

bryg. dr inż. Grzegorz STANKIEWICZ

Szkoła Aspirantów Państwowej Straży Pożarnej w Poznaniu

MIĘDZY TECHNOKRATYCZNYM A HUMANISTYCZNYM MODELEM EDUKACJI ZAWODOWEJ

STUDIUM PRZYPADKU POLSKIEGO SZKOLNICTWA POŻARNICZEGO

Streszczenie

W niniejszym artykule autor podjął próbę określenia związków polskiego systemu szkolnictwa pożarniczego z określonymi ideologiami edukacyjnymi charakterystycznymi dla ładu społeczno-gospodarczego przed i po 1989r. w Polsce. Zasadnicze rozważania poprzedza analiza zjawiska strategii edukacyjnej rozpatrywanej w aspekcie zmiany systemowej. Puentę artykułu stanowi diagnoza obecnej sytuacji szkolnictwa pożarniczego wsparta wnioskami z rozprawy doktorskiej autora.

Summary

In the present paper the author tries to describe the connections between Polish fire education system and various educational ideologies, so characteristic for social and economic situation of Poland before and after 1989 year. The paper begins with the deep analysis of the phenomenon of educational strategy seen in the context of educational system transformation, which is then followed by main study . The article ends with the author's diagnosis of the present situation of Polish fire education system, supported by conclusions taken from the author's doctor's thesis.

Wprowadzenie

Problemy, przed którymi wielokroć stawało polskie pożarnictwo po II wojnie światowej, spowodowane początkowo wzrostem uprzemysłowienia kraju a ostatnio gwałtownym postępem technologicznym i zmianami społeczno-gospodarczymi, stawiały ciągle nowe wyzwania dla systemu kształcenia pożarniczego. **Czy jednak oświata**

pożarnicza miała sprzyjające warunki ku temu by stać się narzędziem głębokich przemian w zakresie szeroko rozumianego unowocześniania straży pożarnej? Czy ma je dzisiaj?

Próba odpowiedzi na te pytania zajęła mi wiele lat, które poświęciłem na napisanie rozprawy doktorskiej pt. *Strategie reformowania szkolnictwa pożarniczego w Polsce po II wojnie światowej*. Zasadnicze rozważania zakończone propozycją fundamentalnej zmiany systemowej poprzedziłem dość obszerną analizą teoretyczną, gdzie starałem się podkreślić rolę strategii w edukacji. Starałem się również nakreślić rys historyczny polskiej edukacji zawodowej po 1945 roku i w konsekwencji „osadzić” strażacką edukację w kontekście wydarzeń społeczno-historycznych naszego kraju.

Do tej pory wnioski moich badań i propozycję systemowego rozwiązania kształcenia pożarniczego prezentowałem jedynie przed Zespołem Komendanta Głównego, powołanym do opracowania strategii rozwoju PSP, którego jestem członkiem. Chciałbym podkreślić, że podstawowym założeniem opracowywanej strategii jest jej spójność z rozwojem kraju do 2015r. Zatem każdy jej element, w tym także szkolnictwo pożarnicze, winno być analizowane w możliwie najszerszym kontekście społecznym.

W niniejszej publikacji chciałbym podzielić się swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi szkolnictwa pożarniczego właśnie w perspektywie systemowej.

Zgłębienie bolączek szkolnictwa pożarniczego było trudne bowiem problem okazał się bardzo złożony. Zbadanie go wymagało wielopłaszczyznowego spojrzenia. Postanowiłem nie traktować szkolnictwa pożarniczego jak „wyspy na oceanie” lecz jako jedną z wielu gałęzi szkolnictwa zawodowego, która mimo swojej specyfiki jest podatna na wpływy tych samych czynników wewnętrznych i zewnętrznych, jak ma to miejsce w innych przypadkach. Wśród tych czynników znaczącą rolę odgrywają: uwarunkowania społeczno-polityczne, prawne, technologiczne, ekonomiczne, demograficzne, naturalne oraz wiele innych, których nie sposób w tej chwili wskazać. Dostosowywanie edukacji do realiów współczesności jest zatem celem, któremu towarzyszy kontekst systemowy. Osiągnięcie go jest możliwe dzięki wielu zabiegom, których stopień złożoności ściśle zależy od sytuacji, na którą w danej chwili składa się cały szereg zjawisk zachodzących w otoczeniu edukacji. Proces, o którym tu mowa nosi miano **strategii**.

Komplementarność strategii edukacyjnej

Jako że wprowadzanie zmian w oparciu o strategię edukacyjną jest procesem dotyczącym sfery funkcjonowania całego systemu edukacyjnego, powinno ono zachodzić z uwzględnieniem całokształtu uwarunkowań zewnętrznych towarzyszących edukacji. Planowanie strategiczne w edukacji winno być zatem poprzedzone analizą wielu czynników wynikających z wieloaspektowości i wielopoziomowości edukacji.¹ Wśród nich jest bardzo wiele takich, których na etapie konstruowania strategii zmienić się nie da. Częsty brak możliwości wywierania wpływu na czynniki zewnętrzne nie oznacza jednak, że w planowaniu strategicznym można nie brać ich pod uwagę.² Wszystkie uwarunkowania zewnętrzne procesu strategii, zarysowane w otoczeniu edukacji, kształtują płaszczyznę ustalania celów i zasad jej działania. Uświadomienie sobie faktu oddziaływania otoczenia na edukację pozwoli określić zakres zmian możliwych do wprowadzenia³ oraz - po części - wyeliminować błędy w ocenie sytuacji już na samym początku. „Informacje o istotnych warunkach otoczenia i o oczekiwanych ich zmianach stanowią w pewnym sensie budulec strategicznych decyzji. Zgodność strategii z warunkami otoczenia określa się jako konieczną”.⁴ Niestety zdarza się jednak, że planowanie strategiczne w edukacji obejmuje swoim zasięgiem tylko jeden z wielu – wybrany - aspekt zagadnienia (poziom), co skazuje je od razu na nieuchronne fiasko.

Aby zatem można było mówić o skuteczności planowania strategicznego, należy w sposób komplementarny, jak to stwierdza Heliodor Muszyński, określić „[...] drogi od naczelných idei i wartościujących konstatacji do pełnych programów o charakterze prakseologicznym”.⁵ Reasumując - z uwagi na zakres komplementarności, strategię globalną można podzielić na: **strategie pełne** – inaczej zwane **strategiami przez procedury**⁶ i **strategie niepełne**.

Jak skonstruować strategię pełną? – Napotkałem w literaturze kilka teorii na ten temat. Próbę określenia porządku wdrażania strategii edukacyjnych podjęli między innymi: Bennet i Jordan, Zbigniew Kwieciński w swoim „dziesięciościanie edukacji” a także Heliodor Muszyński określając pięć tzw. poziomów edukacji.

¹ R. Schulz, Szkoła - instytucja - system - rozwój, Wrocław 1992, s. 140.

² I. Penc-Pietrzak, Strategie biznesu i marketingu. Kraków 2000. str. 64.

³ Por. R. Meighan, Socjologia edukacji, Toruń 1993, s. 201-202.

⁴ K. Przyszczykowski, Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie. Toruń – Poznań 1999, s. 88 - 89.

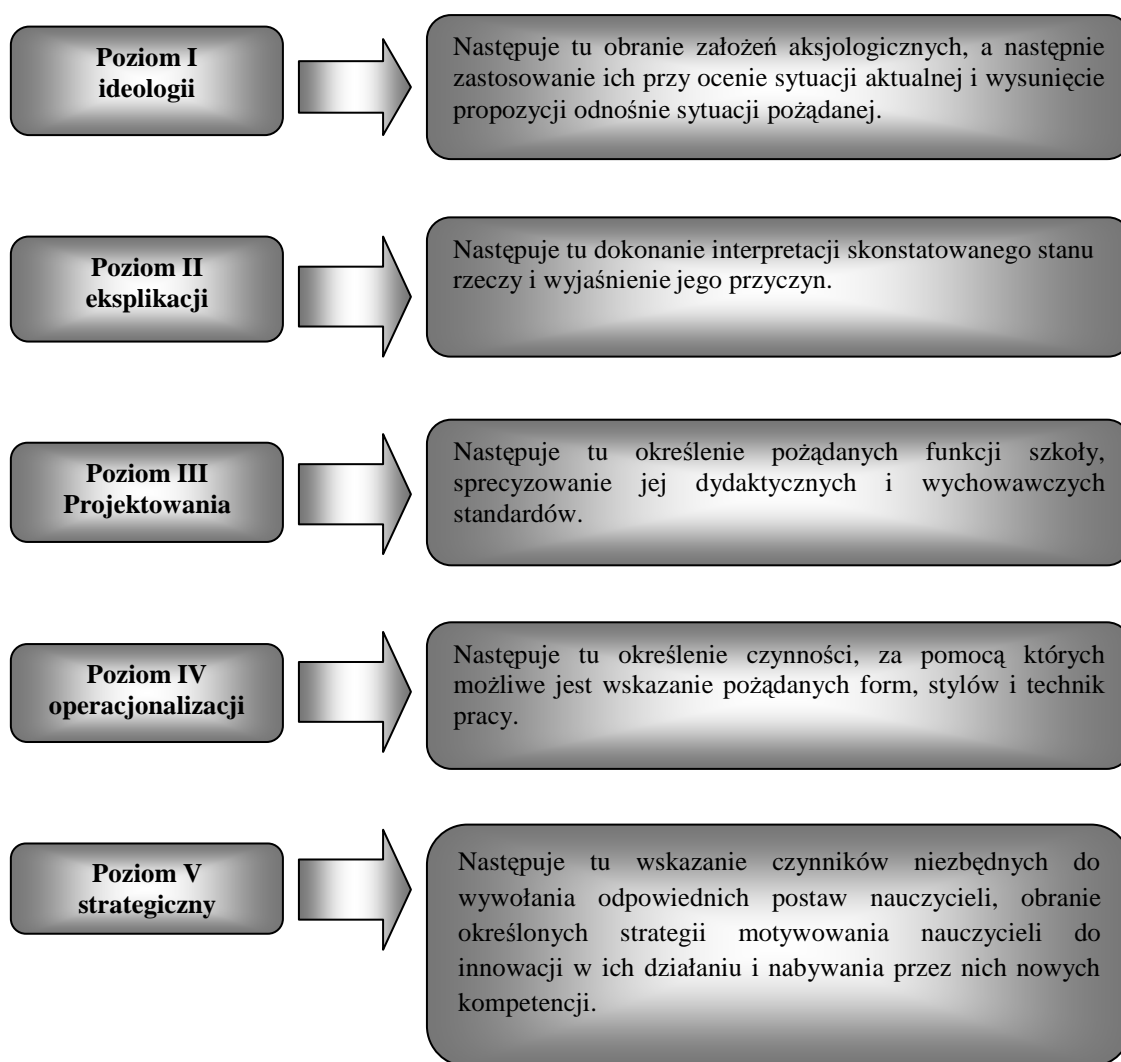
⁵ H. Muszyński, Niektóre bariery na drodze reformowania szkoły w aspekcie teorii szkoły i koncepcji jej celowej zmiany. Przyczynek do kwestii reformowalności oświaty, „Socjologia Wychowania”, t. XII, Toruń 1994, s. 141.

⁶ K. Przyszczykowski, Edukacja dla demokracji...op.cit., s. 94.

„Recepta na sukces” prezentowana przez Heliodora Muszyńskiego wydała mi się najbardziej przystępna. W mojej opinii warto również zwrócić na nią uwagę ze względu na to, że wydaje się adekwatna do wykorzystania w zakresie zmiany na gruncie edukacji zawodowej.

Zdaniem Heliodora Muszyńskiego sukces strategii edukacyjnej polega na uwzględnieniu pięciu tzw. „poziomów edukacji”, które stanowią fundament strategicznego planowania zmiany. Na każdym z poziomów „znajduje zastosowanie paradygmat myślenia w kategoriach koniecznej lub pożądanej zmiany”.⁷ Oto one:

*Schemat pięciu poziomów edukacji Heliodora Muszyńskiego*⁸



Chciałbym jeszcze raz podkreślić, że nie twierdzę, iż przytoczony powyżej schemat obrazujący porządek strategiczny w postaci kolejno następujących po sobie etapów zmiany, jest jedyny i niezastąpiony. Jest to rozwiązanie jedno z wielu. Prezentowane ujęcie

⁷ H. Muszyński, Niektóre bariery na drodze reformowania szkoły... op. cit. s. 142.

⁸ Schemat opracowany na podstawie: H. Muszyński, Niektóre bariery na drodze reformowania szkoły...

Muszyńskiego można jednak nazwać ujęciem komplementarnym a więc właściwym dla strategii „pełnej”.

Skutki strategii edukacyjnych

Skutkiem oddziaływania strategii jest zmiana. W przypadku edukacji pożarniczej, osiągnięcie celu nie polega jednakże na zmianie „starego” na „nowe” ale skonstruowaniu systemu, który umożliwiałby nieustanne zmienianie (aktualizowanie). Z tej właśnie przyczyny poruszając kwestię „aktualności” edukacji użyłem sformułowania **„dostosowywanie” a nie dostosowanie**.

Im zmiany są częstsze, tym łatwiej je przeprowadzić bowiem są małe i tanie. Ta prawidłowość wynika chociażby z tempa w jakim podąża dzisiaj świat w każdej dziedzinie życia. Zwolennikom rozwiązań „długowiecznych” oznajmiam, że nieprzewidywalność otoczenia edukacji nie pozostawia w zasadzie możliwości wyboru w tym zakresie.

Strategie edukacyjne można różnicować właśnie ze względu na wywołane przez nie skutki - czyli zakres zmian, które wywołują. Przykładem takiego właśnie ujęcia problemu jest podział filozofii edukacyjnych Theodore’a Bramelda⁹, poddanych szczegółowej analizie i omówionych przez Zbigniewa Kwiecińskiego. Brameld - jeden z najwybitniejszych współczesnych amerykańskich teoretyków edukacji, dokonał podziału strategii edukacyjnych na cztery podstawowe typy:

STRATEGIA TRANSMISJI (*esencjalistyczna*) - polega na tym, że możemy podtrzymywać w sposób świadomy nawyki oraz przekonania dotąd dominujące w edukacji.¹⁰

STRATEGIA RESTAURACJI (*perennialistyczna*) - polega na poszanowaniu i „pielęgnowaniu” zasad „wcześniejszych i szlachetniejszych porządków ludzkich”.¹¹

STRATEGIA UMIARKOWANEJ MODERNIZACJI (*progresywistyczna*) - charakteryzuje się tym, iż powoli – krok po kroku - chcemy korygować nasze poglądy i poczynania.¹²

STRATEGIA TRANSFORMACJI (*rekonstrukcjonistyczna*) - mająca miejsce w chwili przekonania o tym, że edukacja w swoim obecnym kształcie nie odpowiada potrzebom

⁹ Zob. T. Brameld, *Patterns of Educational Philosophy*, New York 1971.

¹⁰ Z. Kwieciński, *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości w sytuacji nieprzejrzystej zmiany i chaosu ideologicznego*, [w druku], s.7.

¹¹ Ibidem, s.7.

¹² Ibidem, s.7.

społeczeństwa. Strategia ta polega na tworzeniu innowacji wzorów edukacyjnych zarówno w sferze teorii, jak i praktyki.¹³

Ukazany powyżej czwórdzielny podział Bramelda ujawnia jednak swój dychotomiczny charakter. Właśnie z uwagi na wywołane skutki - strategie edukacyjne można podzielić na *strategie reprodukcji* i *strategie zmiany*.

Wybór odpowiedniej strategii a zarazem rozmiar wywołanych przez nią zmian i wspomniany ich koszt (nie tylko w ujęciu materialnym) zależy zatem od długości tzw. „okresu niedostosowywania” lub inaczej rzecz ujmując - stopnia zaniedbań. Używając tego niezbyt miłego określenia mam na myśli zwłokę – innymi słowy zatrzymanie się na określonym poziomie rozwoju organizacji. Skąd inąd wiadomo, że kto stoi w miejscu ten się cofa.

Pozornie trudno jest odnieść wrażenie, że w straży pożarnej ktoś lub coś się cofa. Dysponujemy najnowocześniejszym sprzętem – bardzo okazałym, co jest jednym z filarów jej wizerunku na zewnątrz. Mam jednak wrażenie, że w sferze szkolnictwa pożarniczego chodzi o coś więcej niż tylko zmiany w zakresie wyposażenia sprzętowego.

Edukacja i ideologia

Proces zmiany w edukacji może być oceniany różnorako. Przykładowym kryterium w tym względzie może być skuteczność oddziaływań edukacyjnych w kontekście założonego celu; innym- np. **kontekst ideologiczny zmiany** - niezwykle istotny acz niedoceniany, który w danej chwili może znaleźć swoich zwolenników jak i przeciwników.

Wymienione tu dwa pozornie odmienne konteksty oceny procesu zmiany mają jednak ze sobą bardzo wiele wspólnego. Rozpatrując problem zmiany w edukacji w ujęciu systemowym niejako „od korzeni”, można dostrzec, że wspomniany cel spowity jest przez przyjęte (świadomie lub nieświadomie) założenia ideologiczne. Jeśli nie sam cel to z pewnością droga do jego osiągnięcia.

Bardzo często nie dostrzegamy obecności ideologii w otoczeniu edukacji mimo, że właśnie ona stanowi podwaliny ustrojowe i w konsekwencji określa także ład społeczno-gospodarczy danego kraju. Edukacja zawsze była orężem ideologii. Dziś jednak żyjemy w czasach, w których nic nie jest oczywiste. Czy zatem edukacja nadal służy ideologii, czy może

¹³Ibidem, s. 8.

polityce? Nie popadając jednak w skrajny pesymizm przyjmijmy, że uwarunkowania polityczne to tylko jeden z ważnych czynników mających na edukację niebagatelny wpływ lecz nie kształtujący jej ostatecznie.

Odzwierciedleniem obecności ideologii w edukacji są tzw. ideologie edukacyjne - bardzo często określane w literaturze jako filozofie edukacyjne lub strategie edukacyjne. William F. O'Neill uważa, że w edukacji stanowią one „[...] zbiór pojęć definiujących pożądane cele, treści i metody wychowania”.¹⁴ W stwierdzeniu tym zawiera się bardzo głęboka myśl, bowiem wychowanie jest procesem kształtowania u jednostki norm zarówno moralnych, obyczajowych, jak również światopoglądowych. Ideologie edukacyjne są więc głęboko osadzone w filozofii politycznej oraz etyce. Według O'Neilla są one ściślej określonymi systemami ogólnych idei i wartości niż większość systemów filozoficznych.¹⁵ Wszelkie zabiegi edukacyjne stają się zatem narzędziem służącym do kierunkowania akcji społecznej.¹⁶ Mogą więc być one zarówno przyczyną, jak i efektem fundamentalnej zmiany w tym zakresie.

Wartość i cel

Pojęcie wartości rozpatrywane na płaszczyźnie edukacji szkolnej zawęża interpretację tego terminu, lecz nie precyzuje jednoznacznie jego definicji. Można stwierdzić, że wartości są punktem wyjścia w złożonym procesie zdobywania wiadomości, umiejętności i zdolności poznawczych - zatem są one czynnikiem, który warunkuje proces edukacji. Można jednak postrzegać powyższą kwestię zgoła odwrotnie: wartość jest w procesie edukacji szkolnej efektem finalnym - czyli sama edukacja jako czynnik pierwotny kształtuje wartość. Na tym etapie rozważań istotnego znaczenia nabiera określenie wagi problemu, jakim jest cel w edukacji. „Istoty procesu formułowania strategii upatruje się przede wszystkim w procesie kształtowania celu”.¹⁷ Cele strategiczne uwzględniające zewnętrzne i wewnętrzne czynniki ograniczające działanie zmniejszają ryzyko błędnych decyzji w planie strategicznym.¹⁸

¹⁴ L. Kohlberg; R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Z. Kwieciński; L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, Warszawa 1993, s. 52.

¹⁵ Por. W.F. O'Neill, *Educational Ideologies. Contemporary Expressions of Educational Philosophy*, Santa Monica 1981, ss. 19-20.

¹⁶ Por. W.F. O'Neill, *Educational...op.cit.*, ss. 19-20.

¹⁷ K. Przyszczypkowski, *Planowanie strategiczne w edukacji...op.cit.*, s.5.

¹⁸ H. Kreikenbaum, *Strategiczne planowanie w przedsiębiorstwie*, Warszawa 1997, s. 36-37.

Gdy próbuje się wzbogacić przedstawione definicje, określające miejsce wartości w edukacji, o kwestię celu, można stwierdzić, że wartość warunkuje cel albo odwrotnie- że to cel jest wartością pierwotną. W obydwu przypadkach „[...] wartości i cele edukacji szkolnej wzajemnie się warunkują”.¹⁹ Czy więc cele edukacji szkolnej „[...] wyprowadzać z wartości, czy uzasadniać je w wartościach”?²⁰ Wgląd w historię polskiego szkolnictwa zawodowego pozwala rozwiązać przedstawiony problem. Sedno sprawy tkwi w ujęciu różnicy pomiędzy dwoma skrajnie odmiennymi systemami ekonomicznymi w aspekcie typu, zakorzenionej na ich gruncie, koncepcji kształcenia zawodowego.

Technokratyczna strategia szkolnictwa zawodowego

Okres powojennej historii Polski do 1989 r. to czas, gdy podstawy ładu ekonomicznego państwa stanowiła gospodarka centralnie sterowana - czasy dominacji tzw. technokratycznej strategii kształcenia, szczególnie w edukacji zawodowej.

Okres panowania gospodarki centralnie sterowanej w Polsce kojarzy się z ograniczonymi możliwościami ekonomicznymi państwa, czego następstwem było limitowanie i dopasowywanie struktury wykształcenia do wymogów i potrzeb gospodarki. Taki model sterowania oświatą uniemożliwiał powstanie systemu kształcenia wychodzącego naprzeciw potrzebom i aspiracjom edukacyjnym społeczeństwa. Zakładał on określony wąską specjalizacją system kształcenia, który zamykał drogę do samokształcenia jednostki, co miało znaczący wpływ na możliwości jej przystosowania do szybkiej zmiany pozycji zawodowej. Proces taki powoduje, że wartością nadrzędną edukacji zawodowej staje się posiadanie dyplomu, nie zaś posiadane umiejętności i możliwość wykorzystania ich w procesie pracy.²¹ Szkoła zatem „[...] zaangażowała się w fabrykację „produktów” o ograniczonej przydatności społecznej”.²²

Według M. Malewskiego opisana powyżej sytuacja może uwidaczniać się dwuwariantowo. Pierwszy wariant dotyczy stanu rzeczy, kiedy rozwój społeczno-ekonomiczny następuje dzięki szybkiemu skokowi industrialnemu lub technologicznemu. Następuje wtedy proces zatrudniania pracowników nieposiadających odpowiednich kwalifikacji formalnych, u których awans w znaczeniu społeczno-zawodowym nie jest adekwatny do posiadanych dyplomów. Jest to istotne przede wszystkim dla systemu oświaty dorosłych, bowiem

¹⁹ K. Denek, Wartości i cele edukacji szkolnej. Poznań – Toruń 1994, s. 30.

²⁰ I. Kuźniak, Optymalizacja procesu kształcenia. Poznań 1993.

²¹ E. Solarczyk – Ambroziak, Kształcenie zawodowe – między modelem technokratycznym a humanistycznym, [w:] Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych, Koszalin 1995, s. 134.

²² R. Schulz, Szkoła – instytucja – system – rozwój, Wrocław 1992, s. 140.

„produkuje” on wówczas kwalifikacje „na dwie zmiany” – w systemie wieczorowym i zaocznym, przez kształcenie kursowe i eksternistyczne. Dzięki takiemu sposobowi funkcjonowania szkolnictwa zawodowego nie zdobywa się kwalifikacji, które właściwie zostały już zdobyte podczas wykonywania pracy, ale niejako zabezpiecza się zdobytą wcześniej pozycję zawodową. Reasumując – nie chodzi o to, by „być wykształconym”, lecz „mieć wykształcenie”.²³

Drugi, z wyszczególnionych przez M. Malewskiego wariantów, dotyczy sytuacji, w której mamy do czynienia z zapotrzebowaniem na kwalifikowane kadry, opartym na prognozowaniu rozwoju społeczno-ekonomicznego państwa. Następuje tutaj sukcesywne wchłanianie oczekiwanych fachowców przez przemysł. Różnica pomiędzy pierwszym i drugim wariantem polega na tym, że w opisywanym obecnie przypadku – czynnikiem warunkującym awans zawodowy jest uzyskanie dyplomu, który jawi się tutaj wartością. Zatem w tym przypadku mamy do czynienia z sytuacją, gdy wartość jest w procesie edukacji szkolnej punktem finalnym, zatem sama edukacja jako czynnik pierwotny kształtuje ją.

Reasumując można stwierdzić, że obydwie opisane warianty modelu technokratycznego służą „redukcji człowieka do roli funkcjonariusza organizacji jako bezosobowego, przedmiotowo traktowanego elementu ich struktury”.²⁴

Aby nie zagubić właściwego przesłania niniejszej publikacji w tym obszernym wywodzie teoretycznym, chciałbym obecnie odnieść się do aktualnej sytuacji szkolnictwa pożarniczego. Pragnę jednakże podkreślić, że zamieszczone powyżej wynurzenia teoretyczne uznałem za niezbędne, gdyż przyglądając się wiele lat problemowi strażackiej edukacji uznałem, że jest on wielowątkowo uwikłany co czyni go bardzo skomplikowanym.

Szukając analogii pomiędzy dzisiejszym modelem sterowania oświatą pożarniczą a szerokim kontekstem polityki uprawianej na gruncie edukacji zawodowej przed 1989r. można zauważyć, że wiele wskazuje na to, iż dzisiejsza sytuacja w szkolnictwie pożarniczym posiada postać dwóch opisanych przez M. Malewskiego wariantów znamienych dla polityki oświatowej PRL. W pierwszym ze wspomnianych wariantów dopatruję się analogii do dzisiejszych realiów kształcenia pożarniczego w aspekcie okoliczności zatrudniania absolwentów systemu dziennego szkół pożarniczych, gdzie ilość osób przyjmowana do szkół pożarniczych odpowiada przybliżonemu zapotrzebowaniu kadrowemu PSP, czego pochodną

²³ E. Solarczyk – Ambrozik, *Kształcenie zawodowe...*op.cit., s. 135.

²⁴ M. Malewski, *Doskonalenie zawodowe pracujących. Między modelem technokratycznym i humanistycznym*, [w:] „Oświata Dorosłych” 1988, Nr 6, s. 457.

jest zatrudnianie wszystkich, którzy ukończą szkołę pożarniczą. Drugi z wariantów to opisana sytuacja związana z kształceniem zaocznym.

W prowadzonych przeze mnie badaniach, polityce zatrudnienia w PSP poświęciłem szczególną uwagę. Badania wykazały, że podstawowym motywem podejmowania nauki w szkole pożarniczej (PSP) w systemie dziennym jest gwarancja zatrudnienia po jej ukończeniu. Jako podstawowe mankamenty tego rozwiązania badani wskazali brak motywacji słuchaczy do nauki oraz to, że na zatrudnienie nie mają wpływu kompetencje absolwenta. Z dużą krytyką badanych spotkało się również obecne rozwiązanie, gdzie decyzję o zatrudnieniu absolwenta dziennej szkoły pożarniczej w Jednostce Ratowniczo-Gaśniczej podejmuje Komendant Główny. Większość badanych była zdania, że decyzję tą powinien podejmować sam dowódca JRG. Rozwiązanie to stanowi jednak podstawę dzisiejszego systemu zatrudniania absolwentów kształcenia dziennego. Duży odsetek dowódców JRG uzasadnił negatywną ocenę obecnego systemu zatrudniania tych osób właśnie brakiem wpływu na dobór pracowników, którzy aż tak bardzo, jak chyba w niewielu innych profesjach, muszą spełniać pokładane w nich oczekiwania ze względu na charakter wykonywanego zajęcia. Wykonywana przez nich praca wymaga bowiem nie tylko dużej wiedzy z zakresu szeroko rozumianego ratownictwa, ale przede wszystkim ogromnej wyobraźni podyktowanej odpowiedzialnością za zdrowie i życie własne, kolegów z zespołu i ratowanych.

Badania wykazały, że obecny system zatrudniania demotywuje słuchaczy systemu dziennego do nauki. Świadomość gwarancji zatrudnienia spowodowana brakiem konkurencji na rynku pracy okazała się czynnikiem destruktywnym. W obliczu tego faktu, brak wpływu dowódców JRG na to, kto zasila szeregi kierowanych przez nich jednostek wydaje się być poważnym błędem systemowym.

Kolejnym problemem napotkanym przez dowódców JRG są trudności wynikające z dużego ograniczenia ich możliwości w kierowaniu swoich podwładnych do szkół pożarniczych na system zaoczny celem podniesienia przez nich kwalifikacji zawodowych. W chwili prowadzenia badań, kandydatów do studium aspiranckiego na system zaoczny nie obowiązywał egzamin wstępny. Swoją obecność w szkole zawdzięczali oni skierowaniu wystawianemu przez komendantów wojewódzkich, którzy, jak wynika z badań, rzadko zasięgali opinii personalnej od dowódców JRG o typowanych osobiście lub na wniosek komendanta powiatowego kandydatach. Sytuacja ta spowodowała, że do studium

aspiranckiego trafiały osoby, które często miały trudności z opanowaniem materiału nauczania. W odczuciu dowódców JRG byli to przeważnie ludzie, którzy nie zasługiwali na skierowanie z uwagi na zbyt krótki staż pracy, sprawiane przez nich problemy dyscyplinarne lub brak predyspozycji do wykonywania zawodu. W badaniach wykazano także, że tylko 60% słuchaczy systemu zaocznego szkół aspirantów to funkcjonariusze pracujący w tzw. podziale bojowym- czyli służbie interwencyjnej. Obecność w szkole aspirantów pozostałych 40% słuchaczy świadczy o permanentnym łamaniu przesłania zawartego w programie nauczania studium aspiranckiego, które mówi, do kogo adresowany jest program nauczania i oparte o niego szkolenie. W myśl powyższych zapisów przeznaczony jest on dla: „[...] strażaków pełniących służbę w Jednostkach Ratowniczo-Gaśniczych PSP realizujących bezpośrednio działania ratownicze” oraz „innych jednostkach organizacyjnych ochrony przeciwpożarowej i innych podmiotach ratowniczych na stanowiskach równorzędnych z przewidzianymi dla aspirantów PSP.”²⁵ Wspomniane 40% słuchaczy zaocznego studium aspiranckiego to pracownicy następujących komórek organizacyjnych komend wojewódzkich i powiatowych: kwatermistrzostwa, kadr, służby finansowej, powiatowych stanowisk kierowania (dyspozytorzy). Osoby te, jako niezwiązane ze służbą interwencyjną, nigdy nie wykorzystują swojej wiedzy nabytej w szkole pożarnej podczas wykonywania swoich obowiązków w pracy. Pragnę jeszcze raz podkreślić, że badania dotyczą stanu rzeczy z roku 2004. Na szczęście sytuacja w tym zakresie uległa diametralnej poprawie.

Pozornie zaskakującym wydaje się wynik badania wśród słuchaczy systemu zaocznego, który wskazuje, że mimo to wszyscy oni wyrazili chęć kształcenia się w tego typu szkole. Nasuwa się zatem pytanie: dlaczego osoby z innych niż interwencyjne komórek organizacyjnych chciały kształcić się w szkole pożarnej? - Dzieje się tak, ponieważ awans w Państwowej Straży Pożarnej, nawet dla tych osób, które pracują w wyżej wymienionych komórkach („nieinterwencyjnych”), wiąże się z uzyskaniem określonego stopnia służbowego. Stanowiska w PSP przypisane są bowiem odpowiednim korpusom stopni.²⁶ W jednym i drugim przypadku, aby awansować, trzeba ukończyć taką samą szkołę (np. studium aspiranckie) i otrzymać taki sam dyplom.

²⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Komenda Główna Państwowej Straży Pożarnej, PROGRAM NAUCZANIA dla zawodu TECHNIK POŻARNICTWA. Studium zaoczne. Warszawa 2000r.

²⁶ Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 16 czerwca 1997r., w sprawie kwalifikacji zawodowych, jakie powinni spełniać strażacy Państwowej Straży Pożarnej na określonych stanowiskach służbowych, oraz etatów stopni służbowych dla poszczególnych stanowisk Dz.U. Nr 70, poz. 446 z późn. zmianami: Dz.U. 1997, Nr 151, poz. 1000, Dz.U. 1999, Nr 21, poz. 190, Dz.U. 2000, Nr 38, poz. 430, Dz.U. 2001, Nr 13, poz. 120, Nr 72, poz 758.

Chciałbym w tym miejscu zaznaczyć, że rok po przeprowadzeniu niniejszych badań, egzamin wstępny do studium aspiranckiego w systemie zaocznym jednak się pojawił. Nastąpiło to w wyniku fali krytyki ze strony kadry dydaktycznej odnośnie poziomu wiedzy ogólnej kierowanych do studium strażaków. Wytyczne Komendanta Głównego PSP w sprawie przeprowadzania egzaminów wstępnych na zaoczne studium aspiranckie²⁷ precyzowały jednak, że o przyjęciu do studium aspiranckiego nie decyduje ilość uzyskanych przez kandydata punktów lecz właściwy Komendant Wojewódzki, który zachował prawo wyboru wśród tych, którzy przekroczyli próg określonego minimum punktowego. Niski próg (50 punktów na 90 możliwych, później zwiększony do 55 punktów) oraz fakt, że egzamin weryfikował tylko sferę znajomości zagadnień zawodowych a nie wiedzę ogólną kandydatów, spowodował, że wprowadzenie egzaminów wstępnych w zasadzie nie zmieniło krytykowanej przez kadrę szkół sytuacji.

Wyniki przeprowadzonych badań rzucają światło na jeszcze jeden z aspektów kształcenia w systemie zaocznym. Wykazano, że 62,7% respondentów z grupy słuchaczy systemu zaocznego, uzasadniło swoją obecność w szkole chęcią uzyskania dyplomu technika pożarnictwa. Kolejne 25,4% wymieniło otrzymanie stopnia, który daje prawo wykonywania obowiązków służbowych na zajmowanym obecnie stanowisku („etacie aspiranckim”). Opisaną powyżej sytuację trudno określić jako proces zdobywania kompetencji, które właściwie zostały zdobyte przez słuchaczy podczas wykonywania pracy, czyli jeszcze przed podjęciem nauki w szkole. Ważne jest więc, powtórzę raz jeszcze, by „mieć wykształcenie” a nie „być wykształconym”.²⁸

Badania wykazały także, że motywy podjęcia nauki w szkole pożarniczej są zróżnicowane przede wszystkim ze względu na to czy jest ona podejmowana w trybie zaocznym, czy stacjonarnym. Mimo diametralnych różnic w tym zakresie, istnieje jednak pewne zjawisko, które jest znamienne dla kształcenia w obydwu systemach. Osobliwością tą jest limitowanie i dopasowywanie struktury wykształcenia do wymogów i potrzeb PSP.

Można stwierdzić, że mimo zmiany ustroju politycznego w Polsce w 1989 r., w szkolnictwie pożarniczym nadal mamy do czynienia ze strategią technokratyczną.

²⁷ Wytyczne Komendanta Głównego PSP w sprawie przeprowadzania egzaminów wstępnych na zaoczne studium aspiranckie, Warszawa 2004r.

²⁸ E. Solarczyk – Ambrozik, Kształcenie zawodowe – między modelem technokratycznym, a humanistycznym, [w:] Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych, Koszalin 1995, s. 135.

Strategia humanistyczna – czyli strategia zorientowana na kompetencje

Zupełnie odmienną od omawianej powyżej jest humanistyczna (demokratyczna) koncepcja kształcenia zawodowego. O inności tej koncepcji decyduje fakt, iż ukształtowała się ona w oparciu o odmienne uwarunkowania społeczno-gospodarcze. Struktura systemu oświatowego uwarunkowana jest tutaj zainteresowaniami i aspiracjami społeczeństwa. W wyniku takiej sytuacji powstaje „osobowościowy potencjał kwalifikacyjny”²⁹, który w znacznym stopniu przekracza potrzeby gospodarki. Jeżeli system gospodarki funkcjonuje w oparciu o prawa ekonomii, wówczas nie wchłania on wszystkich, którzy ubiegają się o awans społeczno-zawodowy. Zatrudniane są jedynie jednostki posiadające najwyższe kwalifikacje. Sytuacja taka jest podstawą prawidłowego systemu motywacyjnego, opartego na zasadach konkurencji. Tworzy jednak bezrobocie strukturalne. Dysonans pomiędzy potencjałem kwalifikacyjnym a potrzebami gospodarki jest przyczyną powstawania rynku pracy.

Kształcenie realizowane według modelu humanistycznego nie polega na przygotowaniu pracownika pod kątem zawężonej i ściśle sprecyzowanej specjalizacji zawodowej, ale człowieka zdolnego do podejmowania decyzji, szybko aklimatyzującego się w nowych warunkach - powstałych na skutek zmian zachodzących w jego otoczeniu.

Odmienność ta wzięła początek od rewizji spojrzenia na problem kształcenia ogólnego, a ściślej mówiąc jego miejsca i rozmiarów w edukacji zawodowej. Coraz częściej dochodzimy do wniosku, że traktowanie kształcenia zawodowego samoistnie, w oderwaniu od edukacji ogólnej nie ma sensu lub wręcz zmierza w niewłaściwym kierunku. Nowa rzeczywistość społeczno-gospodarcza wymusza zgoła odmienne postrzeganie zagadnienia „wyszktałenia” – jako całkowicie odformalizowanego procesu, w którym znaczenia nabiera hasło „być wykształconym” a nie „mieć wykształcenie”. Kształcenie zawodowe w takim wymiarze jest „[...] treningiem możliwości człowieka”³⁰, jako że zmienność zawodowa podyktowana postępem technicznym jest znakiem naszych czasów. Zmienność obowiązków i zadań zawodowych zwiększa znaczenie roli samokształcenia. Można śmiało stwierdzić, że minęły czasy, w których ludzie całe swoje życie zawodowe poświęcili w jednym i dla jednego zakładu pracy. Sukces może zagwarantować dzisiaj jedynie silna

²⁹ E. Solarczyk – Ambrozik, *Kształcenie zawodowe...op.cit.*, s. 136.

³⁰ *Ibidem*, s. 137.

mobilizacja osobista jednostki. Uzyskanie pracy i osiągnięcie w niej określonej pozycji, coraz dobitniej uzależnione jest od uzyskania odpowiednich kompetencji edukacyjnych.³¹

Umiejętne połączenie i przeniesienie przytoczonych powyżej zjawisk na grunt zawodowy czyni z człowieka jednostką kompetentną. Kompetencja, według J. Skrzypczaka, jest to „[...] rodzaj struktury poznawczej, złożonej z określonych zdolności, zasilanej wiedzą i doświadczeniami, zbudowanej na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście (układzie) sytuacji zachodzących w środowisku inicjować i z określoną skutecznością realizować związane z danym obszarem działań zadania zgodne z przyjętymi standardami”.³²

Nawet znaczne zasoby wiedzy w danej dziedzinie nie czynią jeszcze jednostki kompetentną. W obliczu wspomnianego tempa zmian zachodzących w otoczeniu edukacji (technologicznych, politycznych, demograficznych, kulturowych etc.) termin **kompetencja** nabiera znaczenia, które w swojej interpretacji daleko wykracza poza poziom sprawności (umiejętności) konkretnej jednostki w danej dziedzinie. Proces edukacji nie powinien w swoim całościowym ujęciu zmierzać jedynie do formowania w człowieku określonych kompetencji - „wybranych dyspozycji instrumentalnych”, lecz wyposażać go w określone „dyspozycje kierunkowe”- czyli takie, które powinny wspomagać człowieka w „kształtowaniu systemu wartości, pożądanego zbioru postaw, pozwalającego posiadane kompetencje wykorzystać we właściwy sposób”.³³ Nie chodzi zatem jedynie o sposób wykorzystania własnych zdolności i wiedzy do efektywnego radzenia sobie w wybranym zakresie. „W odniesieniu do kształcenia zawodowego [...], pisze J. Skrzypczak, [...] **kompetencje zawodowe w konkretnym ich obszarze budowane są jak gdyby warstwowo, tworząc w końcu coś na kształt piramidy. Jej podstawę tworzyć winny zbiory kwalifikacji a więc i kompetencji o najszerszym charakterze, na bazie których budowane być powinny wszystkie dalsze, bardziej już szczegółowe kompetencje związane z konkretnym zawodem czy też jego specjalizacją**”.³⁴ Wyszczególnione tu jako „podstawa piramidy” kompetencje najbardziej podstawowe („bazowe”) składają się na **kompetencje kluczowe** jednostki.

³¹ K. Przyszczykowski, Kompetencje edukacyjne dorosłych a problem zmiany społecznej „Pedagogika Pracy” 1991, Nr 19/1.

³² J. Skrzypczak, Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej, [w:] T. Aleksander i J. Skrzypczak (red.) Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej (wybrane problemy), Poznań 1998, s. 20-21.

³³ Ibidem, s. 21.

³⁴ Ibidem, s. 21-22.

Przedstawiona powyżej strategia humanistyczna stanowi jednocześnie wizerunek **strategii zorientowanej na kompetencje**.

Podsumowanie

W niniejszej publikacji starałem się ukazać szkolnictwo pożarnicze w kontekście uwarunkowań społeczno-gospodarczych, z jakimi mieliśmy do czynienia kiedyś - tj. przed 1989 r. oraz od roku 1989 do chwili obecnej. Starając się wykazać pewne związki i zależności posłużyłem się fragmentami wyników badań przeprowadzonych na potrzeby mojego doktoratu w 2004 r.

Z analizy uzyskanych danych wynika, że jest obecnie wiele czynników, które stoją na drodze do wolnego rynku edukacji strażackiej, zatem także na drodze do konkurencyjności a więc i jakości kształcenia pożarniczego. **Uważam jednak, że w chwili obecnej nadmierny liberalizm edukacyjny mógłby pogorszyć sytuację.** Jak zatem powinien wyglądać system szkolenia, aby można było mówić o rynku pracy a także konkurencyjności i jednocześnie nie stracić charakteru służby?

Problem, który akcentuję wynika z faktu odmiennego postrzegania przeze mnie kompetencji ogólnych (kluczowych) strażaków a także roli tych kompetencji w służbie pożarniczej.

Nie ma wątpliwości, że galopujący rozwój technologii stanowi dzisiaj największe wyzwanie dla ratownictwa a więc także dla systemu kształcenia ratowników. Żadna szkoła pożarnicza, nie wyłączając SGSP, nie jest w stanie wykształcić ratownika, który reprezentowałby wszystkie oczekiwane dziś kompetencje. Także żaden człowiek nie jest z pewnością w stanie osiągnąć wszystkich potrzebnych umiejętności i wiadomości. W moim odczuciu specjalizacje ratownicze realizowane w dzisiejszej formie także nie stanowią ostatecznego rozwiązania problemu. Chciałbym w tym miejscu podjąć próbę zdefiniowania kompetencji ratowniczych, które określiłem jako „oczekiwane”. Wspomniany postęp technologiczny powoduje podczas akcji zaistnienie okoliczności- niebezpieczeństw, które wymagają od ratowników zaawansowanej wiedzy w obszarze określonej dziedziny zawodowej- pozaratowniczej. Może to być budownictwo, chemia, mechanika, elektroenergetyka, logistyka, informatyka, fizyka nuklearna i wiele innych dyscyplin, których liczba będzie wraz z galopującym postępem technologicznym stale rosła. Odnoszę wrażenie, że straż pożarna potrzebuje ludzi, którzy już w chwili przyścia do służby reprezentowałiby oczekiwane przez straż kompetencje (także ogólne). Chciałbym poddać pod rozważenie następujące rozwiązanie: przyjmowanie do służby przygotowawczej a nie kandydackiej. Zatem przyjmowanie do Straży a nie do szkoły.

Być może warto rozważyć wyjście z systemu oświaty i stworzenie tzw. zamkniętego systemu szkoleniowego. Pragnę zwrócić uwagę, że pozorne cofnięcie się do tzw. szkolnictwa „resortowego” może w szerszej perspektywie paradoksalnie wpisywać się w ideę wolnego rynku i konkurencyjności. Bazując na tym, że przyjmujemy do służby ludzi najlepszych na jakich nas stać - z oczekiwanymi kompetencjami ogólnymi, możemy w naszym cyklu szkoleniowym wyposażyć ich jedynie w odpowiednie kompetencje kierunkowe oszczędzając sporo czasu i pieniędzy, które tracimy na uczenie ich np. języka obcego lub podstaw informatyki. Wymagajmy znajomości tych zagadnień przy naborze do służby. Wysokość wykształcenia ogólnego, które przecież podczas służby można stale podnosić, miałyby w takim przypadku determinować potencjalną wysokość awansu stanowiskowego.

Inną zdecydowanie mniej inwazyjną propozycją jest wprowadzenie modyfikacji polegającej na kształceniu cywilów na dziennym studium aspiranckim. Wymaga to oczywiście diametralnej zmiany programu nauczania polegającej na usunięciu z niego tzw. praktyk zawodowych. Absolwent, któremu wrota służby zechce otworzyć Dowódca JRG lub Komendant Powiatowy, mając kwalifikacje szeregowego mógłby za jakiś czas pełnić służbę na stanowisku podoficerskim; mając także kwalifikacje technika pożarnictwa mógłby być w stosownym czasie awansowany do stopnia mł. aspiranta.

Obydwa przedstawione warianty łączy jedna prawidłowość – nie ma drogi na skróty w uzyskiwaniu kompetencji zawodowych. Wszyscy zaczynają karierę od przysłowiowego „hydrantu”.

Jestem głęboko świadom faktu, iż każda z prezentowanych tu propozycji wymaga zmiany obowiązujących aktów prawnych. Pragnę jednakże zauważyć, że pewne rozwiązania systemowe winny nastąpić szybko. Ważne by stanowiły one ujęcie komplementarne i na każdym etapie (czy też „poziomie” jak to określa cytowany powyżej H. Muszyński) były spójne z kierunkiem rozwoju kraju.

Przywołany przeze mnie przykład kształcenia techników pożarnictwa jest szczególnie palącym problemem z uwagi na dualizm przepisów prawnych regulujących kształcenie na tym poziomie. Dziś miotamy się pomiędzy ustawą o systemie oświaty a ustawą o PSP.

Nie ma wątpliwości, że jedziemy na dwóch koniach, które nie podążają w tym samym kierunku. Pozostaje czekać, kiedy nas rozerwą, albo spróbować coś z tym zrobić.

Literatura

1. Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 16 czerwca 1997r., w sprawie kwalifikacji zawodowych, jakie powinni spełniać strażacy Państwowej Straży Pożarnej na określonych stanowiskach służbowych, oraz etatów stopni służbowych dla poszczególnych stanowisk Dz.U. Nr 70, poz. 446 z późn. zmianami: Dz.U. 1997, Nr 151, poz. 1000, Dz.U. 1999, Nr 21, poz. 190, Dz.U. 2000, Nr 38, poz. 430, Dz.U. 2001, Nr 13, poz. 120, Nr 72, poz 758
2. E. Solarczyk – Ambrozik, Kształcenie zawodowe – między modelem technokratycznym a humanistycznym,
3. H. Kreikenbaum, Strategiczne planowanie w przedsiębiorstwie, Warszawa 1997
4. H. Muszyński, Niektóre bariery na drodze reformowania szkoły w aspekcie teorii szkoły i koncepcji jej celowej zmiany. Przyczynek do kwestii reformowalności oświaty, „Socjologia Wychowania”, t. XII, Toruń 1994
5. Kuźniak, Optymalizacja procesu kształcenia. Poznań 1993
6. Penc-Pietrzak, Strategie biznesu i marketingu. Kraków 2000
7. Ibidem
8. J. Skrzypczak, Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej, [w:] T. Aleksander i J. Skrzypczak (red.) Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej (wybrane problemy) , Poznań 1998
9. K. Denek, Wartości i cele edukacji szkolnej. Poznań – Toruń 1994
10. K. Przyszczykowski, Planowanie strategiczne w edukacji...op.cit.
11. K. Przyszczykowski, Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie. Toruń – Poznań 1999
12. K. Przyszczykowski, Kompetencje edukacyjne dorosłych a problem zmiany społecznej „Pedagogika Pracy” 1991, Nr 19/1
13. L. Kohlberg; R. Mayer, Rozwój jako cel wychowania, [w:] Z. Kwieciński; L. Witkowski (red.), Spory o edukację, Warszawa 1993
14. M. Malewski, Doskonalenie zawodowe pracujących. Między modelem technokratycznym i humanistycznym, [w:] „Oświata Dorosłych” 1988, Nr 6
15. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Komenda Główna Państwowej Straży Pożarnej, PROGRAM NAUCZANIA dla zawodu TECHNIK POŻARNICTWA. Studium zaoczne. Warszawa 2000r.
16. Schulz, Szkoła - instytucja - system – rozwój, Wrocław 1992

17. R. Meighan, Socjologia edukacji, Toruń 1993
18. Schemat opracowany na podstawie: H. Muszyński, Niektóre bariery na drodze reformowania szkoły...
19. T. Brameld, Patterns of Educational Philosophy, New York 1971.
20. W.F. O'Neill, Educational Ideologies. Contemporary Expressions of Educational Philosophy, Santa Monica 1981
21. W.F. O'Neill, Educational...op.cit.
22. Wytyczne Komendanta Głównego PSP w sprawie przeprowadzania egzaminów wstępnych na zaoczne studium aspiranckie, Warszawa 2004r.
23. Z. Kwieciński, Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości w sytuacji nieprzejrzystej zmiany i chaosu ideologicznego, [w druku]
24. Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych, Koszalin 1995