

Young, M.

Program nauczania dla dwudziestego pierwszego wieku? : w stronę nowej bazy na rzecz pokonania podziału na edukację akademicką i zawodową

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 13 (317), 143-165

1997

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

M. Young

PROGRAM NAUCZANIA DLA DWUDZIESTEGO PIERWSZEGO WIEKU?

W stronę nowej bazy na rzecz pokonania podziału
na edukację akademicką i zawodową*

W XXI wieku edukacja stanie się fundamentem postępu zarówno materialnego, jak i intelektualnego. Wyzwanie polega na opracowaniu systemu edukacji odpowiadającego ekonomicznym i społecznym wymaganiom, które postawi przed nami następane stulecie (...) oraz rozpowszechnieniu zdolności innowacyjnych wśród wszystkich ludzi.

(Finegold *et al.* 1990)

WPROWADZENIE

Przytoczony powyżej cytat to początek raportu sporządzonego przez brytyjski Instytut Badań nad Polityką Społeczną (IPPR), noszącego tytuł „Brytyjski Baccalaureat” (czy: „Brytyjska matura”)**. Dobrze oddaje on cel niniejszego artykułu, jakim jest przyczynienie się do wypracowania szkolnego

* Tytuł oryginału „A curriculum for the twenty-first century? Towards a new basis for overcoming academic/vocational divisions”. Artykuł ukazał się pierwotnie jako rozdział 5 książki: Ahier J., B. Cosin i M. Hales (1996) *Diversity and Change. Education, Policy and Selection*. Londyn i Nowy Jork: Routledge.

** „Baccalaureat” w kulturze anglojęzycznej oznacza niższy stopień akademicki (licencjat), jednak w przytaczanej tu wersji francuskiej odnosi się do kończącego szkołę średnią egzaminu dojrzałości spotykanego w większości innych krajów europejskich; stąd sugerowane drugie tłumaczenie tytułu raportu jako „Brytyjska matura” (przyp. tłum.).

programu szkolnego na poziomie „poobowiązkowym”, który „odpowiadałby ekonomicznym i społecznym wyzwaniom, które postawi przed nami następne stulecie”. Obecne są tu dwa aspekty – ilościowy, gdzie obszarem zainteresowania jest wielkość uczestnictwa w edukacji poobowiązkowej, oraz jakościowy – gdzie uwaga skupia się na treści i jakości uczenia się. Kwestią ilościową jest pytanie o to, czy program nauczania ustanowiony w czasie, kiedy naukę po 15 roku życia kontynuowało najwyżej 20% młodzieży, jest programem właściwym w czasach, kiedy od co najmniej 80% oczekuje się kontynuowania nauki do 18 roku życia i uzyskiwania wyników obecnie osiąganym jedynie przez 20% uczących się. Sprawą jakościową jest natomiast pytanie o to, czy wzrost uczestnictwa oparty na istniejących programach nauczania, nawet gdyby okazał się możliwy, zapewni młodym ludziom typ umiejętności i wiedzy, które w okolicznościach wieku XXI prawdopodobnie będą koniecznością. Celem tego artykułu jest pogłębiona analiza takich okoliczności oraz ich konsekwencji dla programu nauczania.

Z punktu widzenia takiej analizy, wybór systemu edukacji poobowiązkowej obowiązującego w Anglii i Walii* jako przykładu ma tę zaletę, iż system ten można uznać za realizację „najczarniejszego scenariusza”. Jest to bowiem skrajny przykład kraju wysoce uprzemysłowionego, który łączy w sobie niskie uczestnictwo [w edukacji], głębokie społeczne podziały klasowe oraz szkolny program nauczania, który pod względem strukturalnym niemal nie zmienił się od co najmniej półwiecza. Paradoksalnie, to właśnie zacofanie systemu brytyjskiego dać nam może wgląd w sprawy, które nie są tak bezpośrednio obecne w innych, bardziej rozwiniętych systemach europejskich.

Dla celów porównawczych rozważmy przypadki dwóch krajów, w których społeczne podziały klasowe są znacząco mniejsze niż w Anglii i Walii. Jednym z nich niech będzie kraj, gdzie system edukacji jest podzielony, jednak nie zakorzeniony w strukturze głębokich podziałów na klasy społeczne (jako dobry przykład proponuję tutaj Holandię). W sytuacji takiej nie jest prawdopodobne, aby podziały edukacyjne prowadziły do takich konsekwencji społecznych dla poziomu uczestnictwa, jakie powstają w Anglii i Walii. Innymi słowy, możliwe jest znaczne podwyższenie poziomu uczestnictwa i osiągnięć nawet w ramach podzielonego systemu edukacji.

Drugi przypadek (tutaj jako przykład proponuję Japonię), to kraj, w którym – chociaż „akademicki” program nauczania dominuje w nie mniejszym stopniu niż w Anglii i Walii, selekcja społeczna odroczonej jest aż do końca

* W Wielkiej Brytanii Szkocja oraz Irlandia Północna podlegają odrębnej administracji oświatowej, w związku z tym w brytyjskiej literaturze pedagogicznej zwyczajowo oddziela się je od Anglii i Walii, które pod tym względem stanowią jedną całość (przyp. tłum.)

szkoły średniej. W Japonii szkolnictwo średnie rozrosło się tak znacznie, że obecnie niemal wszyscy młodzi ludzie kontynuują naukę do 18 czy 19 roku życia, mimo że do programu nauczania nie wprowadzono żadnych istotnych zmian.

Żaden z tych scenariuszy nie jest możliwy w Anglii i Walii, gdzie system edukacji cechuje utrzymująca się przepaść między klasami społecznymi, głęboko podzielony system nadawania kwalifikacji edukacyjnych oraz wąski i elitarny akademicki program nauczania. Być może to właśnie ta niereformowalność istniejącego systemu brytyjskiego doprowadziła do pojawienia się i rosnącego wsparcia dla radykalnej jego analizy (Finegold *et al.*, 1990; Young i Watson 1992). Co więcej, ponieważ analiza ta skupia się na kwestii podziałów na edukację „akademicką” i zawodową, być może może on dać pewien ogląd typu programu nauczania, który stanie się koniecznością w przyszłym stuleciu. Dlatego teraz przyjrzymy się właśnie jej.

PODZIELONY SYSTEM KWALIFIKACJI, PODZIELONY PROGRAM

Wspominany raport IPPR to chyba najbardziej kompleksowa opublikowana do tej pory krytyka brytyjskiego (określenie „brytyjski” odnosi się tu tylko do Anglii i Walii) systemu edukacji poobowiązkowej. Od całej masy pojawiającej się w ostatnich latach na ten temat raportów przeprowadzona w nim analiza różni się dwójako. Raport rozpoczyna się od podsumowującego przytoczenia znanych i powszechnie akceptowanych krytycznych zarzutów na temat wąskości i elitarności ścieżki „akademickiej” (obiera ją tylko 30% danego rocznika, z czego ogromna większość wybiera tylko dwa do trzech przedmiotów) oraz niskiej jakości i braku dostępności alternatyw „zawodowych” (na dwuletnich [licencjackich] studiach akademickich jest czterokrotnie więcej miejsc niż na alternatywnych wobec nich pełnych kursach zawodowych). Następnie jednak formułuje się tam twierdzenie, że przyczyny tych słabości nie da się znaleźć w niedoskonałościach każdej z odrębnych ścieżek, ale w samym fakcie **podziału systemu**. Mówiąc inaczej, zdaniem autorów raportu, słabości te są bezpośrednim skutkiem istnienia dwóch osobnych ścieżek — akademickiej i zawodowej, prowadzących do zdobycia odrębnych kwalifikacji. Konsekwencją takiego założenia jest zawarte w raporcie zalecenie tworzenia **zintegrowanego systemu kwalifikacji**, który „zniósłby podział na edukację i szkolenie”. Po drugie, wprowadzając rozróżnienie między podzielonym i zintegrowanym systemem kwalifikacji, raport nie skupia się tylko na jego aspekcie strukturalnym. Rozważa się tam także konsekwencje systemu zintegrowanego na poziomie praktyki tworzenia programu nauczania.

Raport rozpoczyna się od przeglądu różnych, zakończonych niepowodzeniem prób zreformowania obu ścieżek, podejmowanych w ostatnich latach. Warto tu nawiązać do dwóch typów takich prób, jako że są one przykładami prób „zapożyczeń” z innych krajów. Typ pierwszy to próby zróżnicowania ścieżki akademickiej przez poszerzenie jej dostępności, a więc uczynienie jej mniej elitarną – można by go określić jako rozwiązanie francuskie. Typ drugi to wysiłki na rzecz poprawy statusu i treści programów kształcenia zawodowego na wzór niemieckiego „systemu dwutorowego”. W konkluzji raportu pisze się, że na gruncie brytyjskim reformy te w sposób nieunikniony napotykały na barierę w postaci systemu podzielonego i że jedną ze szczególnie trudnych do pokonania barier było założenie, że w przedziale wiekowym od mniej więcej lat 14 do 16 młodzież można [i należy] dzielić na dwie grupy – (przynajmniej stosunkowo) uzdolnioną akademicko oraz resztę.

Próby zróżnicowania brytyjskiego systemu *Advanced levels* (egzaminów określanych jako „poziom zaawansowany”, zdawanych w wieku ok. 17–18 lat, odrębnie dla każdego przedmiotu, wymaganych do podjęcia nauki w szkołach wyższych; przyp. tłum.) napotkały na ograniczenia ze strony dwóch najbardziej podstawowych cech brytyjskiej ścieżki akademickiej. Po pierwsze, ścieżka ta – co jasno się przyznaje – ma za zadanie wyłonić „najlepsze 20%” uczniów, do czego dopasowany jest stosowany w tym celu normatywny model oceniania. Wskazują na to choćby ostatnie publiczne reakcje na ogłoszenie w 1995 roku ogólnokrajowych wyników egzaminów *A levels*. Odnotowany tam niewielki stosunkowo przyrost ocen dobrych i bardzo dobrych posłużył niektórym komentatorom jako dowód nie na poprawę ogólnego poziomu nauczania, lecz na obniżanie kryteriów oceniania. Drugą cechą systemów egzaminów *A levels* jest to, że nie tworzą one żadnych wspólnych **ram programowych**, które można by poddać reformom i modyfikacji na wzór francuskiego egzaminu baccalaureat. System ten podzielony jest na wyraźnie oddzielone od siebie przedmioty, z których każdy ma swoją odrębną tradycję i posługuje się odrębnymi zasadami.

Inne, choć nie mniej potężne są bariery, które napotykają próby poprawy statusu i treści alternatyw zawodowych. Pomijając nawet zupełnie kwestie gwałtownego rozrostu ilości komisji egzaminacyjnych oraz zagmatwanie ścieżek drożności prowadzących do szkół wyższych, próby te stają wobec faktu, iż – niezależnie od ich treści – kwalifikacje zawodowe traktowane są zarówno przez pracodawców, jak i członków uniwersyteckich komisji rekrutacyjnych, jako gorsze.

Raport IPPR przechodzi następnie do wyodrębnienia sześciu głównych słabości podzielonego systemu brytyjskiego:

– opiera się on na dziewiętnastowiecznym założeniu (obecnie coraz silniej podważanym), że gospodarka uprzemysłowiona wymaga rozdziału pracy umysłowej i fizycznej, uzasadniającym podział edukacji na akademicką i zawodową;

– jest to system zdominowany przez selekcję, w sytuacji, kiedy obecnym i przyszłym problemem jest zwiększenie zarówno ilości, jak i jakości udziału [w edukacji] młodzieży po 16 roku życia;

– jest nieelastyczny, ponieważ dzieli uczniów i studentów na różne ścieżki akademickie i zawodowe, jednocześnie hamując ruch i wymianę pomiędzy tymi ścieżkami;

– hamuje i blokuje on nowatorskie kombinacje, łączące studia teoretyczne z praktycznymi;

– zawyża różnice między instytucjami i programami o wysokim i niskim prestiżu, wzmaga proces stratyfikacji edukacyjnej i prowadzi do owej szczególnie silnej dewaluacji kształcenia i szkolenia zawodowego, będącej charakterystyczną cechą systemu brytyjskiego;

– w połączeniu z wyjątkowym charakterem brytyjskiego rynku pracy, stwarzającego motywację do wczesnego opuszczania szkoły, zamyka on kraj w stanie „równowagi niskich umiejętności” (*low skill equilibrium*) (Finegold i Soskice 1988).

Przeprowadzona w raporcie analiza skupia się na koniec na strategicznej roli [zasad] kwalifikacji, podkreślając, że w podzielonym systemie kwalifikacji w sposób nieunikniony dominuje jego funkcja selekcji młodzieży do edukacji wyższej i, z drugiej strony, na rynek pracy. System kwalifikacji zdominowany przez selekcję ogranicza zarówno poziom uczestnictwa, jak i poziom osiągnięć, a także potencjał innowacyjnych reform programu nauczania. Tymczasem rząd brytyjski, w opublikowanych w 1991 r. raporcie rządowym pt. „Edukacja i kształcenie dla dwudziestego pierwszego wieku”, przedstawiającym propozycje w jego opinii **nowoczesnego** systemu kwalifikacji, zdecydował twardo trzymać się systemu podzielonego, choć poddanego reorganizacji i racjonalizacji. Dlatego trudno się dziwić, że to właśnie raport IPPR, z jego propozycją **zintegrowanego (zunifikowanego) systemu kwalifikacji** spowodował tak duże poruszenie i zainteresowanie. Raport ten wymienia następujące konkretne zalecenia:

– powołanie jednego, ogólnokrajowego ciała zajmującego się kwalifikacjami (Komisji ds. Kwalifikacji), która zastąpiłaby instytucje funkcjonujące obecnie oddzielnie (Radę ds. Egzaminów i Ocen Szkolnych oraz Krajową Radę ds. Kwalifikacji Zawodowych) a także oddzielne Komisji Egzaminacyjne obecnie przyznające osobno dyplomy akademickie i zawodowe;

– jedno, zintegrowane świadectwo dojrzałości, zdobywane zwykle w wieku 18 lat, które zastąpiłoby system obecny, oferujący wybór między „pęczkiem” („koszyczkiem”) świadectw egzaminów *A level* z poszczególnych przedmiotów (w niektórych przypadkach zawierający także świadectwa typu *AS level**), a z drugiej strony – najróżniejszymi dyplomami zawodowymi (przynajmniej w teorii) udostępnianymi uczniom w wieku 16 lat.

Skupienie tu uwagi na wzajemnej zależności systemu przyznawania kwalifikacji i programu nauczania wynika częściowo z unania zaniedbań, jakich dopuściły się wcześniejsze analizy programu szkolnego. W raporcie twierdzi się, że systemy przyznawania kwalifikacji są kluczowymi czynnikami odróżniającymi od siebie systemy edukacji poobowiązkowej o niskim i wysokim poziomie uczestnictwa (Finegold *et al.* 1990: 14). Te systemy kwalifikacji różni od siebie to, jakie miejsce w hierarchii ważności nadają **selekcji, ustanawianiu standardów** oraz nadawaniu uczniom i studentom pełnomocności (*empowerment*).

Omawiana analiza – pokazując, że angielski system kwalifikacji cechuje dominacja funkcji selekcyjnej, stosowanie wyłączenia (odrzczenia) jako środka utrzymania poziomu wyników – w znacznym stopniu wyjaśnia przyczyny uporczywego utrzymywania się w tym systemie niskiego poziomu uczestnictwa i osiągnięć. To, jak dużą wagę raport przyznaje systemowi kwalifikacji jest również odbiciem dominującej roli oceniania, a szczególnie egzaminów końcowych w brytyjskiej edukacji poobowiązkowej. Przy braku jakiegokolwiek bezpośredniej roli państwa, znaczną władzę sprawują tu Komisje Egzaminacyjne, w większości albo będące prywatnymi organizacjami dobroczynnymi, albo należące do uniwersytetów. Są one w efekcie osiłą całego systemu nadawania kwalifikacji i narzucają swój reżim programom szkolnym. Dlatego w propozycjach wprowadzenia „brytyjskiego baccalaureatu” (czy „brytyjskiej matury”), tj. zunifikowanego systemu kwalifikacji i jednego dyplomu, nie chodzi tylko o reformę programu nauczania. Pociągnęłyby one za sobą zasadnicze zmiany instytucjonalne i zagroziły wielu interesom własnym – nie tylko Komisji Egzaminacyjnych, lecz także prywatnym szkołom średnich, których atrakcyjność dla rodziców jako alternatywy dla szkół państwowych opiera się głównie na ich wysokich wskaźnikach sukcesów egzaminacyjnych. W krajach, gdzie państwo wpływa na program nauczania w sposób bardziej bezpośredni, znaczenie poszczególnych kwalifikacji **oddzielnie** jest zapewne znacznie mniejsze. W samej Anglii i Walii wiele na tę prawidłowość wskazuje w obowiązkowej fazie edukacji

* Egzamin na tzw. poziomie „zaawansowanym uzupełniającym” (*Advanced Supplementary*), wprowadzony w 1989 r., często zdawany dodatkowo z innych przedmiotów niż egzamin z poziomu *A* (uczniowie brytyjscy wybierający się na studia wyższe wybierają przeciętnie 2 egzaminy typu *A* i dwa typu *AS*) (przyp. tłum.).

szkolnej (od 5 do 16 roku życia), obecnie podlegającego zarówno centralnemu programowi nauczania (*National Curriculum*), jak i Komisjom Egzaminacyjnym.

Jak stwierdziliśmy na początku tego artykułu, problem programu nauczania, wyodrębniony w raporcie IPPR, to nie tylko sprawa podniesienia poziomu uczestnictwa w edukacji poobowiązkowej. Chodzi tu również o treść i jakość uczenia się. W raporcie jasno mówi się, że zarówno tradycyjny program akademicki oparty na egzaminach *Advanced levels*, jak i program oparty na nauczaniu konkretnych sprawności zawodowych nie odpowiadają edukacyjnym potrzebom młodzieży, która w wieku dwudziestym pierwszym będzie poszukującymi pracy dorosłymi. Dlatego głównym obszarem naszego zainteresowania są społeczne i ekonomiczne podstawy nowego programu, do których teraz przejdziemy.

Propozycja reformy programu szkolnego oparta na idei „brytyjskiego baccalaureatu” jest pochodną argumentów na rzecz zintegrowanego systemu kwalifikacji. W miejsce oddzielnych kursów akademickich i zawodowych, program taki składałby się z przekroju modułów teoretycznych i stosowanych w ramach **jednego, zunifikowanego systemu**. Uczniowie wybieraliby między kilkoma różnymi ścieżkami zgodnymi z ich zainteresowaniami i aspiracjami i uwzględniającymi także ich wcześniejsze osiągnięcia. Jednak zastąpienie programu nauczania opartego na oddzielnych ścieżkach akademickiej i zawodowej przez zintegrowany system modułów nie jest jedynie kwestią nowej organizacji, tak jak w przypadku zastąpienia odrębnych przedmiotów szkolnych interdyscyplinarnymi blokami. Podział na to, co akademickie i to, co zawodowe ma swoje korzenie zarówno w kulturze, nadającej niski status pracy fizycznej, jak i w ekonomii, opartej na rozdziale pracy fizycznej i umysłowej. Natomiast program zintegrowany nie rozdziela przygotowania młodzieży do ról zawodowych od szerszego zadania przygotowania ich do bycia obywatelami w społeczeństwie demokratycznym. Oznacza to, że program ten zakłada formę gospodarki i ekonomii daleko odmienną od tej, która od zeszłego wieku dominuje w społeczeństwach uprzemysłowionych.

Rozważając uzasadnienia dla stworzenia takiego programu i podejmując się wstępnie określenia jego możliwego kształtu, koniecznie trzeba dokonać pogłębionej analizy właśnie ekonomicznych podstaw rozdziału na edukację akademicką i zawodową a także sygnałów wskazujących na zachodzące i nadchodzące w tej sferze zmiany. Mam tu na myśli coraz pokaźniejszy zasób prac badawczych z różnych krajów, w których twierdzi się, iż dochodzimy do kresu ery industrialnej zdominowanej przez masową produkcję towarów i usług oraz że pojawiają się znaki wyłaniania się nowego trybu produkcji, określanego często jako **postfordyzm** (*posf-Fordism*) lub **specjalizacja elastyczna** (*flexible*

specialisation) (Piore i Sabel 1984; Mathews 1989). Wszyscy ci autorzy uznają, że opisywane przez nich zmiany nie są nieuniknione i mają w takim samym stopniu charakter polityczny, co ekonomiczny. Z punktu widzenia niniejszej pracy ważne jest jednak, że wszyscy z nich uznają za fakt wyłanianie się nowych relacji między edukacją a gospodarką. Podczas gdy w erze produkcji masowej gospodarka narzuca(ła) ścisłe ograniczenia na rozwój systemu edukacji, wprowadzenie systemu elastycznej specjalizacji samo w sobie zależy od odpowiedniej wcześniejszej edukacji oraz zmian politycznych. Wkraczamy obecnie w erę wzrostu gospodarczego napędzanego wykształceniem (czy, mówiąc szerzej, poziomem kadry ludzkiej), w której o losie narodów decydować będą – jak twierdzi m.in. Reich (1991) – narodowe systemy edukacji, a nie narodowe gospodarki.

SPECJALIZACJA W PROGRAMIE NAUCZANIA: WYKRACZAJĄC POZA PODZIAŁ NA TREŚCI OGÓLNE I SPECJALISTYCZNE

Za wyróżniającą cechę angielskiego systemu edukacji poobowiązkowej od dawna uznaje się wczesną i wąską specjalizację, coraz częściej postrzeganą zarazem jako jedną z głównych jego słabości (HMSO 1988). Zawężenie tego systemu ilustruje fakt, że przeważająca część młodzieży podążającej ścieżką akademicką po osiągnięciu 16 roku życia może ograniczyć naukę wyłącznie do nauk przyrodniczych i matematyki lub do przedmiotów humanistycznych i językowych. [Znana też już w Polsce] tzw. międzynarodowa matura (*International Baccalaureat; IB*) czy szkocki egzamin dojrzałości *Scottish Higher*, a także programy nauczania poobowiązkowego w większości innych krajów [zachodniej] Europy oferują znacznie szerszy zakres studiów skupiający się raczej na podejściu ogólnym niż na podziale na wyspecjalizowane przedmioty. Podobne rozróżnienie na programy wąskie i szerokie nasuwa się przy porównaniu programów nauczania zawodowego w Wielkiej Brytanii i „na kontynencie” (innych krajach Europy Zachodniej). Angielski system kwalifikacji zawodowych, nawet tam, gdzie nie ograniczą się one do konkretnego fachu, często ograniczają horyzonty uczniów do konkretnych obszarów zawodowych, natomiast w modelach „kontynentalne” przyjęto podejście charakterystyczne dla francuskiego *Baccalaureat*, łączącego edukację zawodową i ogólną.

Na gruncie angielskim, kwestię specjalizacji stawia się zwykle w kontekście braku jakichkolwiek wspólnych ram, które tworzyłby egzamin dojrzałości w rodzaju niemieckiej *Abitur* czy francuskiego *Baccalaureat*, i prób zrekompensowania niespotykanego nigdzie na świecie zawężenia i wzajemnej wyłączności

zdawanych z osobnych przedmiotów, niezależnie od siebie, egzaminów *Advanced level*. To prawda, że poza Anglią, niemal wszystkie inne kraje mają jakąś formę egzaminu dojrzałości. Jednak ujęcie takie oznacza koncentrowanie się tylko na angielskich osobliwościach i zaniedbywanie drugiego aspektu specjalizacji, jaką jest rozdział wiedzy od jej zastosowań poprzez podział na obszar akademicki i zawodowy. Co więcej, skupienie się na specjalizacji przedmiotowej i zawodowej może niezwykle łatwo prowadzić do uproszczonego poglądu zrównującego podział na sfery akademicką i zawodową ze specjalizacją i zakładającego, że zintegrowany (zunifikowany) program nauczania byłby programem bardziej ogólnikowym i mniej specjalistycznym.

Podejście alternatywne, które tutaj przyjmujemy, polega na uznaniu faktu, że presja na rzecz odchodzenia od specjalizacji przedmiotowych i zawodowych płynie z głębszych zmian **form specjalizacji**, nie tylko w kontekście programu nauczania, lecz — szerzej — podziału pracy w społeczeństwie i społecznej struktury zawodowej. Propozycje zintegrowanego programu zawarte w raporcie „Brytyjski Baccalaureat” nie reprezentują trendu odchodzenia od specjalizacji, lecz dochodzenia do bardziej zintegrowanych i integrujących **form specjalizacji**, nie opierających się na podziale na ściśle odizolowane od siebie przedmioty oraz na obszary akademicki i zawodowy. Po przełożeniu tego na kategorie programu nauczania oznacza to rozwój nowych umiejętności integracyjnych oraz rozumowania „łącznego” („zintegrowanego”), innowacyjności oraz zdolności stosowania zdobytej wiedzy w różnych kontekstach. W książce *The Work of Nations* [„Praca Narodów”] Reich określa taki zespół wiedzy i umiejętności **analizą symboliczną**. Zuboff natomiast, z nieco innej perspektywy, nazywa je w swojej książce *In the Age of the Smart Machine* [„W epoce maszyny inteligentnej”] — **umiejętnościami (sprawnościami) intelektualnymi** (*intellective skills*). Jako priorytety w programie nauczania określają je dzisiaj w swoich analizach wielkie firmy uznawane w gospodarce za awangardowych liderów (np. British Telecom, brytyjskie przedsiębiorstwo telekomunikacyjne; zob. British Telecom 1992). Zanim przejdziemy do pogłębionej analizy możliwości powstania takiego właśnie **programu nauczania dla przyszłości**, konieczne jest rozważenie kwestii specjalizacji jako kluczowego obecnie problemu edukacji poobowiązkowej.

SPECJALIZACJA JAKO INTEGRALNY ASPEKT NOWOCZESNYCH GOSPODAREK

Wysoki poziom specjalizacji jest w nowoczesnych społeczeństwach integralnym aspektem państwa i gospodarki i to jest zasadnicza przyczyna, dla której społeczeństwa te są tak zdecydowanie bardziej produktywne niż te, które zastąpiły. Pierwszy znaczący wzrost specjalizacji nastąpił wraz z początkiem wyłaniania się nowoczesnego państwa w ostatnich dziesięcioleciach ubiegłego wieku. Trend ten pogłębił się w wieku dwudziestym wraz z rozrostem industrializacji, związanej z powstaniem i rozwojem produkcji masowej. Jak to wyrazili Piore i Sabel (1984),

rozległy podział pracy w produkcji masowej cechował się rozdziałem między określaniem (planowaniem) i wykonawstwem zadań oraz wysoką specjalizacją niemal wszystkich prac (zawodów) wytwórczych.

Ten wyłaniający się system produkcji masowej miał dwojakie konsekwencje. Gwałtowny rozwój wiedzy — wyrażany powstawaniem i wzrostem nowych dziedzin i nowych zawodów oraz nowych między nimi podziałów — napędzał specjalizację programów nauczania. Jednocześnie pogłębiał się podział na opartą na szkolnictwie „edukację” i oparte na pracy zawodowej „szkolenie”. Rozwój systemu masowej specjalizacji umożliwiał bowiem:

oparcie systemu produkcji na dwóch oddzielnych instytucjach kształcenia pracowników: formalnego systemu oświaty oraz samego przedsiębiorstwa. Formalny system oświaty wyposażał w abstrakcyjną wiedzę o produkcji i produktach (...), a przedsiębiorstwo zapewniało szkolenie dla owego ułamka siły roboczej, która potrzebowała jakiś umiejętności (...)

(Piore i Sabel 1984)

W ten sposób tworzyły się główne cechy zjawiska, które określać będziemy jako *specjalizację dzielącą* (*divisive specialisation*) — podziały między przedmiotami akademickimi oraz rozdzielenie edukacji i szkolenia.

PRODUKCJA MASOWA I ROZWÓJ SPECJALIZACJI DZIELĄCEJ

Relacje między edukacją (oświatą) a gospodarką (ekonomią) zawsze były dość wątłe. Na kształtowanie edukacji miało wpływ znacznie więcej czynników niż tylko ekonomia i wiążące się z nią dominujące procesy produkcyjne. Analogie, które przeprowadzić można między formami organizacji gospodarczej

a programami nauczania w erze produkcji masowej, mniej być może wiązać się z bezpośrednim wpływem gospodarki, co z ukształtowaniem samego systemu edukacji i samej gospodarki przez różne dzieje kulturowe i polityczne (Green 1991).

W Anglii i Walii nowe podziały społeczne na zarząd (wówczas niemal zawsze tożsamy z właścicielem firmy) i na robotników fabrycznych wyłoniły się na początku XIX w., w otoczeniu wciąż zdominowanym kulturowo i politycznie przez arystokrację feudalną oraz – w nowych fabrykach – przez tradycyjnych mistrzów – rzemieślników, sprawujących nadzór nad narzędziami i nowymi maszynami. Kształcenie rzemieślników odbywało się niemal wyłącznie w ramach systemu czeladnictwa i rozwijało się niezależnie od wzrostu edukacji masowej. W ten sposób ustanowiono podstawę dla wczesnego i ostrego podziału na edukację akademicką i zawodową, który miał potem stać się podstawą powstania w Anglii i Walii niespotykanej nigdzie indziej w tym kształcie specjalizacji dzielącej.

W końcu wieku XIX i na początku XX w relacjach między rozrastającym się przemysłem i usługami z jednej strony a systemem edukacji z drugiej pośredniczył podzielony system kwalifikacji składający się z dwóch oddzielnych ścieżek: akademickiej, zdominowanej przez specjalizację przedmiotową oraz system egzaminów końcowych, oraz zawodowej, do niedawna polegającej na czeladnictwie w miejscu pracy. Tak selekcyjny system prowadził do tego, że ogromna część ludności otrzymywała jedynie wykształcenie elementarne i nie miała dostępu do jakichkolwiek kwalifikacji.

Dopiero w latach osiemdziesiątych rząd brytyjski zdecydował się racjonalizować system nadawania kwalifikacji zawodowych, próbując objąć nim większość ludności czynnej zawodowo. Obraną przez niego metodą było precyzyjne zdefiniowanie kompetencji zawodowych. Ironia polega tu na tym, że podjął się tego w czasie, kiedy coraz silniej podważa się koncepcję oparcia systemów produkcji na sztywnej specjalizacji zawodowej jako podstawie wydajności produkcji. Można uznać, że w latach dziewięćdziesiątych brytyjski system nadawania kwalifikacji oraz programy nauczania na poziomie edukacji poobowiązkowej znalazły się w polu oddziaływania sprzecznych ze sobą dążeń. Otóż z jednej strony istnieją siły (głównie polityczne), którym zależy na utrzymaniu odziedziczonych po przodkach podziałów, wraz z ich silnymi funkcjami selekcyjnymi i restrykcyjnymi. Z drugiej strony natomiast rośnie zapotrzebowanie (głównie w sferze przemysłowej oraz wysoko kwalifikowanych „wolnych” zawodów) na szerszy program nauczania, mogący stać się podstawą rozszerzenia zasięgu edukacji. Coraz częściej w środowiskach tych przyznaje się, że nie jest to możliwe w obecnym, podzielonym systemie.

Sprzeczności te dotyczą jedynie problemu poszerzenia zasięgu edukacji oraz pytania o to, jak dostosować program nauczania oparty na selekcji do potrzeby zwiększenia uczestnictwa w edukacji. Rodzą one także wątpliwość — wspomnianą na początku tych rozważań — czy taki podzielony program nauczania będzie w stanie dać uczącym się umiejętności i wiedzę, które staną się niezbędne dla utrzymania konkurencyjności kraju w klimacie ekonomicznym wieku XXI. Dla uzyskania pewnego oglądu nowych połączeń umiejętności i wiedzy konieczny tu jest krótki przegląd argumentów w sprawie obecnych zmian ekonomicznych oraz ich wyrazu w formach specjalizacji. Wówczas będziemy mogli przejść do bardziej szczegółowego rozważenia tego, z co z nich wynika dla programu nauczania.

NOWE KONCEPCJE SPECJALIZACJI W GOSPODARCE I EDUKACJI

Idea, że wkraczamy obecnie w nową, „postfordowską” erę budzi wiele zastrzeżeń, a jej możliwe formy i drogi rozwoju rysują się co najmniej mgliście. Różne analizy różnie rozkładają akcenty między zmiany kulturowe i ekonomiczne. Nas interesować będą przede wszystkim te ostatnie, szczególnie zaś zmiany w organizacji pracy i strukturze zawodowej. Wiele komentarzy w ostatnich czasach budzi pojawienie się w gospodarkach rozwiniętych krajów kapitalistycznych zjawiska określanego jako „postfordyzm”. „Postfordyzm” to termin dość luźno zdefiniowany, choć działający na wyobraźnię, który określa pojawienie się w przemyśle pewnego zbioru innowacji, takich jak produkcja oparta na specjalizacji elastycznej, nowe zastosowania technologii informatycznych, spłaszczone struktury zarządzania oraz silniejszy nacisk na pracę zespołową. Oto jak zmiany te opisują Mathews *et al.* (1989):

System przemysłowy, który zdominował wiek dwudziesty — system oparty na masowej produkcji i konsumpcji, na Taylorowskiej fragmentacji i redukcji umiejętności — umiera na naszych oczach, w miarę spychania ze sceny historii powodując gospodarczy chaos. Rodzi się zarazem system nowy — oparty na technologii mikroelektronicznej i nowych materiałach, na „inteligentnej” produkcji, na organizacji skoncentrowanej na ludziach, na odpowiedzialności pracowników i wyposażaniu ich w wielorakie umiejętności i sprawności (*multi-skilling*). Zmieniają się formy specjalizacji w obrębie gospodarki — koncepcja produkcji masowej ulega odwróceniu, ustępując wkraczającemu procesowi „specjalizacji elastycznej”.

Specjalizacja elastyczna oznacza połączenie majątku o przeznaczeniu ogólnym z wykwalifikowaną, posiadającą zdolność adaptacji siłą pracowniczą w celu produkcji szerokiego i zmiennego, częściowo dostosowanego do potrzeb klienta asortymentu towarów. Elastyczność produkcji oraz wrażliwość na potrzeby rynku to naczynia

połączone; pozwalają one przedsiębiorcom precyzyjnie dostosowywać wielkość produkcji do tendencji pojawiających się w sprzedaży i wyszukiwać dla siebie niezagospodarowane nisze rynkowe, zmieniając produkty zależnie od potrzeb klientów.

Prawdziwy zasięg tych przemian i perspektywy jego rozszerzenia w poszczególnych krajach to kwestia otwarta, co do której rodzi się wiele pytań, podobnie jak w sprawie społecznych konsekwencji tych przemian. Nie ulega jednak wątpliwości, że przestawienie się z systemu produkcji masowej na specjalizację elastyczną stawia pracownikom na wszystkich poziomach zupełnie nowe wymogi intelektualne. Społeczne, intelektualne i w swej istocie edukacyjne podstawy tych nowych sił w produkcji przemysłowej dostrzega wyraźnie Castells (1989), stwierdzając:

(...) to strukturalnie określona wydajność siły roboczej w przetwarzaniu informacji i tworzeniu wiedzy stanowi podstawę wydajności produkcji i (nowoczesne) źródło wzrostu gospodarczego. Jednak owa symboliczna wydajność siły roboczej nie jest atrybutem jednostkowym. Siłę roboczą trzeba sformować, wykształcić itp.

(...) Ponadto, kluczowymi elementami, które mogą bądź wspierać, bądź wyhamować rozwój nowych (...) sił produkcyjnych są (...) instytucje społeczne (...) oraz ogólna struktura społeczeństwa. Im bardziej dane społeczeństwo ułatwia przepływ strumieni oraz ich jej zdecentralizowane wytwarzanie i obieg, tym większa będzie jego wspólna (kolektywna) wydajność symboliczna.

Argumentację ten można jednak posunąć dalej. System edukacji oparty na wysokim poziomie uczestnictwa, powiązany z systemem produkcji opartym na wysokich kwalifikacjach wymagałby przystającego do niego programu nauczania. Inaczej mówiąc, również ten program musiałby zawierać cechy specjalizacji elastycznej. Hickox i Moore (1991) wskazują, że być może dopiero w fazie „postfordowskiej”, z jego ogromnie nasilonym naciskiem na kapitalizm przemysłowy, jakiegokolwiek realnego znaczenia nabiorą słowa o relacjach między edukacją a gospodarką. Autorzy ci stwierdzają, iż dyrektorzy w przyszłości będą musieli nauczyć się, że jedynym nowym źródłem wydajności produkcji będą potencjalne możliwości intelektualne ich pracowników.

Nowe formy organizacji pracy kojarzone ze specjalizacją elastyczną wyznaczają programowi nauczania zupełnie nowe kryteria. W miejsce tradycyjnej, selekcyjnej roli podziału na edukację akademicką i zawodową, nacisk położono by w nim na nowe, innowacyjne formy kojarzenia i łączenia ze sobą różnych obszarów wiedzy i różnych form wyspecjalizowanych studiów, przepłatających wspólne, zasadnicze „jądro” wiedzy, sprawności i procesów. Można dyskutować, czy kryteria takie, mimo że zrodziły się z wymogów stawianych przez pojawiające się nowe zawody, należałoby opisać jako nowoczesną wersję edukacji ogólnej czy formę edukacji zawodowej.

Dla programu nauczania kluczowe są tu dwie kwestie: **elastyczność** (możliwość i sposobność dokonywania wyborów oraz nowatorskiego łączenia różnych typów uczenia się) oraz **spójność** — poczucie przejrzystości, potrzebne uczniom dla uzyskania jasnej wizji ich celów edukacyjnych oraz kierunku, w jakim prowadzi ich dana ścieżka (czy zespół modułów edukacyjnych). Mówiąc o proponowanym modelu „brytyjskiej matury” doszliśmy do wniosku, że połączenie elastyczności i spójności osiągnąć można poprzez program nauczania skonstruowany z modułów, pod warunkiem, że istnieje przy tym także przejrzysty układ ścieżek, z którymi uczniowie mogą się utożsamić. Ten model programu nauczania wykazuje pewne analogie do nowych form organizacji sieci, w których zespołom pracowników nadaje się maksymalną autonomię w obrębie przejrzystego zestawu nadrzędnych zasad (Morgan 1989); podobieństw można doszukać się też w niektórych ostatnich przedsięwzięciach edukacyjnych (Young 1993).

Nie dziwi zatem to, iż edukacyjne konsekwencje owej nowej ery interpretuje się jako „antyspecjalizację” — szczególnie w odniesieniu do znacznego w ostatnich czasach nacisku na zintegrowane rozwiązywanie problemów i usunięcie dzielących program nauczania barier (Brown i Lauder 1991). Jak jednak wspominaliśmy wcześniej, nie chodzi o zmianę polegającą na odejściu od specjalizacji, lecz na zbliżeniu się do nowych form, będących w stanie uwolnić specjalizację od skojarzeń z selekcją i izolacją (lub przynajmniej przyjmujących za zasadę). Zatem uwolnienie specjalizacji od skojarzeń z podziałami i odizolowanymi od siebie obszarami przedmiotowymi jest kluczem do rozróżnienia między programem podzielonym czyli „programem przeszłości” a „programem przyszłości”. Jest to kluczowe stwierdzenie niniejszych rozważań, do których wrócimy jeszcze później.

Kwestia specjalizacji ma również kluczowe znaczenie w pytaniu o to, czy zmiany w gospodarce przemysłowej mogą stanowić bazę dla nowego programu nauczania. Wydajność produkcji w kapitalizmie przemysłowym do połowy tego stulecia zależała od, jak to określiliśmy, **specjalizacji dzielącej** — czyli od umacniania podziałów na pracę umysłową i fizyczną w miarę tworzenia przez inżynierów — specjalistów i zarządy przedsiębiorstw systemów produkcji w coraz mniejszym stopniu opierających się na umiejętnościach i wiedzy większości pracowników (Noble 1979). Był to wówczas najwydajniejszy system w dziejach; w miarę rozwoju wiedzy specjalizacja przybrała formę zasad zarządzania naukowego, stosowanych w coraz liczniejszych obszarach produkcji, usług, również w innych sektorach. Temu właśnie systemowi produkcji i dominującej w nim formie specjalizacji dzielącej stawiają wyzwanie systemy oparte na maksymalizacji innowacyjnego wkładu wszystkich pracowników (Prospect

Centre 1991/National Education Commission 1992). Korzenie tej zmiany są dwojakie: „globalizacja” gospodarek i towarzyszący jej potężny wzrost potencjału konkurencyjności oraz, po drugie, transformacyjny potencjał technologii informatycznych.

Forma organizacji pracy, w której dąży się do maksymalizacji potencjału intelektualnego wszystkich pracowników, nie może opierać się na programie nauczania, który ogranicza się do wyposażenia w wysoce wyspecjalizowaną wiedzę małego ułamka ludności, pomijając zupełnie poziom wyników pozostałych. Tu znowu przytoczymy słowa Piore’a i Sabela (1984), którzy myśl tę jasno ujęli stwierdzając, że w produkcji opartej na specjalizacji elastycznej:

(...) projektanci muszą mieć tak szerokie kwalifikacje, aby móc przedstawić sobie wizję zarówno produkcji jak i produktu łącznie — a tego trudno nauczyć się z samych książek.

oraz (...) pracownicy produkcji [bezpośredniej] muszą mieć na tyle rozległe umiejętności (...) aby byli w stanie wspólnie z projektantami pracować nad rozwiązywaniem problemów w sposób nieunikniony pojawiających się w toku produkcji.

Inaczej mówiąc, specjalizacja musi stać się częścią innego paradygmatu, na który składa się to, co inni autorzy określają często jako wiedzę i umiejętności **łączące** (integrujące; *connective*), a także poszerzony zakres wyboru, elastyczność osobista oraz wysoki poziom wyników, umożliwiające największej możliwej liczbie ludzi dokonywanie ciągłych innowacji w zmieniającym się świecie. Owa specjalizacja „elastyczna” czy „łącząca” ostro kontrastuje ze „specjalizacją dzielącą”, leżącą u podstaw podziału na edukację akademicką i zawodową. Zanim przejdziemy do analizy pojęcia specjalizacji elastycznej (łączącej) jako koncepcji programu nauczania, konieczne jest poddanie dyskusji konsekwencji dla programu nauczania wynikających z dominacji specjalizacji dzielącej.

JĘZYK SPECJALIZACJI DZIELĄCEJ I JEGO KONSEKWENCJE DLA PROGRAMU NAUCZANIA

Jedną z konsekwencji odziedziczonego przez nas głęboko podzielonego systemu, w którym ścieżki akademicka i zawodowa są głęboko wbudowane w strukturę instytucjonalną i społeczną jest brak [w języku angielskim] pojęć o szerszym zasięgu opisujących wiedzę i rozwój umiejętności. Przy braku takich pojęć trudno jest objąć koncepcją specjalizacji elastycznej program nauczania. Uderzające jest porównanie pojęć i określeń dostępnych w języku angielskim z potencjałem np. francuskich terminów „formation” i „qualification” oraz

niemieckim „Bildung” [zblizonych do potencjału znaczeń polskich słów „kształcenie” i „wykształcenie”; przyp. tłum.]. W języku angielskim, większość terminów i pojęć używanych w dyskusjach o edukacji (*education*) i szkoleniu (*training*), choć nigdzie się ich precyzyjnie nie definiuje, ma znaczenia w wysokim stopniu ograniczające i rozgraniczające. Wprowadzono je do dyskursu i utrwalono w postaci instytucji w końcu zeszłego stulecia, nadal jednak mają potężną siłę oddziaływania. Oto kilka przykładów [w nawiasach podajemy konwencjonalne odpowiedniki polskie, nie zawsze oddające odcienie znaczeń angielskich]:

knowledge (wiedza) — zwykle odnosi się do przedmiotów „akademickich” [zob. poniżej];

science (nauka [ściśła; przyrodnicza]) — w odróżnieniu od pojęcia niemieckiego [*Wissenschaft* oraz polskiego „nauka”] odnosi się do nauk przyrodniczych;

technical (techniczny) — w kontekście edukacji określenie niezmiennie kojarzone z pracą fizyczną i zawodami o niskim prestiżu;

academic („akademicki”, tzn. oparty na teoretycznej, „książkowej” wiedzy szkolnej) — znaczenie [angielskie] oderwane (ale cieszące się wysokim prestiżem);

vocational (zawodowy) — definiowany jako „nieakademicki” [patrz wyżej] i odnoszony do konkretnych zawodów;

skills (sprawności, umiejętności) — kojarzone z manualną zręcznością rzemieślników;

competences (kompetencje) — definiowane w kategoriach dających się zaobserwować wyników.

Jest to słownictwo systemu głęboko podzielonego. Jest to także słownictwo społeczeństwa o silnym balaście przeszłości i ograniczonych zasobach intelektualnych, które pozwoliłyby na zmianę teraźniejszości czy choćby nawet pogodzenie się z nią, nie mówiąc już o przyszłości.

Dalszą konsekwencją siły oddziaływania podziałów na uczenie się akademickie i zawodowe jako dominującej w Wielkiej Brytanii formy specjalizacji, jest stopień, w którym rygory i standardy, kojarzone z wysoce selekcyjnym zestawem egzaminów *Advanced levels*, oddzielono zarówno od edukacji osobowej i społecznej, jak i od przygotowań do przyszłej pracy zawodowej (która w kategoriach programu nauczania kojarzona jest z akademickim „niepowodzeniem”). Ilustracją tego skojarzenia między rygiem a przedmiotami akademickimi (teoretycznymi) i formami ich oceniania są obecne próby nadania brytyjskim egzaminom prowadzącym do przyznania dyplomów zawodowych (*General National Vocational Qualifications*) prestiżu podobnego do tego, jakim cieszą się *A levels* poprzez wprowadzenie wymogu zewnętrznego przygotowywania i poprawiania testów. Program przyszłości musi połączyć w sobie rygor, adekwatność i rozwój osobowy — a więc to, co w podzielonym programie nauczania w sposób, jak się wydaje, nieodwracalny od siebie odseparowano.

To, że w Wielkiej Brytanii trudno znaleźć przykłady **specjalizacji elastycznej**, nie oznacza, że proces specjalizacji – choć wciąż zamknięty w systemie podzielonym – nie ulega żadnym zmianom. Opiszę je posługując się rozróżnieniem na **branżowe i korporacyjne** formy specjalizacji **dzielącej**. Określenia te odnoszą się do zmian poziomych i pionowych w obrębie grup zawodowych i pomiędzy nimi. Formy te zestawię następnie z możliwościami, jakie oferuje specjalizacja **elastyczna (łącząca)**¹.

FORMY SPECJALIZACJI I ICH KONSEKWENCJE DLA PROGRAMU NAUCZANIA

Termin **branżowa forma specjalizacji dzielącej** (*sectional form of divisive specialisation*) określa będącą reakcją na zmieniające się okoliczności tradycyjną identyfikację przedstawicieli zawodów „wolnych” i o wysokim prestiżu (*professions*) oraz zawodów rzemieślniczych z innymi ich przedstawicielami w ramach swojego obszaru zawodowego i tworzenie stowarzyszeń (a także związków zawodowych). W odniesieniu do programu nauczania nawiązuje on do zrzeszeń specjalistów w dziedzinie danych przedmiotów akademickich i zawodowych, założonych jeszcze na przełomie stuleci. Przesadnie zarysowane specjalizacje przedmiotowe są cechą charakterystyczną programu podzielonego, a są one szczególnie silne w Anglii, gdzie Bernstein (1971) opisał je przy pomocy pojęć „klasyfikacji mocnej” oraz „kodu zbiorczego”.

W obszarze nauczania charakterystyczny dla **branżowej** formy specjalizacji dzielącej jest priorytet nadawany wyłącznej koncentracji na treściach danego przedmiotu. Nie jest to jednak nieunikniona cecha zachowania specjalistów z danego przedmiotu czy nauczycieli danego rzemiosła. Wywodzi się ona jedynie z historycznie ukształtowanych, odizolowanych od siebie form organizacji cechujących program podzielony. W kontekście znacznie szerszego pojęcia celów edukacyjnych wiązanych z tym, co w innych źródłach opisuje się jako „program nauczania dla przyszłości”, utożsamienie z przedmiotami i obszarami zawodowymi może stać się podstawą wypracowania zespołów specjalistów **elastycznych** (czy „łączących”; *connective*) (Spours i Young 1991).

Ilustracją specjalizacji **korporacyjnej** może być kilka zmian w sferze zarówno gospodarki, jak i edukacji, będących wyrazem ograniczonej integracji pionowej. W przemyśle określenie to odnosi się do identyfikacji różnych specjalistów

¹ To rozróżnienie na trzy formy specjalizacji zawdzięczamy koncepcji Gramsciego „poziomów świadomości”. Odszukanie związków między poziomami świadomości a formami specjalizacji to w dużej mierze zasługa dokonanej przez Sassoona (1988) interpretacji idei Gramsciego.

(zarówno mistrzów – rzemieślników jak i wysoko wykwalifikowanych absolwentów uczelni wyższych), a także wszystkich pracowników wraz z zarządem, z pewnymi wspólnymi celami, wykraczającymi poza ich interesy „branżowe”, w obliczu zewnętrznych zagrożeń (np. konkurencji światowej czy nawet krajowej). Znacznie częściej formę tę odnotowuje się w krajach innych niż Wielka Brytania – ilustrują ją częste przykłady wspólnej determinacji pracodawców i związków zawodowych w Szwecji czy Niemczech. Odmienna sytuacja Wielkiej Brytanii wynika z faktu, że w przeszłości relacje między pracodawcami a związkami zawodowymi były tak często wrogie. Współcześnie natomiast stan ten jest odbiciem aktywnych działań [konserwatywnego] rządu zniechęcających do podobnych koncepcji.

W sferze programu nauczania dwa główne priorytety w przypadku specjalizacji **korporacyjnej** to szeroka idea integracji przedmiotów przyrodniczych i społecznych, która mogłaby doprowadzić do stworzenia grup specjalistów z różnych [lecz pokrewnych] przedmiotów, oraz – po drugie – koncepcja umiejętności i sprawności „przenaszalnych”, tworzących pewne „jądro” umiejętności, wykraczających poza ramy konkretnej dla danego zawodu czy przedmiotu nauczania wiedzy. Wcześniejsze zmiany w tym względzie zostały, jak wcześniej wspominaliśmy, ograniczone wskutek determinacji rządu brytyjskiego na rzecz utrzymania selekcyjnej funkcji egzaminów *Advanced levels* przeprowadzanych dla pojedynczych, oddzielnych przedmiotów. Koncepcja „jądra umiejętności” znalazła szerokie poparcie w kręgach reprezentujących interesy nie tylko edukacyjne, ale także gospodarcze i przemysłowe (CBI 1989, 1993) i stała się podstawą współpracy przełamującej podział na przemysł i edukację. Podobnie jak w przypadku „blokowej” integracji przedmiotów, wprowadzenie w życie idei „jądra umiejętności” napotkało na ogromne ograniczenia wynikające z podzielonego systemu nadawania kwalifikacji (Spours i Young 1991).

Można uznać, że **korporacyjna** forma specjalizacji dzielącej reprezentuje fazę przejściową lub nawet fazę wewnętrznej sprzeczności w ramach specjalizacji dzielącej. Przejściową dlatego, że w przyjętych priorytetach programowych kładzie się nacisk na rozległość (pojemność) oraz na koncepcję „jądra umiejętności”, wykraczając tym samym poza tradycyjne formy specjalizacji dzielącej. Wewnętrznie sprzeczną natomiast dlatego, że owa koncepcja szerokich umiejętności, tak poszukiwanych przez potencjalnych pracodawców z wiodących pod względem innowacyjności, czołowych firm, zasadniczo różni się od wąsko zdefiniowanej, odnoszonej do konkretnego zawodu koncepcji kwalifikacji zawodowych czy wręcz od wyobrażeń, że pracodawcy oczekują głównie podstawowych sprawności czytania, pisanie i liczenia.

Tworząc swoją koncepcję **specjalizacji elastycznej** Piore i Sabel (1984) pisali o „przedstawieniu sobie wizji produktu i produkcji łącznie”. W odniesieniu do programu nauczania wolę posłużyć się terminem **specjalizacji łączącej**, jako że wprost nawiązuje on do wzajemnej zależności specjalistów z różnych dziedzin i kontrastuje z izolacją tradycyjnych specjalistów. Zaznacza on, jak duże znaczenie ma wykształcenie przez specjalistów – czy będą to fizycy, projektanci, czy pracownicy poradni zawodowych (by posłużyć się tylko trzema przykładami) – poczucia ogólniejszego związku między ich specjalizacjami a całym programem nauczania. Inaczej mówiąc, specjaliści „podzieleni” postrzegają program nauczania z punktu widzenia własnych przedmiotów, a „zintegrowani” – z perspektywy jego całości.

W takim sensie, specjalizacja łącząca dotyczy powiązań między oferowanymi przez program nauczania kombinacjami różnych typów wiedzy i umiejętności a szerszymi celami demokratycznymi i społecznymi. Na poziomie jednostkowym odnosi się ona do potrzeby zrozumienia społecznych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych konsekwencji dowolnego typu wiedzy czy umiejętności w kontekście, a także uświadomienia, że dzięki takiej koncepcji edukacji, jednostka może nauczyć się zarówno konkretnych umiejętności i opanować konkretną wiedzę, jak i zdobyć zdolność podejmowania inicjatywy, niezależnie od tego, jaki konkretny zawód wykonuje czy jakie konkretne zajmuje stanowisko.

W kontekście tak głębokich podziałów w brytyjskim programie nauczania nie dziwi fakt, że trudno tam doszukać się przypadków specjalizacji łączącej jako zrealizowanej praktyki programowej. W odniesieniu do programu nauczania pojęcie to odnosi się do współzależności treści, procesów i organizacji (Young i Spours 1992). Jako definicja celów edukacyjnych zmierza ona do pokonania tradycyjnego dychotomicznego rozróżnienia na „osoby wykształcone” i „kompetentnych pracowników”, opisując docelowy wynik kształcenia w ramach dwóch ścieżek programu podzielonego. W jednej z prób bardziej złożonego zdefiniowania specjalizacji łączącej znajdujemy stwierdzenie, że zawierać ona powinna w sobie:

elementy zasadnicze, oparte na nowych potrzebach, jakie stwarza epoka nauk ścisłych, technologii i innowacji – w tym matematykę, blok przyrodniczy (*science*) i blok technologiczny; dzięki temu system edukacji kształciłby...

i propagował kształcenie

obywateli dobrze wykształconych ogólnie, wyposażonych w podstawowe rozumienie technologii (nie będących „technologicznymi analfabetami”), i w pewien wgląd w proces

rozwoju technicznego i naukowego oraz w zdolność i wolę powrotów do systemu [edukacji] w celu wyostrzenia i poszerzenia swoich umiejętności i zrozumienia [świata].

(Mathews *et al.* 1988)

Do tego dodać by można:

- rozumienie ekonomii, polityki i społeczeństwa jako część przygotowań do aktywnego i demokratycznego życia obywatelskiego;
- rozwój nowoczesnych języków i środków porozumiewania jako narzędzi nowego internacjonalizmu;
- rozumienie estetyki i kultury jako sposobu stania się „kompetentnymi praktykami kultury”.

Konkretny wyraz specjalizacji łączącej będzie różny w zależności od kraju i uzależniony od uwarunkowań historycznych. W Anglii, gdzie nadal dominuje specjalizacja dzieląca, prawdopodobnie znajdzie ona wyraz w różnorodnych lokalnych próbach tworzenia ram integrujących i sieci (Spours 1992; Young 1993). Mogą one przybrać formę punktacji kursów (systemu „kredytów”) wspomagającą drożność systemu i przepływ uczniów, nowe formy porozumień między szkołami i uczelniami wyższymi, czy tworzenie grup nauczycieli opracowujących moduły programowe lub pomoce dydaktyczne w ramach wspólnych celów programowych. W każdym przypadku mamy tu do czynienia z próbą realizacji celów wyznaczonych przez ideę specjalizacji łączącej w obrębie instytucji i pomiędzy nimi, w sytuacji gdy zmiany napotykają na ograniczenia stwarzane przez podzielony system nadawania kwalifikacji. Jednocześnie – przynajmniej na podstawie tego, co znajduje odzwierciedlenie w publikacjach Konfederacji Przemysłu Brytyjskiego (CBI 1993) – stwierdzić można, że z kręgów przemysłowych płyną sygnały, iż interesy przemysłu wykraczają już poza stanowisko tradycyjne, a także argumenty na rzecz całościowego, szerokiego systemu nadawania kwalifikacji oraz przepływu kwalifikacji częściowych („kredytów”).

PODSUMOWANIE I WNIOSKI – PROGRAM NAUCZANIA DLA PRZYSZŁOŚCI?

Celem tej pracy było dokładniejsze przyjrzenie się analizom zmian w organizacji pracy i gospodarce, pozwalające sformułować twierdzenie, iż wskazują one na tworzenie się nowej bazy umożliwiającej pokonanie podziałów na sferę

„akademicką” i zawodową, które dominują w poobowiązkowym programie nauczania w Anglii i Walii. W analizie naszej, wychodzącej z przedstawienia obrazu wąskich i elitarnych form specjalizacji programowej występujących w szkolnictwie brytyjskim, skupiliśmy się na kwestii specjalizacji oraz wzajemnej zależności zmian w formach specjalizacji w gospodarce i programie nauczania. Poobowiązkowy program nauczania w Wielkiej Brytanii przeanalizowaliśmy w kategoriach rozróżnienia na specjalizację dzielącą i elastyczną (lub łączącą). Wśród głównych cech specjalizacji dzielącej występującej w Anglii i Walii wymieniliśmy:

- ostre podziały na sferę „akademicką” i zawodową;
- wzajemną izolację przedmiotów;
- brak jakiegokolwiek koncepcji programu nauczania jako całości.

Rozróżniliśmy dwie formy specjalizacji dzielącej: **branżową i korporacyjną**. Pojęcia te zastosowaliśmy także do opisu obecnych zmian dokonujących się w brytyjskiej oświacie poobowiązkowej.

Sformułowaliśmy wreszcie tezę, że obecne zmiany ekonomiczne mogą stanowić bazę dla bardzo zróżnicowanych form specjalizacji elastycznej (łączącej) w sferze organizacji pracy i programu nauczania dla przyszłości. Program taki, jak postulujemy, musiałby powstać na fundamentach zasad sformułowanych w przedstawianym tu raporcie IPPR „Brytyjska matura” i nadać im wymiar konkretny. Do zasad tych należą:

- szerokość zasięgu i elastyczność;
- powiązania i połączenia między obszarami stanowiącymi „jądro” wiedzy i umiejętności a obszarami specjalistycznymi oraz między obszarem ogólnym („akademickim”) i stosowanym (zawodowym);
- możliwości udroźnionej promocji i przepływu „kredytów”;
- jasność celów przyjętych w programie nauczania jako całości.

Piore i Sabel (1984) w zakończeniu swojej książki stwierdzają, że to, czy społeczeństwa przyszłości oparte będą na produkcji masowej, czy na specjalizacji elastycznej, „zależać będzie częściowo od zdolności narodów i klas społecznych do przedstawienia sobie wizji upragnionej przez siebie przyszłości”. Rozważania niniejsze potraktować można jako rozszerzenie ich argumentacji przez dodanie, że jeżeli Wielka Brytania ma wykształcić gospodarkę opartą na specjalizacji elastycznej, musi stworzyć program nauczania zaplanowany z myślą o przyszłości. Jednak przynajmniej od kwietnia 1992 i czwartego z kolei zwycięstwa Partii Konserwatywnej w wyborach powszechnych, perspektywa powstania zintegrowanego programu nauczania opartego na zasadach postulowanych w raporcie

IPPR staje się coraz odleglejsza (Young i Watson 1992). Obserwując, jak staje się ona odległą przeszłością, pamiętajmy słowa Gramsciego, że „to co »powinno być« jest konkretne (...), samo to jest tworzącą historią i tworzącą się filozofią, samo to jest polityką”.

Tłumaczył: *Piotr Kwieciński*

PRACE CYTOWANE

- Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control*, London: Routledge.
- British Telecom (1992) *Matching Skills: Report of a Collaborative Project*, London: BT.
- Brown, P. and Lauder, H. (1991) (eds) *Education and Economic Survival: From Fordism to Post-Fordism*, London: Routledge.
- Castells, M. (1989) *The Informational City*, Oxford: Blackwell.
- Confederation of British Industry (1989) *Towards a Skills Revolution*, London: CBI.
- Finegold, D. and Soskice, D. (1988) The Failure of Training in Britain, in G. Esland (ed.) *Education Training and Employment*, Milton Keynes: Open University Press.
- Finegold, D., Keep, E., Miliband, D., Raffe, D., Skpours, K. and Young, M. (1990) *A British Baccalauréat: Ending the Divisions Between Education and Training*, London: Institute for Public Policy Research.
- Gleeson, D. (ed.) (1991) *Training and Its Alternatives*, Milton Keynes: Open University Press.
- Green, A. (1991) *The Reform of Post-16 Education and Training*, Post-16 Education Centre Working Paper No. 11, London: Institute of Education, University of London.
- Department for Education (1991) *Education and Training for the 21st Century*, London: HMSO.
- Her Majesty's Stationery Office (1988) *Advancing A Levels*, Report of the Committee chaired by Professor Higginson, London: HMSO.
- Hickox, M. and Moore, R. (1991) 'Post-Fordism and education', in P. Brown and H. Lauder (1991).
- Mathews, J. (1989) *Tools for Change: New Technology and the Democratisation of Work*, Sydney, Australia: Pluto Press.

- Mathews, J., Hall, G. and Smith, H. (1988) 'Towards flexible skill formation and technological literacy: challenges facing the education system', *Economic and Industrial Democracy*, 9(4).
- Morgan, G. (1989) *Images of Organisation*, London: Sage.
- National Education Commission (1992) *Towards a Well Qualified Workforce*, London: NEC.
- Noble, D. (1979) Social choice in machine design: the case of numerically controlled machine tools, in A. Zimbalist, *Case Studies on the Labour Process*, New York and London: Monthly Review Press.
- Piore, D. and Sabel, C. (1984) *The Second Industrial Divide*, New York: Basic Books.
- Prospect Centre (1992) *Growing and Innovative Workforce*, Kingston: Prospect Centre.
- Reich, R. (1991) *The Work of Nations*, London: Simon & Schuster.
- Royal Society (1991) *Beyond GCSE*, London: Royal Society.
- Sassoon, A. (1988) *Gramsci's Politics*, London: Hutchinson.
- Spours, K. (1992) *Recent Developments in Qualifications at 14+, Post-16 Education Centre Working Paper*, London: Institute of Education, University of London.
- Spours, K. and Young, M. (1991) 'Beyond Vocationalism', in Gleeson (1991).
- Young, M. and Spours, K. (1992) *A Curriculum for the Future*, Post-16 Education Centre Discussion Paper, London: Institute of Education, University of London.
- Young, M. (1993) 'Modularisation and the Outcomes Approach: Towards a Strategy for a Curriculum of the Future', in J. Burke (ed.) *Outcomes and the Curriculum*, London: Falmer.
- Young, M. and Watson, K. (1992) *Beyond the White Paper: The Case for a Unified System at 16+, Post-16 Education Centre Discussion Paper*, London: Institute of Education, University of London.
- Zuboff, S. (1988) *In the Age of the Smart Machine*, London: Heinemann.