

Stefan M. Kwiatkowski

Rozwój kształcenia zawodowego – próba analizy systemowej

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 13, 23-37

2000

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.

Stefan M. Kwiatkowski

ROZWÓJ KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO – PRÓBA ANALIZY SYSTEMOWEJ

Wprowadzenie

Transformacja ustrojowa w Polsce otworzyła nowe perspektywy rozwoju społecznego. Wraz z nimi zmienia się stopniowo obraz systemu edukacji. Zmianom w strukturze kształcenia towarzyszą zmiany programowe, modyfikacji ulega system kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli.

Zmiany natury społecznej, które obserwujemy od 1989 r. w sposób niezwykle istotny oddziałują na system edukacji. Już pierwsze lata reformowania gospodarki ujawniły dysonans między oczekiwaniami tworzącego się rynku pracy a możliwościami poszczególnych typów szkół, szczególnie zawodowych (W. Adamski i in. 1993).

Trudności ekonomiczne, które w ostatnich kilku latach dotknęły zdecydowaną większość przedsiębiorstw spowodowały drastyczne zmniejszenie ich zainteresowania wspomaganiem finansowym i kadrowym różnych form kształcenia zawodowego. Ograniczeniu uległy także możliwości wykorzystywania przez uczniów szkół zawodowych infrastruktury technicznej zakładów pracy (S. M. Kwiatkowski 1997).

Analizując społeczne tło reformy strukturalnej (ustrojowej), należy pamiętać, że obok prostego sprzężenia zwrotnego: gospodarka – edukacja zawodowa, występuje również bardziej złożone, zbliżone do realiów: gospodarka – rynek pracy – edukacja zawodowa (S. M. Kwiatkowski 1997a).

Założenia reformy

Wstępna koncepcja reformy systemu edukacji została przedstawiona przez MEN w styczniu 1998 r. (Reforma... 1998). Jej rozwinięciem jest projekt z maja 1998 r. (Reforma... 1998a) oraz opracowanie o charakterze diagnostyczno-prognostycznym opublikowane w listopadzie 1998 r. (Sy-

stem... 1998). W odniesieniu do ustroju szkolnego w obu tych dokumentach jest przedstawiona propozycja nowej struktury obejmującej:

1. sześćioletnią szkołę podstawową,
2. trzyletnie gimnazjum,
3. szkoły pogimnazjalne:
 - a) trzyletnie licea profilowane,
 - b) dwuletnie szkoły zawodowe,
 - c) dwuletnie licea uzupełniające (dla absolwentów dwuletnich szkół zawodowych).
 - d) szkoły policealne.

Właśnie ta propozycja została wpisana do nowej ustawy o systemie oświaty. W odniesieniu do szkół zawodowych główne zmiany polegają na:
– skróceniu czasu nauki w szkołach zawodowych (zasadniczych) z 3 do 2 lat,
– likwidacji dotychczasowych średnich szkół zawodowych i wprowadzeniu na ich miejsce liceum profilowanego o profilu zawodowym.

Wstępna analiza tych propozycji umożliwia sformułowanie następujących wniosków:

1. Przesunięcie momentu wyboru zawodu (profilu zawodowego w liceum profilowanym) umożliwi bardziej świadome i odpowiedzialne podjęcie decyzji o dalszej (po gimnazjum) drodze edukacyjnej. Jest to rozwiązanie zgodne z sugestiami ekspertów OECD.
2. Skrócenie czasu nauki w szkołach zawodowych (zasadniczych) przy jednoczesnym wydłużeniu okresu kształcenia ogólnego (szkoła podstawowa, gimnazjum) nie powinno zmienić istniejącego stanu przygotowania absolwentów tego typu szkół.
3. Wprowadzenie liceów profilowanych umożliwi integrację kształcenia ogólnego i zawodowego. Jest to tendencja obserwowana w najbardziej rozwiniętych gospodarczo krajach. Przejawia się ona w:
– nasyceniu kanonu wykształcenia ogólnego elementami wiedzy technicznej i społeczno-ekonomicznej,
– zwiększaniu roli kształcenia ogólnego w przygotowaniu zawodowym,
– zwrotowi w kształceniu zawodowym ku celom ogólnokształcącym i ogólnozawodowym.
4. Zwraca uwagę łączne rozpatrywanie systemu oświaty i systemu szkolnictwa wyższego. Ma to znaczenie nie tylko strukturalne, ale również programowe.

Jednocześnie zmiany ustroju szkolnego powodują refleksje bardziej ogólne związane z perspektywą kształcenia zawodowego. Dotyczą one obok elementów struktury:

- wstępnego poziomu osiągnięć szkolnych uczniów (stan początkowy),

- celów, czyli pożądaných rezultatów procesu kształcenia zawodowego (stan końcowy), a także
- treści kształcenia,
- metod i form kształcenia,
- zasobów i środków kształcenia.

Jeżeli na te problemy spojrzemy z punktu widzenia zmian ustrojowych, to mamy szansę zbliżenia się do procedur charakterystycznych dla analiz systemowych (S. M. Kwiatkowski 1994). Takie podejście umożliwi traktowanie procesu kształcenia zawodowego jako kontynuacji nauczania i uczenia się w szkole podstawowej (tam jest miejsce na orientację i poradnictwo zawodowe). Sprzyja temu uwzględnienie wstępnego poziomu osiągnięć szkolnych i traktowanie go jako pierwszego składnika poddawanej analizie. Drugim jest rezultat procesu kształcenia zawodowego wyrażany przeważnie w postaci zbioru postaw, umiejętności i wiadomości.

Istota procesu kształcenia zawodowego sprowadza się do poszukiwania dróg ułatwiających przejście od zidentyfikowanego poziomu wstępnego (stan początkowy) do założonego poziomu kompetencji zawodowych (stan końcowy). Owa transformacja odbywa się w określonej strukturze systemu szkolnego reprezentowanej przez typ szkoły i kierunek kształcenia. Można zatem mówić, szczególnie w rozważaniach makrosystemowych, o wpływie struktury systemu na realizację ogólnych celów edukacji zawodowej w ujęciu ilościowym i jakościowym (S. M. Kwiatkowski 1992).

Cele kształcenia zawodowego

W rozpoczynającym się procesie reformy kształcenia zawodowego szczególne znaczenie ma określenie celów proponowanych zmian. Centralna pozycja celów wynika z ich wpływu na treści, metody i formy oraz zasoby i środki kształcenia. Podobnie jak wszystkie elementy systemu kształcenia zawodowego również cele podlegają wpływom innych elementów systemu oraz oddziaływaniom zewnętrznym pochodzącym z bliższego i dalszego otoczenia szkoły.

Relacje wewnątrzsystemowe są wynikiem ciągłej modyfikacji funkcjonowania szkół zawodowych, doskonalenia będącego inicjatywą nauczycieli i władz oświatowych. Z zewnątrz pochodzą sygnały rodziców, pracodawców, związków zawodowych i organizacji społecznych. Źródłem tych sygnałów jest analiza aktualnej i przewidywanej sytuacji na rynku pracy skorelowana z aspiracjami rodziców i uczniów.

Impulsy wewnątrzsystemowe prowadzą zwykle do zmian o charakterze ewolucyjnym. Jest to konsekwencja pewnej bezwładności samego systemu

oraz naturalnych trudności w dostrzeganiu zakłóceń i nieprawidłowości podczas obserwacji pozbawionej niezbędnej perspektywy.

Inaczej wygląda sytuacja w wypadku uzależnionych od przemian społeczno-gospodarczych impulsów zewnętrznych – są one bowiem odbiciem dynamiki owych przemian. Zatem mamy do czynienia ze swoistym nakładaniem się przemian wewnętrznych typowych dla każdego systemu na głębokie i szybkie zmiany dokonujące się z inspiracji zewnętrznej (R. Schulz 1993).

Z punktu widzenia dydaktyki celem kształcenia jest zmiana w uczniu. Należy zatem ustalić pewien początkowy zbiór cech ucznia lub grupy uczniów, a następnie optymalny, w konkretnych warunkach kadrowych i organizacyjnych, zbiór cech końcowych odpowiadający rozpatrywanemu etapowi drogi edukacyjnej. Zbiór cech końcowych jest utożsamiany z efektem kształcenia odnoszącym się do zmian w strukturze wiedzy, umiejętności, aspiracji, zdolności poznawczych i zainteresowań uczniów. W praktyce edukacyjnej cele kształcenia niezależnie od ich pochodzenia, dzieli się na ogólne, pośrednie i szczegółowe (J. A. Lauwerys, R. Cowen 1987). Spróbujmy zastanowić się nad kierunkami zmian w każdej z tych kategorii.

Cele ogólne, zwane też celami ostatecznymi, są rodzajem dążeń będących projekcją wizji przyszłości. Wizję tę tworzą zasady demokracji oraz głęboka wiara w możliwość zbudowania lepszego państwa i społeczeństwa. Przeciwwstawienie się prymatowi jedynie słusznej ideologii i centralizacji władzy prowadzi do istotnej rewizji poglądów na temat filozofii edukacyjnej. Miejsce filozofii adaptacyjnej zaczyna zajmować postawa krytyczno-kreatywna charakterystyczna dla edukacji podmiotowej. Odpowiednie przystosowanie do warunków pracy zastępowane jest przygotowaniem do życia i twórczej pracy w demokratycznym państwie. Zamiast konkretnych umiejętności zawodowych mówimy coraz częściej o kształtowaniu elastycznie rozumianych umiejętności ogólnozawodowych ułatwiających zmiany charakteru pracy. Wprowadzamy też jako cele ogólne umiejętności komunikowania się, wyszukiwania i przetwarzania informacji, a także kształtowania postaw sprzyjających samokształceniu się, autokreacji i mobilności zawodowej (S. M. Kwiatkowski 1993).

Cele ogólne są w dużej mierze celami uniwersalnymi, które są zapisywane w dokumentach rządowych określających perspektywę i wizję rozwoju edukacji. Taką wizję znajdujemy w preambule do ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. Możemy tam przeczytać, iż „...kształcenie, i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata”. Jest to niewątpliwie pewien układ uniwersalnych celów ogólnych, za

realizację których odpowiedzialny jest przede wszystkim system szkolny. Szkoła także, o czym mówi końcowa część cytowanej preambuły „...winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do pełnienia obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”.

Cele ogólne kształcenia zawodowego obok elementów uniwersalnych zawierają zwykle komponent wynikający z założeń polityki przemysłowej. Polityka ta jest pochodną strategii gospodarczej, która w naszym przypadku zakłada trwałą i wszechstronną integrację z Krajami Unii Europejskiej. Uwzględnienie tego faktu wymaga w pierwszej kolejności analizy celów kształcenia zawodowego pod kątem porównywalności kwalifikacji oraz równoważności dyplomów odpowiednich typów szkół. Można zatem przypuszczać, że w najbliższych latach zbiór celów ogólnych będzie modyfikowany zgodnie z potrzebami rynku pracy wyrażającymi tendencję rozwoju gospodarczego. Dlatego też istotne jest wyróżnienie w tym zbiorze dwóch podzbiorów: cech względnie stałych (uniwersalnych) oraz cech zmiennych (opisujących w kategoriach ogólnych oczekiwania pracodawców).

W odróżnieniu od celów ogólnych, które są na ogół odległymi wizjami przyszłości, cele pośrednie organizują już i sterują działaniami średnio-terminowymi przypisanymi do określonego poziomu systemu edukacji zawodowej. Przejście od celów ogólnych do celów pośrednich odbywa się z reguły na poziomie określonego typu szkół zawodowych. Nie jest to jednak prosta transformacja, gdyż cele ogólne z racji swego filozoficznego rodowodu nie poddają się typowym zabiegom konkretyzacyjnym. Cele ogólne wyznaczają raczej pewien obszar celom pośrednim, wskazują kierunki aktywności zawodowej i umożliwiają łączenie teorii edukacyjnych z praktyką szkolną, która wymaga identyfikacji zbiorów wiadomości i umiejętności ogólnokształcących, ogólnozawodowych oraz specjalistycznych. Wydaje się, że istotne zmiany czekają nas we wszystkich wyróżnionych zbiorach – grupach celów pośrednich.

Sytuacja na rynku pracy wymaga w pierwszej kolejności daleko idących przewartościowań w zakresie relacji między celami ogólnokształcącymi, ogólnozawodowymi i specjalistycznymi. Niewątpliwie będzie wzrastała ranga i rola celów ogólnokształcących, które stanowią podstawę realizacji takich celów ogólnych, jak demokratyzacja, postawa twórcza, kompetencje językowe. Cele ogólnokształcące wpływają również w decydujący sposób na postawy, system wartości i zainteresowania poznawcze. Można je przy tym korelować z celami ogólnozawodowymi, które stanowią przede wszystkim fundament teoretyczny niezbędny do zrozumienia zjawisk i procesów fizycznych. W tym kontekście minimalizowane jest znaczenie przypisywa-

ne celom specjalistycznym. Ich realizacja będzie się w dużej mierze odbywała poza systemem szkolnym.

Prognozując zmiany w dziedzinie celów pośrednich, chciałbym zwrócić uwagę na konieczne uzupełnienie ich źródeł. Dotychczas tym źródłem była analiza procesu pracy, która pozwalała na tworzenie zbiorów czynności zawodowych charakterystycznych dla danego stanowiska pracy lub procesu technologicznego. Zbiorom tym nadawano odpowiednią strukturę, a następnie przekształcano je w zbiory umiejętności zawodowych. Analiza procesu pracy to jednak w pierwszym etapie obserwacja czynności zawodowych traktowanych jako dane do dalszego przetwarzania. Czy dane te są jednak reprezentatywne i czy na ich podstawie można formułować średnioterminowe cele kształcenia? Odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna. W każdym dziale gospodarki można wyróżnić czynności będące pochodną nowoczesnej technologii i organizacji pracy oraz działania wynikające z obiektywnie przestarzałych sposobów produkcji, niedostosowanych do oczekiwań społecznych usług i źle zorganizowanego handlu. Dlatego tak istotna jest selekcja danych, ukierunkowany dobór czynności będących przedmiotem obserwacji. Oczywiście, dane diagnostyczne stanowiące materiał wyjściowy do analizy procesu pracy, mogą i powinny być uzupełniane danymi prognostycznymi informującymi o przewidywanych kierunkach rozwoju gospodarki i wynikających z nich perspektywach technologicznych i organizacyjnych. Dzięki temu cele pośrednie, formułowane w warunkach dużej niepewności w dziedzinie priorytetów i możliwości realizacyjnych państwa, mają szanse, dzięki elementowi prognozy, stać się wyznacznikami celów edukacji zawodowej. Jednak prognoza nie może ograniczyć się do skali makroekonomicznej i przewidywane kierunki rozwoju należy rozpatrywać w kontekście lokalnego rynku pracy i regionalnych programów społeczno-gospodarczych.

Dodatkowo regionalne dysproporcje i zróżnicowane możliwości zwiększenia tempa restrukturyzacji przemysłu, handlu i usług wymagają uwzględnienia i odpowiedniego skorelowania zarówno w skali krajowej, jak i międzynarodowej. Wynika to z faktu, iż poziom celów pośrednich jest równocześnie określonym standardem kwalifikacji zawodowych. Wprawdzie warunkiem efektywnej współpracy europejskiej nie będzie prawdopodobnie zunifikowany system standardów kwalifikacji zawodowych, ale z całą pewnością wspólne uzgodnienia w tym względzie są niezbędne.

Dalsze uszczegółowienie i konkretyzacja celów kształcenia zawodowego występują już bezpośrednio w procesie nauczania-uczenia się. Mając w perspektywie cele ogólne i pośrednie, konkretnym jednostkom metodycz-

nym przyporządkowujemy cele szczegółowe. Nie powinny być one sprzeczne z ogólnymi ideami edukacyjnymi i akceptowanymi elementami standardów kwalifikacyjnych.

W tradycyjnym ujęciu cele szczegółowe, które znajdują nauczyciele w programach nauczania przedmiotów zawodowych, odpowiadają wiedzy i umiejętnościom. Są to przy tym zbiory rozłączne obejmujące w obszarze wiedzy kolejne hasła programowe, a w obszarze umiejętności szczegółowe kompetencje teoretyczne i praktyczne. Zbiory wiadomości są z reguły skazane na encyklopedyzm i brakiem hierarchicznych struktur pojęciowych. Również zbiory umiejętności często są rejestrami, w których trudno doszukać się kryteriów porządkujących.

Myśląc o zmianach w podejściu do celów szczegółowych, proponuję zwrócenie uwagi na formułowanie celów tego typu w kategoriach pożądanych zachowań uczniów – stanów końcowych procesu kształcenia. Przyjęcie takiego punktu widzenia wymagałoby opracowania zbioru postaw i umiejętności zawodowych, które umożliwiłyby wykonanie wybranych zadań dydaktycznych. Elementem podstawowym byłoby w tej sytuacji zadanie zawodowe wraz z określonymi warunkami realizacji i kryteriami oceny. Umiejętności związane z wykonaniem odpowiednich sekwencji typowych i problemowych zadań zawodowych, traktowanych jako zadania dydaktyczne, tworzyłyby hierarchiczny zbiór umiejętności – element kwalifikacji zawodowych. Dzięki podobnym zadaniom, zbliżonym warunkom i kryteriom moglibyśmy wówczas mówić o porównywalności dyplomów i kwalifikacji, o wspólnych standardach – najpierw edukacyjnych, a następnie kwalifikacyjnych.

W tej koncepcji zmieniałaby się również rola nauczyciela. Mógłby on rzeczywiście projektować proces kształcenia, dobierając odpowiednie treści, metody, formy i środki – najbardziej odpowiednie w realiach danej szkoły – do ukształtowania wyróżnionych umiejętności zawodowych (S. M. Kwiatkowski 1997b).

Struktura systemu szkolnego (ustrój szkolny)

Komplementarny układ celów kształcenia zawodowego w decydujący sposób wpływa na strukturę systemu szkolnego. Jest on jednocześnie, podobnie jak cele kształcenia zawodowego, częścią większego systemu – systemu edukacji. To rozróżnienie wydaje się ważne, gdyż żaden z elementów systemu kształcenia zawodowego nie znajduje się poza nadrzędnym w stosunku do niego systemem edukacji. Trzeba zatem brać pod uwagę

relacje między celami systemu edukacji a celami systemu (podsystemu) kształcenia zawodowego, między strukturą systemu edukacji a strukturą instytucjonalną, która umożliwia realizację celów kształcenia zawodowego.

Przyjęcie jako zasady, iż respektuje się relacje implikacji między celami kształcenia zawodowego a strukturą systemu kształcenia zawodowego upoważnia do postawienia pytania o dopuszczalną bezwładność struktury wobec zmian celów. Jest to pytanie istotne, gdyż zarówno cele ilościowe, jak i jakościowe wpływają na rozpatrywaną strukturę. W prawidłowo stworzonym systemie kształcenia uwzględnia się pewien margines bezpieczeństwa, swoistą nadreprezentację strukturalną w stosunku do aktualnie przyjętych celów. Ułatwia to elastyczną modyfikację struktury wraz z pojawieniem się nowych, nie branych dotąd pod uwagę celów. W dotychczasowej strukturze szkolnictwa zawodowego wyróżnia się:

- szkoły zasadnicze,
- szkoły średnie zawodowe,
- szkoły pomaturalne.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. nie normowała czasu trwania nauki w poszczególnych typach szkół publicznych (z wyjątkiem szkół podstawowych). Była to istotna nowość w porównaniu z postanowieniami ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 1961 r. oraz ustawy z 1984 r.

Kierunki zmian strukturalnych stanowią wypadkową dwóch tendencji: ilościowej i funkcjonalnej. Zmiany ilościowe, jak wynika z analiz rynku pracy, będą polegały na stopniowym ograniczaniu liczby uczniów kontynuujących naukę po szkole podstawowej w szkołach zasadniczych. Są to zmiany korzystne zarówno z punktu widzenia przeciwdziałania bezrobociu (najliczniejszą grupę bezrobotnych tworzą osoby, które nie zdołały ukończyć szkoły podstawowej oraz absolwenci szkół zasadniczych), jak i realizacji ogólnych celów procesu kształcenia zawodowego.

Pożądaną zmianą o charakterze strukturalnym jest włączenie do wszelkich analiz systemowych wyższych szkół technicznych, w tym wyższych szkół zawodowych. Rozłączne rozpatrywanie z jednej strony szkół zawodowych (zasadniczych) i liceów profilowanych, z drugiej zaś, na ogół w innym kontekście, wyższych szkół zawodowych, powoduje trudności metodologiczne i nie sprzyja globalnemu podejściu do celów edukacyjnych. Utrudnia też hierarchizowanie celów i treści kształcenia, praktycznie uniemożliwia korzystanie ze wspólnych laboratoriów i warsztatów, a także ogranicza przepływ wykładowców i instruktorów (A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski, M. J. Szymański 1998).

Położenie nacisku na cele ogólnokształcące i ogólnozawodowe we wszystkich typach szkół zawodowych zmusza do poszukiwania partnerów

realizujących cele specjalistyczne. Będą nimi różne instytucje pozaszkolne dysponujące odpowiednią bazą techniczną i kadrami specjalistów-praktyków. Ponieważ wybrane cele i treści specjalistyczne będą przedmiotem nauki szkolnej, to musimy przewartościować dotychczasowe relacje: system szkolny – system pozaszkolny. Niewątpliwie ten ostatni będzie odgrywał coraz większą rolę i dlatego też przy całej swojej autonomii powinien uwzględniać dokonania systemu szkolnego. Również system szkolny nie może abstrahować od celów, treści, metod i środków kształcenia charakterystycznych np. dla kształcenia kursowego. Innymi słowy, dla absolwenta szkoły zawodowej dalsze kształcenie specjalistyczne powinno mieć cechy kontynuacji, rozszerzania i pogłębiania wiedzy, kształtowania nowych umiejętności ogólnozawodowych. W tym układzie umiejętności specjalistyczne nie byłyby celem samym w sobie, ale elementami procesu dochodzenia do mistrzostwa w zawodzie, do samodzielnego podejmowania złożonych zadań zawodowych.

Treści kształcenia. Podstawy programowe

Treści kształcenia każdego przedmiotu zawodowego są wyznaczone w różnych proporcjach przez cele ogólne, pośrednie i szczegółowe. Łatwo udowodnić, że niedoskonałości i błędy w formułowaniu celów znajdują swe lustrzane odbicie w strukturze treści.

Krytyka aktualnie obowiązujących programów i przypisywanych im treści kształcenia zawodowego, generalnie rzecz biorąc, dotyczy:

- nadmiernego encyklopedyzmu,
- braku korelacji międzyprzedmiotowych,
- występowania treści przestarzałych,
- nadreprezentacji treści z historii techniki.

Jedną z przyczyn niedostosowania treści do zintegrowanych celów kształcenia jest struktura przedmiotowa uniemożliwiająca ogniskowanie treści wokół rzeczywistych zadań zawodowych. Zadania, szczególnie wymagające zastosowania wiedzy i umiejętności w sytuacjach problemowych, są złożonymi konstrukcjami interdyscyplinarnymi. Od uczniów oczekuje się w takich wypadkach umiejętności dokonywania syntezy wiedzy z różnych dziedzin techniki. Na ogół muszą ulec restrukturyzacji również umiejętności praktyczne związane dotąd z określonym przedmiotem.

Rozdrobnienie przedmiotów utrudnia korelację treści i nie sprzyja kształceniu szerokoprofilowemu. Dodatkowo przedmioty, które w przeszłości służyły scalaniu treści, takie jak np. różnego rodzaju pracownie, nie znajdują należytego miejsca w planach nauczania.

Odpowiedzią na proponowane preferencje w obrębie celów kształcenia będzie w przyszłości zapewne zwrócenie się ku treściom ogólnotechnicznym stanowiącym podstawę zrozumienia zjawisk i procesów. W dalszym ciągu dla autorów programów będzie jednak aktualne pytanie o metody doboru tego typu treści.

W praktyce edukacyjnej procedury doboru treści ogólnozawodowych i w pewnej mierze również treści specjalistycznych mogą być oparte na charakterystykach zawodowych. Zawierają one nie tylko cele kształcenia, ale są również opisami pracy. Typowa charakterystyka jest zbiorem informacji dotyczących:

- charakteru pracy,
- warunków pracy,
- możliwości zatrudnienia,
- niezbędnego poziomu kompetencji zawodowych,
- możliwości awansu poziomego i pionowego,
- perspektyw zawodowych,
- płacy (*Occupational...* 1992–93).

Opracowanie charakterystyki zawodowej jest związane z pracami studialnymi i badawczymi. Pomocne mogą okazać się metody analizy pracy i analizy zawodu. Wspomniane już analizy rozpatrywane od strony technicznej (układy czynności i umiejętności zawodowych determinowane technologią) należałoby teraz uzupełnić analizą typu socjologicznego, a także analizą fizycznych, psychicznych i społecznych warunków pracy.

Rozbudowa treści ogólnozawodowych powinna znaleźć odzwierciedlenie w planach nauczania szkół zawodowych. Chodzi nie tylko o relatywne zmniejszenie zakresu treści specjalistycznych, ale również o zmiany w strukturze planów. W zależności od typu szkoły ponadgimnazjalnej pierwszy rok lub dwa lata byłyby poświęcone przedmiotom ogólnokształcącym i ogólnozawodowym. Ostatni rok mógłby być wzbogacony o wybrane treści specjalistyczne. Taki układ umożliwiłby z jednej strony elastyczne zmiany szkoły lub specjalności w początkowym okresie nauki, z drugiej zaś transfer umiejętności zdobytych w okresie końcowym.

Podobnie jak cele, również treści kształcenia funkcjonujące w systemie szkolnym należy korelować z treściami oferowanymi przez instytucje tworzącego się rynku usług edukacyjnych. W tym miejscu chciałbym jedynie zwrócić uwagę na fakt, że w systemie pozaszkolnym treści kształcenia mają coraz częściej strukturę modułową. W najprostszym ujęciu każdej elementarnej umiejętności zawodowej przyporządkowuje się tzw. moduł kwalifikacyjny – jednostkę dydaktyczną pozwalającą na opanowanie co najmniej minimalnego poziomu umiejętności zawodowych.

Przedstawiając kierunki zmian w treściach i programach kształcenia zawodowego, trzeba uwzględnić klasyfikację zawodów szkolnych. Najnowszą klasyfikacja (z 1993 r.) obejmuje 138 zawodów. Jest to istotna zmiana w stosunku do funkcjonujących jeszcze klasyfikacji z 1982 r. i z 1986 r. Pierwsza z nich zawiera 527 zawodów, druga zaś 241. Można zatem wnioskować, że zostały stworzone podstawy prawne do stopniowego wprowadzania zawodów szerokoprofilowych. Należy jednak liczyć się również z tendencją do rozszerzania listy zawodów, między innymi pod wpływem sugestii resortów gospodarczych i pracodawców. Czekają nas także z pewnością próby ujednoczenia kryteriów klasyfikacji zawodów gospodarczych i szkolnych. Przy istniejących rozbieżnościach w pierwszej kolejności należałoby opracować jasne metody transformacji zbioru zawodów szkolnych w zbiór zawodów gospodarczych.

W szerszym kontekście treści kształcenia zawodowego są jedynie elementem tzw. podstaw programowych lub podstaw programowych kształcenia w danym zawodzie. Podstawy takie obejmują:

1. Założenia programowo-organizacyjne kształcenia w zawodzie, w tym:
 - opis kwalifikacji absolwenta (umiejętności zawodowe, wymagania psychofizyczne, przeciwwskazania zdrowotne),
 - zalecenia dotyczące organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.
2. Specyficzne wymagania zawodu.
3. Warunki techniczne.
4. Warunki kadrowe
5. Podział godzin na bloki programowe.
6. Podstawy programowe kształcenia w blokach programowych, w tym:
 - cele kształcenia,
 - treści kształcenia,
 - zalecenia dotyczące oceniania.

Według tej koncepcji, która jest w fazie wdrażania, ramowe plany nauczania dla poszczególnych typów szkół zawodowych stanowią osobny dokument opracowywany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Metody i formy kształcenia zawodowego

Jedną z ważnych dydaktycznych konsekwencji modyfikacji celów i treści kształcenia zawodowego mogą okazać się zmiany sposobu współpracy nauczyciel-uczeń. Na nauczycielu będzie spoczywał obowiązek formułowania celów szczegółowych skorelowanych z aktualną i dającą się przewidzieć sytuacją na lokalnym rynku pracy. Rezultat dokonanych wyborów w postaci zadań zawodowych może ogniskować wokół nich interdyscypli-

narnie ujmowane treści ogólnozawodowe i specjalistyczne. Dysponując odpowiednim tworzywem – materiałem dydaktycznym, można podejmować próby projektowania procesu kształcenia uwzględniające przyjęte cele i istniejące zasoby (możliwości nauczycieli i uczniów, środki dydaktyczne, wyposażenie laboratoriów, pracowni, warsztatów).

Podstawą teoretyczną projektowania procesu kształcenia zawodowego proponuję uczynić model czynności poznawczych uczniów rozpatrywany z punktu widzenia celów (zadań zawodowych) wraz z odpowiadającymi im kategoriami taksonomicznymi. Model czynności poznawczych, mimo oczywistych uproszczeń, dobrze oddaje, moim zdaniem, istotę procesu kształcenia zawodowego, pozwala na uwzględnienie wszystkich ogniw tego procesu i elastyczne przechodzenie od celów i zadań praktycznych do teorii, od reprodukcji wiedzy do stosowania jej w różnorodnych sytuacjach zawodowych (S. M. Kwiatkowski 1993a).

W odróżnieniu od treści i metod – szkolne formy kształcenia nie podlegają zmianom wraz z rytmem zjawisk narzucanym przez gospodarkę rynkową. Modyfikacji natomiast ulegają formy doksztalcenia i doskonalenia w systemie pozaszkolnym. Swoją dominującą pozycję tracą formy stacjonarne na rzecz nowoczesnych i elastycznych form niestacjonarnych (w 1992 r. Minister Edukacji Narodowej powołał Ogólnopolskie Centrum Edukacji Niestacjonarnej, powstają ośrodki edukacji niestacjonarnej w centrach kształcenia ustawicznego).

Zasoby i środki kształcenia

Ostatnim z wyróżnionych elementów systemu kształcenia zawodowego są tytułowe zasoby, czyli potencjalne (dostępne) działania nauczycieli, uczniów i partnerów zainteresowanych efektami pracy szkół zawodowych oraz szeroko rozumiana infrastruktura dydaktyczna.

Problematyce przygotowania merytorycznego i metodycznego nauczycieli szkół zawodowych poświęcono już wiele publikacji, dlatego chciałbym skoncentrować się na nowym zjawisku, jakim wciąż są partnerzy szkoły zawodowej oraz na potrzebie multimedialnego traktowania środków kształcenia (por. Z. Wiatrowski 1993).

W paradoksalny sposób powstawanie systemu gospodarki rynkowej łączy się w rodzimych warunkach ze zrywaniem lub osłabianiem więzi między szkołami zawodowymi a zakładami pracy. Przedsiębiorstwa państwowe, które do końca lat osiemdziesiątych współfinansowały działalność szkół przyzakładowych przeżywają kryzys natury finansowo-organizacyjnej i w pierwszej kolejności rezygnują ze wszelkich świadczeń socjalnych na

rzecz swych pracowników. Ci z kolei, wobec realnego bezrobocia, nie widzą potrzeby ponoszenia wydatków na kształcenie przyszłych pracowników. Ten prosty mechanizm doprowadził do zamknięcia wielu szkół przyzakładowych lub do przejęcia ich przez lokalne władze oświatowe. Jedyne zatem praktyczne związki szkoły zawodowej z jej otoczeniem zostały już w pierwszym okresie reformowania gospodarki poddane poważnej próbie partnerstwa.

Kreśląc perspektywy systemu kształcenia zawodowego, nie sposób pominąć roli nowych partnerów i potencjalnych sojuszników szkoły zawodowej. Odwołując się zaś do doświadczeń krajów zachodnich, należy przypuszczać, że wraz ze wzrostem gospodarczym i spadkiem bezrobocia pojawią się na rynku pracy osoby i instytucje zainteresowane różnymi formami współpracy ze szkołami zawodowymi. Mogą to być związki pracodawców i związki zawodowe, izby gospodarcze, stowarzyszenia naukowo-techniczne, banki i urzędy pracy. W wielu krajach istnieją federalne i lokalne rady ds. kształcenia zawodowego, które pełnią funkcje doradcze i inspirujące w stosunku do zakładów pracy i urzędów pracy. Wydaje się, iż np. doświadczenia niemieckiego Federalnego Urzędu ds. Kształcenia Zawodowego czy austriackiego Biura ds. Kształcenia Zawodowego mogą stanowić pewien punkt odniesienia dla naszych poszukiwań w tym zakresie (*Basic...* 1988).

Jeśli chodzi o środki kształcenia, to wydaje się, iż przyszłość należy do zintegrowanych zestawów multimedialnych, których szczegółowe funkcje mogą wynikać z proponowanych wyżej procedur projektowania przebiegu działalności poznawczej uczniów.

Inaczej mówiąc, funkcje środków kształcenia, według tej koncepcji, zależą od skategoryzowanych celów, poziomu poznania rzeczywistości technicznej i typu aktywności poznawczej ucznia. Ta ostatnia zmienna wymaga nowego spojrzenia na klasyfikację środków, gdyż uwypukla znaczenie kryterium funkcji, a nie np. konstrukcji. Możemy zatem wyróżnić środki, które pełnią lub mogą w określonych warunkach pełnić funkcje percepcyjne (przekaz informacji) oraz operacyjne (działanie przetwarzające informacje).

Zakończenie

Proponowana zmiana ustroju szkolnego nie jest celem samym w sobie. Jest środkiem do realizacji takich celów, jak:

– zwiększenie liczby i procentowego udziału uczniów przystępujących do matury (prowadzić to będzie do zwiększenia grupy kandydatów na studia),

– stopniowe ograniczanie kształcenia na poziomie zasadniczym.

Same zmiany strukturalne stwarzają jedynie potencjalne możliwości realizacji celów bardziej generalnych, jak np. podniesienie jakości kształcenia zawodowego. W tym przypadku powinny być spełnione warunki dodatkowe, np. wprowadzenie zewnętrznego systemu oceniania (takie rozwiązanie przewiduje nowelizowana ustawa). Zatem należy przyjąć, że zmiany ustroju szkolnego wymagają swoistej obudowy w postaci instytucji realizujących – wspólnie ze szkołami zawodowymi – cele kształcenia zawodowego (np. cele związane ze specjalizacją zawodową) oraz kontrolujących poziom kształcenia. Te pierwsze w przyszłości powinny być poddawane procedurom akredytacyjnym, mającym na celu zapewnienie wysokiej jakości kształcenia (szkolenia). Uprawnienia akredytacyjne będące w gestii okręgowych komisji egzaminacyjnych, mogą być z czasem przekazywane również stowarzyszeniom zawodowym (NOT, PTE) i organizacjom pracodawców.

Podjęcie systemowe wymaga nie tylko rozpatrywania wszystkich wyróżnionych elementów systemu kształcenia zawodowego wraz z relacjami występującymi między nimi, ale też uwzględniania sprzężenia zwrotnego: wyniki procesu kształcenia – proces kształcenia.

Literatura

- Adamski W., i in. (1993) *Edukacja w okresie transformacji*, Warszawa.
- Basic Vocational and Further Training by Companies in Austria* (1988) Federal Economic Chamber, Wiena.
- Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szymański M. J. (1988) *Edukacja w procesie przemian społecznych*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Kwiatkowski S. M. (1992) *Main Directions of Changes in the Field of Vocational Education in Poland*. INFO Bulletin, December.
- Kwiatkowski S. M. (1993) *New Relationships Between the Labour Market and the Education System in Poland*. In: Seminar II: *Education Reform in Relation to the Needs of the Labour Market*, Warsaw.
- Kwiatkowski S. M. (1994) *System kształcenia zawodowego – kierunki zmian*, w: *Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej*, red. S. M. Kwiatkowski, Warszawa.

- Kwiatkowski S. M. (1997) *Gospodarcze i społeczne uwarunkowania rozwoju szkolnictwa zawodowego w Polsce*, w: *Dylematy edukacji zawodowej w końcu XX wieku*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz.
- Kwiatkowski S. M. (1997a) *Relacje między rynkiem pracy a systemem edukacji*, w: *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa.
- Kwiatkowski S. M. (1997b) *Perspektywy rozwoju kształcenia zawodowego*, „*Polityka Społeczna*”, nr 4.
- Lauwerys J. A., Cowen R. (1987) *Teoretyczne aspekty problemu*, w: *Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa.
- Occupational Outlook Handbook* (1992–93) U. S. Department of Labour Bureau of Labour Statistic, Bulletin 2400.
- Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna* (1998) Warszawa.
- Reforma systemu edukacji. Projekt* (1998a) Warszawa.
- Schulz R. (1993) *Szkoła jako organizacja*, Toruń.
- System kształcenia zawodowego* (1998) Warszawa.
- Wiatrowski Z. (1993) *Nauczyciel szkoły zawodowej; dawniej – dziś – jutro*, Bydgoszcz.