowanie zdolności do krytycznego namysłu nad sobą i swoim miejscem w świecie, do kwestionowania wszystkiego, czego nie można racjonalnie uzasadnić, do wypowiedzania się w swoim imieniu i swoim głosem.
2. Budowanie zdolności do bycia obywatelem świata, rozumiejącym nie tylko zróżnicowania, lokalności, ale i powszechnie obowiązujące, globalne zjawiska.
3. Rozwijanie „narracyjnej wyobraźni” pozwalającej człowiekowi spostrzegać siebie także w miejscach, które są zajmowane przez marginalizowanych czy wykluczonych innych i spoglądać na świat z ich pozycji ze świadomością, że taka „zamiana miejsc” jest zawsze realnie możliwa. Posiadanie narracyjnej wyobraźni buduje wrażliwość, empatię, uczy pokory, motywuje do zaangażowania.

Jakość edukacji, jakość kształcenia wiąże się według mnie z pojęciem interwencji pedagogicznej. Jest ona analogiczna do rozumienia interwencji socjologicznej P. Bourdieu oraz interwencji filozoficznej M. Nussbaum.

Metoda interwencji socjologicznej zakłada nawiązanie kontaktu badacza z badanym ruchem społecznym, aby wspomóc jego organizację i działania.

Interwencja filozoficzna zakłada, iż filozofia jest służbą społeczną, której celem jest wprowadzenie do powszechnej świadomości klarownego i teoretycznie ugruntowanego rozumienia tego, co dobre, a co złe, co sprawiedliwe, a co niesprawiedliwe. Powołaniem filozofa jest więc zarówno bycie krytykiem, aktywistą społecznym, prawodawcą, jak i moralistą.

Interwencja pedagogiczna wydaje się istotą mojej dyscypliny. Pedagog organizujący, opisujący, badający i projektujący warunki do rozwoju będącego celem wychowania to ktoś, kto angażuje się we własną praktykę, uzgadnia jej przebieg, warunki, formy i metody z uczestnikami procesu uczenia się. Interwencja pedagogiczna odbywa się na poziomie teorii i praktyki. Na poziomie teorii jest uogólnioną wiedzą o edukacji i rozwoju, jego warunkach, blokadach i sposobach ich przezwyciężenia. Na poziomie praktyki jest działaniem na rzecz uczestniczących w niej ludzi. Istotą jakości naszych działań jest więc aktywność i zaangażowanie, podporządkowane jednostkowym i wspólnotowym potrzebom i interesom, uzgadnianym i organizowanym wspólnie.

Cele edukacji w szkole wyższej są więc propozycją wynikającą z analizy założeń liberalizmu politycznego (odmiennego od liberalizmu ekonomicznego), który акцен-

tuje ideę obywatelstwa, sprawiedliwości społecznej, wspólnotę dążeń i wartości ludzi funkcjonujących w różnych kulturach, odmiennych warunkach, stylach życia i orientacjach życiowych. Mają korzenie w greckiej i rzymskiej tradycji intelektualnej, nawiązują do Sokratejskiego dialogu i funkcji pytań. Zakorzenione w tradycji są jednocześnie odpowiedzią na pytanie, „czego powinien uczyć się współczesny obywatel”. Ich realizacja umożliwi współczesnym, uczącym się ludziom:

1. Zdolność do krytycznego badania samego siebie oraz swojego życia, którą za Sokratesem można nazwać zdolnością do „namysłu nad życiem”. Zdolność ta umożliwia uwolnienie się od autorytarnych przekonań, samodzielne, twórcze ustosunkowanie się do tradycji i zwyczajów w miejsce bezrefleksyjnego podporządkowania, pozwala na samodzielne myślenie.
2. Zdolność do działania na rzecz grup i rzeczywistości odległych od naszej. Wielokulturowa, wielonarodowa i ponadnarodowa rzeczywistość, w jakiej żyje dzisiaj człowiek, wymaga od niego już nie tylko lojalności grupowej, nie tylko troski o interes „swoich”, znanych i bliskich. Konieczne jest dzisiaj rozumienie różnych sposobów i warunków realizowania potrzeb i celów wspólnych wszystkim ludziom. Niezbędne jest rozumienie tego, że mimo identyczności potrzeb i celów, jakie łączą ludzi na całym świecie, w przestrzeni globalnej, sposoby, metody i środki ich osiągnięcia mogą być różne. Akceptacja różnicy połączona ze świadomością podobieństw to ważne zadanie edukacji.
3. Zdolność do empatii, rozwijanie własnej emocjonalności w celu zdobycia możliwości rozumienia, wyobrażenia sobie (narracyjna wyobraźnia) siebie samego w położeniu, jakie staje się udziałem innych ludzi, w nieznanym nam, obcych i odległych kulturach i odmiennych od naszej sytuacjach społecznych.

Taka propozycja celów kształcenia w szkole wyższej jest próbą połączenia tradycji, z jakich edukacja wyrasta, z potrzebami współczesności, która poprzez swą złożoność, nieprzejrzystość, zmienność i nasycenie niepewnością stawia przed człowiekiem zupełnie nowe, nieznane wcześniej zadania (Bauman 2000; Giddens 2007).

Problemy i deficyty społeczne jako źródło celów edukacji w szkole wyższej

Cele edukacji na każdym jej poziomie muszą wynikać z określonych, zwerbalizowanych i uzasadnionych przesłanek. Mogą to być na przykład tak zwane dobre praktyki obserwowane w innych krajach. Ich opis może stać się dla nas inspiracją i impulsem do zmiany. Jednak autorski wymiar proponowanych rozwiązań ma zasadnicze znaczenie. Wynika ono z przeświadczenia, że edukacja na każdym poziomie ma zawsze własny wymiar czasowo-przestrzenny: dzieje się w jakimś miejscu i czasie. Miejsce

i czas to podstawowe uwarunkowanie organizacyjne, formalne, a także merytoryczne dla projektowanych rozwiązań.

Edukacja jest tym rodzajem praktyki społecznej, który musi odpowiadać zarówno lokalnym, jak i narodowym, a także globalnym zapotrzebowaniom. Globalny wymiar edukacji każe nam, badaczom tego obszaru, śledzić zarówno praktyki, jakie mają miejsce w innych krajach, jak i społeczno-kulturowe diagnozy zagrożeń, problemów, które mogą być poprzez edukację i dzięki niej rozwiązywane. Krajowy i w tym znaczeniu, lokalny wymiar edukacji oznacza konieczność diagnozowania i podejmowania próby rozwiązywania problemów danego kraju. Dlatego punktem wyjścia do określania zadań dla szkoły wyższej w kontekście kształtowania kompetencji społecznych uczyniłam diagnozę społeczną. Diagnozowane w naukach społecznych problemy (zaniechania) w obszarze funkcjonowania instytucji, struktur, relacji społecznych mogą stać się punktem wyjścia do budowania programów kształtowania kompetencji społecznych w ramach Krajowych Ram Kwalifikacji w szkole wyższej. Współczesny dorobek nauk społecznych, formułowane na ich gruncie diagnozy pozwalają dzisiaj mówić o następujących problemach, których rozwiązanie może stanowić zobowiązanie dla szkoły wyższej:

1. Anomia, bezwład, chaos w miejsce porządku, orientacji na normy i wartości (Szafraniec 1986). Anomia przejawia się głównie w zgodzie na „bylejakość państwa”, czy też na „przyzwoleniu w pewnych segmentach działania państwa na bylejakość” (Matyja 2004; Hall 2004). Nie wynika ona z przekonań politycznych, ale z nawyków kulturowych ugruntowanych w życiu publicznym. Źródłem kulturowego sprzeciwu wobec silnego, sprawnego państwa mogą być obawy przed naruszeniem interesów, korporacyjnych lub prywatnych, w sytuacji, gdy będą egzekwowane właściwe standardy. Najsłabsze są motywy ideologiczne, czyli obawa przed hasłem silnego państwa jako takim. Politycy są bowiem bezradni wobec kulturowej dominacji sił akceptujących bylejakość. Nie uruchomił się „apetyt na lepsze państwo” ani w środowiskach opiniotwórczych, ani w szerszej opinii publicznej, gdyż zmiana nie ma dzisiaj ani legitymizacji społecznej, ani politycznej. Państwo, jego procedury bywają, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych, traktowane jako zobowiązanie słabe. Słabość państwa zobaczyć można także wtedy, kiedy podzieli się rolę państwa na symboliczną i realną. Okazuje się, że w kwestiach symbolicznych państwo funkcjonuje dobrze, o wiele zaś gorzej na poziomie realnym.
2. Deficyt zaufania. Ujawnia się w unikaniu bezinteresownych kontaktów społecznych, ich liczba dramatycznie maleje. Nawet towarzyskie kontakty Polaków koncentrują się dzisiaj w grupach zawodowych, w grupach interesów lub pokrewieństwa (to jeszcze wpływ tradycji). Zwiększyła się podejrzliwość Polaków, ich niechęć do obcych (przykładem może być wyjątkowy w skali europejskiej wzrost osiedli chronionych jako nowego typu getta, w którym nie chodzi tylko o bezpieczeństwo, bardziej o podkreślenie statusu społecznego). Nieuf-

ność przejawiająca się w stawianiu murów, odgradzaniu się od innych jest traktowana jako zagrożenie dla demokracji, gdyż sprzyja homogenizacji grup społecznych.

3. Deficyt demokracji partycypacyjnej. Ludzie czują się wykluczeni, zignorowani, nie mają poczucia wpływu, co wynika z nieuczestniczenia w ruchach oddolnych, organizacjach trzeciego sektora, wyczuwają po stronie władzy arogancję, a nawet pogardę, niekoniecznie manifestowaną. Podział na tych o subiektywnym poczuciu wykluczenia i mających poczucie wpływu na bieg zdarzeń (sprawstwa) nie jest osadzony w klasycznym konflikcie industrialnym, gdyż po obu stronach są reprezentanci różnych kategorii społecznych (Domański 2005).
4. Deficyt uznania. Deprywacja potrzeby szacunku. W konflikcie społecznym, jaki jest obecnie w Polsce, nie chodzi tylko o wykluczenie społeczne lub polityczne, lecz o dystrybucję szacunku społecznego, rolę poczucia szacunku i upokarzania jako czynników generujących postawy i reakcje społeczne, które ujawniają się w zachowaniach politycznych (Reykowski 2007).
5. Konflikt między tradycją a nowoczesnością. I. Krzeziński (www.batory.org.pl/debaty/20110407.html) twierdzi, że w Polsce trwa konflikt między dwiema wizjami polityki, a podstawą podziału jest kwestia tożsamości narodowej. Funkcjonowanie mitu smoleńskiego to według niego dowód, że ten podział jest głęboko zakorzeniony w różnych modelach przeżywania polskości. Jedna wizja to polityka pragmatyczna, która rozwiązuje problemy, wyznacza realne cele, by państwo rosło w siłę, w grze z partnerami międzynarodowymi. Przeciwna polityka uznaje, że podstawowym celem jest głoszenie siły Polski, polskiego interesu w obrotowej opozycji do całego świata: Rosji, Niemiec, Unii Europejskiej. Wizja ta jest oparta na modelu polskości jako nośniku trwałych wartości narodowych, odwołuje się do tradycji, które dały o sobie znać w czasie żałoby, np. w roli Kościoła. Badania porównawcze K. Lachowicz-Tabaczek wykazały wysoki stopień identyfikacji narodowej Polaków, dorównujący jednie Włochom, a jednocześnie duże poczucie zróżnicowania wewnątrz własnej grupy. Dane te są zgodne z autostereotypem, który głosi, że Polacy potrafią jednoczyć się jedynie w czasie kryzysu (Lachowicz-Tabaczek 2007).
6. Tożsamość symboliczna w miejsce tożsamości pragmatycznej. J. Reykowski pokazuje, że w Polsce nie mamy do czynienia z dwoma społeczeństwami, lecz dwoma stanami politycznymi społeczeństwa. Według niego te same grupy społeczne mogą zareagować różnie w zależności od okoliczności historyczno-społecznych, a działania polityczne mogą postawy i reakcje wzmacniać lub osłabiać. Zaznaczył, że w Polsce jest duży potencjał do przyjęcia symbolicznej reakcji tożsamościowej, która może się okazać silniejsza niż przyjęcie postawy pragmatycznej, ale to nie uprawnia do podziału ludzi na pragmatycznych i symbolicznych.
7. Orientacje emocjonalne w miejsce orientacji pragmatycznych. J. Reykowski uważa, że po katastrofie smoleńskiej mieliśmy do czynienia z naturalną reakcją

społeczną. Wstrząs, jakim jest naruszenie ładu społecznego, na ogół prowadzi do intensyfikacji więzi z własną grupą, w tym przypadku, do wzmożenia uczuć narodowych, a w sytuacji zagrożenia pojawia się też zwrot w kierunku konserwatyzmu. W społeczeństwie polskim wystąpiły więc dwa naturalne zjawiska: reakcja obronna z zewnętrzną atrybucją odpowiedzialności oraz reakcja racjonalna dążąca do analizowania faktów oraz wyciągnięcia wniosków. J. Reykowski zaznaczył, że oba nastawienia mogą występować u każdego, po początkowej reakcji obronnej może nastąpić próba analizowania. Chyba że nastroje są wykorzystywane w walce politycznej dzięki podtrzymywaniu emocji i ukierunkowaniu odpowiedzialności. Próba racjonalnego poradzenia sobie z sytuacją może być destabilizowana przez zamiar polityczny bądź przez zewnętrzne okoliczności.

8. Falsyfikowanie rzeczywistości jako podstawowy mechanizm kształtowania opinii społecznej. A. Giza-Poleszczuk zwraca uwagę na proces stanowienia społeczeństwa w dyskursie publicznym. Jej zdaniem należałoby rozważyć, w jakim stopniu mówienie o społeczeństwie i mówienie społeczeństwu o jego własnych opiniach jest czynnikiem przyczyniającym się do kształtowania postaw. Wskazując na zjawisko przejmowania sondaży przez media, jako przykład podała aferę Rywina, gdy po wysypie sondaży na temat korupcji Polacy dostrzegali jej coraz więcej. *Musimy się zacząć zastanawiać nad odpowiedzialnością wobec społeczeństwa, związaną z tym, jakie lustro mu podstawiamy* (Giza-Poleszczuk). Należałoby też według niej rozważyć, czy w pytaniach sondażowych nie jest odtwarzany stary paradygmat, który sprawia, że żyjemy w *stanie nierzeczywistości społecznej*, i radykalnie zmienić sposób badania – na bardziej partycypacyjne (www.batory.org.pl/debaty/20110407.html).

W oparciu o zaprezentowaną diagnozę można zaproponować kierunki działań naprawczych, działań, które w dłuższej perspektywie czasowej pozwolą powyższe problemy rozwiązywać. Podjęcie próby ich rozwiązania to ważne zadanie dla edukacji w szkole wyższej w zakresie kształtowania kompetencji społecznych. Cele edukacji będą wówczas odpowiedzią na diagnozowane problemy społeczne. Te działania to:

1. Orientacja na normy, reguły, procedury jako podstawy ładu społecznego.
2. Budowanie podstaw zaufania w relacjach społecznych, interpersonalnych. Relacje jako zobowiązanie, relacje oparte na poszanowaniu odmienności, dostrzymywaniu słowa, dyskrecji, podejmowane we wspólnym interesie współpraca i altruizm.
3. Kształtowanie poczucia wpływu na bieg zdarzeń, poczucia sprawstwa poprzez uczestnictwo w dobrze zaplanowanym, przynoszącym wymierne efekty, satysfakcjonującym działaniu (np. praca metodą projektów).
4. Zwiększenie partycypacji poprzez znajomość praw obywatelskich, praw człowieka, zdobywanie doświadczeń w pracy w III sektorze, wolontariat.
5. Szacunek jako podstawa relacji międzyludzkich – kształtowanie postawy tolerancji, otwartości na odmienność kulturową, światopoglądową, na każdą „inność”.

6. Kształtowanie orientacji temporalnej na przyszłość. Konstruowanie planów życiowych, ścieżek kariery, przewidywanie następstw podejmowanych działań.
7. Kształtowanie postaw i zachowań pragmatycznych. Podkreślanie związku między wysiłkiem, działaniem a jego efektami.
8. Praca nad emocjami. Pokazanie miejsca i roli emocji w działaniu, sposobów radzenia sobie z emocjami.
9. Kształtowanie adekwatnego obrazu siebie, własnej grupy społecznej, praca nad stereotypami.
10. Konieczność przezwyciężenia konfliktu postaw zorientowanych na tradycję z postawami modernizacyjnymi. Pogodzenie tradycji z pragmatyką.

Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w szkole wyższej

Zmiana rozporządzenia MNiSzW o standardach kształcenia i związana z nim likwidacja listy kierunków studiów oraz określanych centralnie ramowych treści kształcenia, a także wprowadzenie w to miejsce nowej metody budowy programów studiów na kierunkach wykorzystującej założenia Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji, jest dla uczelni polskich dużym wyzwaniem. Powiększa ona znacznie zakres autonomii programowej szkół wyższych, co od lat było postulatem środowiska akademickiego, zarazem jednak sprawia, że stosowane dotąd narzędzia oceny i kontroli jakości kształcenia muszą ulec zmianie. Dotyczy to zarówno kontroli zewnętrznej – sprawowanej przez komisje akredytacyjne, jak i wewnętrznych systemów oceny jakości tworzonych w samych uczelniach. Metodologia właściwa ramom kwalifikacji stawia bardzo duże wymagania dotyczące użyteczności społecznej efektów kształcenia oraz wiarygodności instytucji edukacyjnych w ich uzyskiwaniu (w mniejszej mierze skupiając się na procesie uzyskiwania tych efektów) – i to powinno stać się domeną szczególnej troski ciał sprawujących ustawową kontrolę nad szkolnictwem wyższym (Chmielecka 2011).

W ramach prac nad wzorcowymi efektami kształcenia prowadzonymi w projekcie *Wzorcowe opisy wybranych kierunków studiów sformułowane w języku efektów kształcenia i dostosowane do opisów wymagań właściwych dla ram kwalifikacji oraz obszarów kształcenia* dla wybranych 44 kierunków opracowano tak zwane benchmarki dla dyscyplin mieszczących się w ośmiu obszarach kształcenia. Te obszary to: humanistyka, nauki społeczne, przyrodnicze, ścisłe, techniczne, medyczne, rolnicze, leśne, weterynaryjne, kształcenie artystyczne. Prace nad efektami kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów poprzedzone zostały opracowaniem opisu wymagań dla każdego z obszarów. Tak więc rekonstrukcja, innowacja

i zmiana w zakresie programu kształcenia dla wybranych kierunków podporządkowana była opracowanym wcześniej, nieco ogólniejszym efektom kształcenia dla poszczególnych obszarów.

Zarówno efekty „obszarowe”, opisane odrębnie dla poszczególnych dziedzin, jak i utworzone zbiory efektów dla wybranych kierunków studiów mieściły się w trzech grupach: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Okazało się, iż ta ostatnia kategoria jest niejasna, mało konkretna. Pojawiły się pytania o to, czym są kompetencje społeczne, czy i jak można je kształtować, jak dostrzec i zmierzyć ich zdobycie przez studenta. Stało się więc oczywiste, że kategoria ta wymaga dookreślenia.

W związku z tym w marcu 2011 roku rozpoczęły się prace nad dookreśleniem treści, sposobów osiągania oraz potwierdzania efektów kształcenia z trzeciej grupy, nazywanych kompetencjami społecznymi, prowadzone w ramach projektu *Wychowawcze funkcje uczelni w świetle wymagań Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. Interpretacja wymagań właściwych dla „innych kompetencji”* [WAP] zgłaszanego do realizacji w ramach projektu *Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRR oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*. Jako uczestniczka tych prac prezentuję niżej zarówno wyniki analizy opracowań przygotowanych przez przedstawicieli poszczególnych obszarów i kierunków kształcenia, jak i propozycję wpisania humanistyki w proces kształcenia w szkole wyższej. Propozycję, która jest zgodna ze zmianami zapisanymi w znowelizowanej Ustawie Prawo o Szkolnictwie Wyższym.

Edukacji przypisujemy dzisiaj trzy funkcje: adaptacyjną, emancypacyjną i krytyczną (Rorty 1998; Witkowski 2008; Kwieciński 2000; Szkudlarek 2005; Nowak-Dziemianowicz 2001). Funkcja adaptacyjna umożliwia socjalizację, odnalezienie się w rzeczywistości społecznej, w świecie instytucji, grup i środowisk społecznych oraz legitymizujących ich funkcjonowanie norm i reguł. Pozwala na zbudowanie tożsamości roli (zawodowej, społecznej, kulturowej). Umożliwia zatrudnienie, skuteczne i efektywne działanie.

Funkcja emancypacyjna umożliwia rozwój, nadawanie sensu, uzasadnianie własnego działania, umożliwia komunikowanie się ze sobą i z innymi. Pozwala na rozumienie rzeczywistości, w której jednostka funkcjonuje, relacji, w jakie wchodzi ona sama, a także wszyscy uczestnicy praktyki społecznej, oraz rozumienie siebie, własnych możliwości, barier i ograniczeń.

Funkcja krytyczna umożliwia interpretację rzeczywistości, relacji ze światem oraz własnego doświadczenia, interpretację przejawiającą się w zadawaniu pytań o sens i istotę działań własnych oraz działań innych osób, o prawomocność tych działań, o źródła wszelkich uprawomocnień. Pozwala na dostrzeganie ukrytych, niejawnych mechanizmów leżących u podstaw jednostkowych, grupowych, instytucjonalnych zachowań i działań. Pozwala dostrzegać opresję, przemoc symboliczną, wszelkie nierówności oraz uzasadniające je reguły i praktyki społeczne. Edukacja spełniająca powyższe funkcje wyposaża uczących się ludzi w następujące kompetencje:

1. Kompetencje adaptacyjne, techniczne, pozwalające efektywnie i skutecznie działać, prowadzić badania, odnaleźć się na rynku pracy.
2. Kompetencje emancypacyjne, pozwalające na rozumienie otaczającej rzeczywistości, własnego działania oraz jego konsekwencji, a także na dokonywanie wyborów w oparciu o własne potrzeby, uzasadnienia, wartości, ze świadomością konsekwencji związanych z tymi wyborami.
3. Kompetencje krytyczne, pozwalające na dostrzeganie wszelkich uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną. Dyskurs władzy, gra interesów, dominacji, wykluczania, przemoc symboliczna.

Opisane wyżej funkcje edukacji oraz kompetencje, które mogą w jej procesie być kształtowane, stały się dla nas kryterium analizy zaproponowanych przez autorów deskryptorów obszarowych oraz deskryptorów kierunkowych opisów efektów kształcenia w grupie „kompetencje społeczne”. Przystępując do tego zadania, poddaliśmy szczegółowej analizie propozycje opisu efektów kształtowania postaw społecznych w ośmiu obszarach kształcenia oraz w obrębie 44 kierunków studiów. Analizowaliśmy opisane efekty ze względu na to, jaką funkcję pełni ich zdobywanie w procesie kształcenia: adaptacyjną, emancypacyjną czy krytyczną? Zapytaliśmy o to, jakie kompetencje będą zdobywali uczący się ludzie – uczestnicy procesów edukacji zorientowanej na zaproponowane efekty? Czy będą to kompetencje adaptacyjne, emancypacyjne czy krytyczne? Mam pełną świadomość, że wybrane kryterium to tylko jedna z możliwości przeprowadzenia takiej analizy. Nie jedyna, nie doskonała. Poniższa analiza jest w całości oparta na opisach efektów kształcenia dotyczących kompetencji społecznych, zawartych w ośmiu obszarach i 44 kierunkach kształcenia (materiały z prac zespołów ekspertów obszarowych i kierunkowych). Przypisanie poszczególnych, zapisanych w dokumentach efektów do jednej z trzech grup kompetencji (adaptacyjnych, emancypacyjnych, krytycznych) to jedna z prób ich analizy.

Okazało się, iż wśród wymagań związanych z kategorią „kompetencje społeczne” dla wyodrębnionych ośmiu obszarów, dominują kompetencje adaptacyjne na każdym poziomie kształcenia. W obszarach: humanistyki, nauk społecznych, nauk przyrodniczych, nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, lekarskich i sztuki wśród efektów kształcenia w grupie kompetencje występują także kompetencje emancypacyjne. Brak ich w obszarach nauk ścisłych i technicznych. Kompetencje krytyczne występują tylko w obszarze nauk społecznych – studia II stopnia oraz w obszarze sztuka. W pozostałych obszarach kompetencje krytyczne nie pojawiają się wśród efektów kształcenia.

Kolejnym przedmiotem analizy wzorcowych efektów kształcenia w grupie „kompetencje społeczne” stały się opisy wymagań dla poszczególnych kierunków. Zastosowano identyczne jak przy analizie obszarowej kryteria, związane z adaptacyjną, emancypacyjną oraz krytyczną funkcją edukacji. Ponownie chodziło o udzielenie odpowiedzi na pytanie, w której z trzech wyżej wymienionych grup mieszczą się proponowane przez zespoły ekspertów kompetencje społeczne. Czy są to kompetencje ad-

aptacyjne, emancypacyjne czy krytyczne? Poniższa analiza jest próbą udzielenia odpowiedzi na to pytanie.

We wszystkich 44 kierunkowych opisach efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych dominują następujące kompetencje adaptacyjne:

1. Absolwent jest zdolny do zdefiniowania własnych kompetencji związanych ze studiowanym obszarem wiedzy.
2. Zna najnowsze wyniki badań, umie je propagować, udostępnia swą profesjonalną wiedzę.
3. Bierze odpowiedzialność za przekazywane i udostępniane informacje z własnej dyscypliny.
4. Poglębia swoją wiedzę profesjonalną.
5. Promuje profesjonalizm własną postawą i jakością stylu życia.
6. Jest przygotowany do zarządzania informacją w sferze publicznej na wszystkich poziomach organizacyjnych.
7. Rozumie wiedzę z własnej dyscypliny w kontekście uwarunkowań ideowych, kulturowych, materialnych i społecznych.
8. Rozumiejąc zagrożenia wynikające z warunków pracy wykazuje odpowiedzialność za bezpieczeństwo pracy własnej i innych oraz za realizację podjętych prac i zobowiązań.
9. Rozumie potrzebę przekazywania społeczeństwu – m.in. poprzez środki masowego przekazu – informacji o osiągnięciach techniki i innych aspektach działalności inżyniera i potrafi przekazać takie informacje w sposób powszechnie zrozumiały.
10. Posiada umiejętność stosowania technik efektywnego komunikowania się i negocjacji.
11. Cechuje się skutecznością w zarządzaniu czasem własnym i współpracowników.
12. Potrafi, w szerokim zakresie, formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne i pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając zalety i wady różnych rozwiązań.
13. Umie szybko dostosować się do nowych sytuacji, zmian i nowych wymagań.
14. Wykazuje przywództwo i przedsiębiorczość oraz świadomość pełnionej roli zawodowej.
15. Umie pracować w zespole, organizować pracę zespołu, kierować pracą zespołu.

Pojawiają się w nich również następujące kompetencje emancypacyjne:

1. Jest przygotowany do aktywnego udziału w życiu politycznym społeczeństwa obywatelskiego na różnych poziomach partycypacji oraz potrafi przewidywać skutki swej aktywności.

2. Dostrzega i formułuje problemy etyczne związane z własną pracą, odpowiedzialnością przed współpracownikami i innymi członkami społeczeństwa oraz wykazuje aktywność w ich rozwiązywaniu i propagowaniu.
3. Okazuje tolerancję i akceptuje postawy i zachowania wynikające z odmiennych uwarunkowań kulturowych, religijnych, społecznych i wieku.
4. Przestrzega właściwych relacji z innymi, z najbliższym otoczeniem i społeczeństwem.
5. Okazuje szacunek wobec ludzi, dba o ich dobro.
6. Jest otwarty na różne perspektywy teoretyczne i metodologiczne badań naukowych.
7. Buduje relację partnerską jako podstawę interwencji środowiskowej.
8. Ma świadomość pełnionej roli społecznej.
9. Cechuje się skutecznością w zarządzaniu czasem własnym i współpracowników.
10. Potrafi, w szerokim zakresie, formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne i pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając zalety i wady różnych rozwiązań.
11. Umie szybko dostosować się do nowych sytuacji, zmian i nowych wymagań.
12. Świadomie kształtuje i pielęgnuje własne upodobania kulturalne.

W opisach efektów kształcenia odnoszących się do kategorii kompetencje społeczne pojawiły się także kompetencje krytyczne. Znalazły się one jedynie w „benchmarkach” dla kierunków mieszczących się w obszarze „sztuka”: grafika, instrumentalistyka, aktorstwo. Były to następujące kompetencje:

1. Niezależność.
2. Zaangażowanie.
3. Odwaga;
4. Kreatywność i twórczość.
5. Nonkonformizm.
6. Etyczność.
7. Partycypacja.
8. Innowacyjność.

Przedstawiona wyżej analiza stała się dla zespołu pracującego w projekcie *Wychowawcze funkcje uczelni w świetle wymagań Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. Interpretacja wymagań właściwych dla „innych kompetencji” (WAP)* impulsem do przygotowania propozycji kompetencji społecznych uniwersalnych dla wszystkich obszarów kształcenia. W uzupełnieniu do rozporządzenia MNISzW z dnia 6 czerwca 2011-07-10 koordynator projektu, E. Chmielecka (2011), pisze: *podkreślić też należy, że zredukowanie „kompetencji społecznych” do kompetencji adaptacyjnych (patrz propozycja MNISzW z 6 czerwca 2011r.) pogorszyłaby motywację uczelni do ich kształtowania w stosunku do motywacji wynikającej z zaleceń zawartych w obecnie obowiązujących standardach kształcenia. Obecnie mamy w nich zapis mówiący o konieczności kształcenia humanistycznego dla słuchaczy kierunków niehumanistycznych*

nych. Po jego zniknięciu i przy redukcji kompetencji społecznych do kompetencji adaptacyjnych, uczelnie praktycznie nie miałyby żadnych bodźców do świadomego i celowego kształtowania kompetencji społecznych studentów

Kompetencje społeczne (w szczególności emancypacyjne i krytyczne) zaproponowane w opisach wymagań dla obszarów kształcenia są w znacznej mierze wspólne absolwentom wszystkich obszarów. Wymagają uszczegółowienia i uzupełnień jedynie w tam, gdzie stają się specyficzne, ze względu na ten obszar – wprost odnoszą się postaw inżyniera, humanisty czy medyka (Chmielecka 2011). Stąd propozycja opracowania uniwersalnych dla wszystkich uczelni i wszystkich kierunków studiów kompetencji społecznych, które byłyby jednym z celów kształcenia w szkole wyższej:

Absolwent studiów I stopnia	Absolwent studiów II stopnia
1. jest świadomy swojej roli zawodowej i społecznej oraz gotowy do podjęcia odpowiedzialności za ich wypełnienie	1. jest świadomy swojej roli zawodowej i społecznej, potrafi je samodzielnie modyfikować zgodnie z potrzebami społecznymi, jest gotowy do podjęcia odpowiedzialności za ich wypełnienie
2. rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie, potrafi samodzielnie się uczyć	2. rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie, potrafi samodzielnie się uczyć, potrafi inspirować i organizować proces uczenia się innych
3. jest zdolny do pracy w zespole oraz ponoszenia odpowiedzialność za pracę swoją i innych	3. jest zdolny do pracy w zespole, organizowania i kierowania tą pracą, jest odpowiedzialny za skutki pracy zespołowej
4. potrafi komunikować się z otoczeniem w celu wymiany profesjonalnej wiedzy	4. potrafi aktywnie komunikować się z otoczeniem w celu wymiany i upowszechnienia profesjonalnej wiedzy
5. troszczy się o dorobek, tradycje i wartości kultury; jest uczestnikiem kultury	5. troszczy się o dorobek, tradycje i wartości kultury; jest aktywnym i twórczym uczestnikiem kultury
6. jest świadomy własnych ograniczeń, akceptuje kulturową i światopoglądową odmienność,	6. jest krytyczny wobec siebie i innych, docenia znaczenie kulturowej i światopoglądowej odmienności,
7. zna różne poglądy w kwestiach społecznych, potrafi zająć stanowisko w ważnych kwestiach społecznych oraz być niezależnym w swoich poglądach	7. potrafi podjąć dyskusję w ważnym kwestiach społecznych, krytycznie ocenić różne stanowiska oraz kompetentnie bronić własnego punktu widzenia
8. kieruje się w swoim działaniu regułami, normami i zasadami zgodnymi z etyką zawodową; potrafi ich wybór ocenić i uzasadnić.	8. kieruje się w swoim działaniu regułami, normami i zasadami zgodnymi z etyką zawodową; potrafi ich wybór ocenić i uzasadnić, rozumie własną i zbiorową odpowiedzialność za ich wypełnienie
9. jest zdolny do inspirowania i organizowania działalności na rzecz interesu publicznego (wspólnoty i wykluczonych)	9. jest zdolny do inspirowania i organizowania niestandardowych rozwiązań w działalności na rzecz interesu publicznego (wspólnoty i wykluczonych)
10. bierze odpowiedzialność za siebie i innych oraz skutki własnych wyborów, decyzji i działań w środowisku zawodowym i lokalnym	10. bierze odpowiedzialność za siebie i innych oraz skutki własnych wyborów, decyzji i działań w środowisku zawodowym i społecznym

Edukacja jako działalność i praktyka społeczna na każdym poziomie pełni (pełnić powinna) trzy funkcje: adaptacyjną, emancypacyjną i krytyczną. Funkcjom tym odpowiadają trzy typy kompetencji: adaptacyjne, emancypacyjne i krytyczne. Kompetencje to całość, na którą składają się: wiedza, umiejętność/gotowość do działania oraz nastawienie (emocje).

Kompetencje społeczne, które powinna realizować szkoła wyższa, muszą być więc adekwatne do funkcji edukacji oraz zawierać w sobie wymienione wyżej „składniki” czy też części, takie jak wiedza społeczna, gotowość do działania w sferze społecznej i na rzecz społeczności oraz pozytywne nastawienia wobec takiego działania.

Proponujemy w grupie „kompetencje społeczne” umieścić kompetencje adaptacyjne, techniczne, pozwalające efektywnie i skutecznie działać, prowadzić badania, odnaleźć się na rynku pracy. Kompetencje emancypacyjne pozwalają na rozumienie otaczającej rzeczywistości, własnego działania oraz jego konsekwencji oraz na dokonywanie wyborów w oparciu o własne potrzeby, uzasadnienia, wartości, ze świadomością konsekwencji związanymi z tymi wyborami. Kompetencje krytyczne pozwalają na dostrzeganie wszelkich uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną, umożliwiają rozumienie własnej sytuacji oraz kontekstów, (także ukrytych), w jakim przebiega działanie, a także pozwalają dostrzegać ukryte w różnych formach działania jednostek, grup, instytucji interes, formy dominacji i opresji, przymoc symboliczną.

Ta uniwersalna propozycja mogłaby się stać kolejną szansą, kolejnym impulsem do dyskusji nad rolą szkoły wyższej nie tylko w przygotowywaniu młodych ludzi do życia, ale także w ich rozwoju, samorealizacji, w twórczym uczestnictwie w kulturze. Angażując szerokie środowiska akademickie, mogłaby się stać także impulsem do ponownego stawiania pytań o rolę i znaczenie humanistyki, jej miejsce w kształceniu na poziomie wyższym. I tak wracamy do problemu jakości naszej edukacji...

Bibliografia

- Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, 2010, Wydawnictwo Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- BAUMAN Z., 2010, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- BOURDIEU P., 2005, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzona*, przeł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa
- BOURDIEU P., 2009, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przeł. J. Stryczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, seria Cultura, Kraków.
- CHMIELECKA E., Uzupełnienia do rozporządzenia MNiSzW z dnia 6 czerwca 2011-07-10;
- CHMIELECKA E., *Wyniki prac Zespołu ds. opisu poziomów efektów kształcenia dla Krajowych Ram Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym*, Warszawa, 12 marca 2011.
- DOMAŃSKI H., 2005, *Państwo to nie my*, Polityka, nr 2533/5005-12-10.
- DOMAŃSKI H., 2009, *Społeczeństwa europejskie: stratyfikacja i systemy wartości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

- DOMAŃSKI H., RYCHARD A., ŚPIEWAK P., 2005, *Polska. Jedna czy wiele?*, Wydawnictwo Trio, Warszawa.
- GIDDENS A., 2007, *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GIZA-POLESZCZUK A., 2004, *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- GOŁĘBNIAK B.D. (red.), 2007, *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- HALL A., 2004, *Jaka Polska*, Wydawnictwo Rosner & Wspólnicy, Warszawa.
- <http://www.batory.org.pl/debaty/20110407.html>, Materiały z konferencji Fundacji Stefana Batorego „Polska po katastrofie. Państwo-społeczeństwo-polityka”, z udziałem: Henryka Domańskiego, Dariusza Gawina, Macieja Gduli, Mirosławy Grabowskiej, Anna Giza-Poleszczuk, Aleksandra Halla, Jacka Kochanowicza, Roberta Krasowskiego, Ireneusza Krzemińskiego, Radosława Markowskiego, Rafała Matyi, Janusza Reykowskiego, Andrzeja Rycharda, Aleksandra Smolara, Wiesława Staśkiewicza, Mirosława Wyrzykowskiego.
- KRZEMIŃSKI I., 2006, *Wolność, równość, odmiennność. Nowe ruchy społeczne w Polsce początku XXI wieku*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., 2000, *Tropy – ślady – próby: studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań.
- LACHOWICZ-TABACZEK K., 2004, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej: Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- LACHOWICZ-TABACZEK K., PACHNOWSKA B., 2007, *Nierówności interpersonalne; Jak samoocena narodowa Polaków może wpływać na ich relacje interpersonalne z rodakami*, [w:] J. Klebaniuk (red.), *Oblicza nierówności społecznych*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa.
- MATYJA R., 2007, *Gabinety polityczne: niedostrzeżona szansa*, [w:] D. Bach-Golecka (red.), *Gabinety polityczne. Narzędzia skutecznego rządzenia*, Ośrodek Myśli Politycznej i WSBNLU, Kraków–Nowy Sącz.
- MATYJA R., 2004, *Przywództwo i instytucje*, [w:] *Budowanie instytucji państwa 1989–2001. W poszukiwaniu modelu*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa.
- MATYJA R., 2000 *Trzecia Rzeczpospolita – kłopoty z tożsamością*, [w:] A. Rzegocki (red.), *Państwo jako wyzwanie*, Ośrodek Myśli Politycznej i Księgarnia Akademicka, Kraków.
- NOWAK-DZIEMIANOWICZ M., 2001, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- NUSSBAUM M., 2008, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- REYKOWSKI J., 2007, *Konflikt i porozumienie. Psychologiczne podstawy demokracji deliberatywnej*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa.
- RORTY R., 1998, *Konsekwencje pragmatyzmu*, przeł. C. Karkowski, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- SZAFRANIEC K., 1986, *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- SZAFRANIEC K., 2003, *Anomia okresu transformacji a orientacje normatywne młodzieży. Perspektywa międzygeneracyjna*, [w:] J. Mariański (red.), *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Wydawnictwo WAM i Komitetu Socjologii PAN, Kraków.
- SZKUDLAREK T. (współred.), 2005, *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- SZKUDLAREK T., MELOSIK Z., 2009, *Kultura, tożsamość, edukacja: migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- WITKOWSKI L., 2008, *Edukacja i humanistyka*, IBE, Warszawa.

Adaptation or development? Inquiring about the quality and goal of education in higher education institutions

Nowadays, higher education institutions participate in a nationwide discussion about the quality of education. What cannot be avoided in this context are questions about their responsibilities. Education is such a kind of social practice that must respond both to local and national demands as well as global ones. The global dimension of education forces us, the researchers of this field, to examine both practices that are present in other countries as well as the social and cultural diagnoses of threats and problems that may be solved thanks to and by the means of education. The national, meaning here also the local dimension of education, indicates the necessity of diagnosing problems of a given country and trying to find their solution. The social competences, which should be executed by higher education institutions must correspond to the function of education and include such “components” or parts as social knowledge, the readiness to act in the social sphere and to the benefit of the community as well as a positive attitude to such actions. Therefore, I have put forward a social diagnosis as the departure point for specifying the tasks of higher education institutions in order to later concentrate on social competences being one of the effects of academic education.