



# TEORIE PEDAGOGIKI PRACY A PRAKTYKA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO – W POSZUKIWANIU CONSENSUSU

Anna Pogorzelska

ORCID: 0000-0001-5446-5485

Państwowa Uczelnia Zawodowa w Suwałkach

e-mail: a.pogorzelska@puz.suwalki.pl

## THEORIES OF WORK PEDAGOGY AND VOCATIONAL TRAINING PRACTICE – IN SEARCH OF CONSENSUS

**Keywords:** work pedagogy, vocational education, pedagogical theories

**Abstract.** The issue of vocational education is constantly present in the discourses and literature of labour pedagogy. In various forms, the environment of work pedagogy presents positions, theses, models of solutions, and ideologies referring to various problems of this educational area. They encompass, among others: the humanization of vocational education processes and maintaining the balance between instrumental and directional education; a holistic model of education and the preparation of school graduates, etc. Meanwhile, the practice of vocational schools clearly shows a tendency towards market rationality and extreme economic efficiency of schools, measured, for example, by external evaluation.

**Słowa kluczowe:** pedagogika pracy, kształcenie zawodowe, teorie pedagogiczne

**Streszczenie.** Problematyka kształcenia zawodowego jest stale obecna w dyskursach i literaturze pedagogiki pracy. W różnych formach to środowisko naukowe prezentuje własne stanowiska, tezy, modele rozwiązań, ideologie, nawiązujące do rozmaitych problemów tego obszaru edukacyjnego. Mowa w nich m.in. o warunkach humanizacji procesów kształcenia zawodowego i zachowaniu równowagi pomiędzy kształceniem instrumentalnym i kierunkowym, holistycznym modelem kształcenia i przygotowaniu absolwentów szkół itd. Tymczasem w praktyce wyraźne są oznaki zmierzania ku racjonalności rynkowej i skrajnej efektywności ekonomicznej tych placówek oświatowych, którą mierzy się głównie oceną zewnętrzną.

## Wprowadzenie

Dość powszechnie w naukowych i publicznych wystąpieniach na temat bieżących problemów funkcjonowania społeczeństw, gospodarek i systemów, wchodzących w skład konstrukcji politycznych, akcentuje się wielowątkowość i niedookreśloność zdarzeń czy brak jednoznacznych punktów odniesienia. Wszystkie te stanowiska są jak najbardziej uzasadnione. Przykładem tego jest obecny, ‘trudny’ kryzys o rozmiarze geopolitycznym, którego jeszcze do niedawna nie spodziewał się nikt, nawet najbardziej wytrawni analitycy. Jest to chyba przesłanka tego, by rozpocząć poszukiwania jednoznacznych, a zarazem prostych metafor tłumaczących nie tylko obecną rzeczywistość, ale i jej przyszłe wyobrażenia.

Znakomity angielski fizyk i matematyk teoretyczny Stephen Hawking wslawił się m.in. tym, że poszukiwał prostych teorii i rozwiązań w obszarze, który już w swojej nazwie zorientowany jest ku ‘nieopisaności’. Ten geniusz matematyczny twierdził bowiem, że istnieje proste równanie, za pomocą którego będzie można opisać cały wszechświat. Coś na kształt einsteinowskiej teorii względności.

Zdaniem Hawkinga ostatecznym celem każdej nauki winno być poszukiwanie pojedynczej teorii, która będzie opisywać wszystkie jej problemy, ponieważ: „Teoria stanowi byt istniejący wyłącznie w umyśle człowieka – nie istnieje w żadnej innej rzeczywistości” (Hawking, Młodinow, 2015, s. 31).

Wydaje się, że zwłaszcza współcześnie, w natłoku medialnych informacji, zmian towarzyszących życiu społecznemu, politycznemu czy gospodarczego, jedna prosta teoria lub równanie tłumaczące i rozwiązujące całokształt tych problemów, byłyby nad wyraz pożądane. Jak powiedziała nasza wspaniała noblistka „Świat jest tkaniną, którą przedziemy codziennie na wielkich krosnach informacji, dyskusji [...]. Dziś zasięg pracy tych krosien jest ogromny – za sprawą Internetu prawie każdy może brać udział w tym procesie, odpowiedzialnie i nieodpowiedzialnie, z miłością i nienawiścią, ku dobru i ku złu, dla życia i dla śmierci żyjemy w świecie natłoku informacji sprzecznych ze sobą, wzajemnie się wykluczających, walczących na kły i pazury” (Tokarczuk, 2018).

W obecnym, o mocno zindywidualizowanych punktach widzenia świecie, budowanych jest szereg odrębnych modeli gospodarczych, politycznych, społecznych i w zasadzie nikt nie wspomina o jednej, wspólnej teorii, opisującej i wyjaśniającej całokształt współczesnego świata. Podobnie rzecz ma się z obszarem edukacji. Literatura przedmiotu daje wiele dowodów na istnienie teorii

tłumaczących zjawiska związane z kształceniem. Często nowo powstające teorie są swoistym rozszerzeniem poprzednich, ale równocześnie powstają też takie, które negują swoje poprzedniczki. Budowane są również nowe narracje, które wszystko zmieniają, co było przed. Można tu wymienić na przykład teorie wywodzące się z nurtu pedagogiki personalistycznej, w którym podkreśla się autonomiczną wartość człowieka jako osoby, z nurtu pedagogiki egzystencjalnej, w ramach którego wyodrębniono m.in. egzystencjalne kategorie pedagogiczne, tj. autentyczność; zaangażowanie i dialogiczność; z poznawczej szkoły uczenia się nazywanej konstruktywizmem, aż po socjologiczną koncepcję 'społecznego stawania się' opartą głównie na 'podmiotowym sprawstwie jednostek'. Pojawiają się także głosy optujące za *stricte* ekonomicznym modelem edukacji, w którym efekty uczenia się ujmuje się w symbolice 'produktu' poddawanego rynkowym prawom popytu i podaży. W opozycji do siebie konstruowane są modele szkoły behawioralnej i szkoły humanistycznej; tzw. szkoły tradycyjnej i szkoły konstruktywistycznej itd. Podział i wielość teorii pedagogicznych nie rozwiązuje problemów związanych z procesem nauczania, uczenia się, organizacyjnych i programowych systemów oświatowych. Ponadto próby komercjalizacji systemu edukacji wiodą w kierunku traktowania go jako towaru na sprzedaż z całą filozofią *brandu*, *targetu* i innych określeń używanych przez współczesny kapitalizm. Wielki czeski pedagog Jan Amos Komeński w swojej *Pampaedii* posłużył się pojęciem 'pansofia', w którym zawarł idee możliwej omniscjencji, wiedzy uniwersalnej, która pomieści w sobie wszelkie możliwe poznanie. Było to także i przede wszystkim marzenie o wiedzy dostępnej i zrozumiałej każdemu. Ale jest to także marzenie o modelach i ideałach oświatowych rządzących się prostymi regułami i zasadami zrozumiałymi i dostępnymi dla wszystkich.

Zdaniem Olgi Tokarczuk, w czasie gdy powstał Internet wydawało się, że idee te będą wreszcie mogły zrealizować się w sposób totalny. „Wikipedia, którą podziwiam i wspieram, [...] mogłaby być spełnieniem marzeń ludzkości – oto stworzymy i otrzymujemy ogromny zasób wiedzy nieustannie uzupełnianej, odświeżanej i demokratycznie dostępnej, Spełnione marzenia często nas rozczarowują. Okazało się, że nie jesteśmy w stanie unieść tego ogromu informacji, która zamiast jednoczyć, uogólniać i uwalniać – różnicuje, dzieli, zamyka w bańkach, tworzy wielość opowieści nieprzystających do siebie albo wręcz wrogich sobie, antagonizujących” (Tokarczuk, 2018).

Z wielością teorii mamy również do czynienia w obszarze kształcenia zawodowego. Ich twórcami są głównie pedagogzy pracy, którym problemy związane

z tym środowiskiem edukacyjnym są szczególnie bliskie. Na przestrzeni pięćdziesięciu lat funkcjonowania pedagogiki pracy pojawiały się coraz to nowe intelektualne konteksty, ekonomiczne i gospodarcze systemy, społeczne potrzeby, polityczne oczekiwania. Stąd w literaturze przedmiotu natknąć się można na wiele propozycji i tez starających się rozwikłać bieżące i przyszłe problemy w zakresie kształcenia zawodowego. Sfera kształcenia zawodowego stanowi swe go rodzaju czułą membranę kondycji systemu gospodarczego, rynku pracy, poziomu zamożności społeczeństwa. Wszelkie, nawet niewielkie, wahnięcia w tych obszarach powodują potrzebę zmian w obrębie edukacji zawodowej, wytyczania jej nowych celów i zadań, ukierunkowywania na odmienne relacje, np. typu: edukacja zawodowa - rynek pracy - gospodarka, edukacja zawodowa - kariera zawodowa - zamożność społeczeństwa, edukacja zawodowa - przygotowanie do pracy - aktywność na rynku pracy, itp. W sytuacji, gdy tak wiele czynników zewnętrznych i wewnętrznych oddziałuje na określony system, to poszukiwanie prostych reguł jego funkcjonowania wydaje się z jednej strony przedsięwzięciem niemożliwym do wykonania, z drugiej zaś niezbędnie potrzebnym. Już w okresie transformacji w naszym kraju, aktualną do dziś diagnozę odnoszącą się do problemów badawczych wchodzących w krąg zainteresowań pedagogiki pracy, postawił Stefan M. Kwiatkowski pisząc, co następuje: „Zamiast syntezy sprzyjającej podejmowaniu optymalnych decyzji edukacyjnych otrzymujemy cząstkowe analizy nie tworzące wspólnej całości” (Kwiatkowski, 1995, s. 51).

Dlatego wydaje się, że dotychczasowe dyskursy edukacyjne nie stworzyły takich syntetycznych ‘ram’, jednoznacznych tez czy teorii wpisujących się precyzyjnie w potrzeby systemu kształcenia zawodowego i jego interesariuszy.

## Wybrane obszary problemowe i teorie pedagogiki pracy

Testem poprawności każdej teorii jest jej zdolność do przewidywania wyników, w tym przede wszystkim tych, które leżały u jej założeń. Jakie były i nadal są podstawowe założenia teorii pedagogiki pracy? Syntetycznie rzecz ujmując u źródeł teorii pedagogiki pracy leży relacja: *człowiek - praca*, rozpatrywana w różnorodnych konfiguracjach, dookreślana rozmaitymi przymiotnikami, ujmowana w różnych przestrzeniach czasowo-strukturalnych. Pomimo wielości kwestii problemowych, wchodzących w skład teorii pedagogiki pracy, sednem je scalającym jest *człowiek*, opisywany m.in. jako twórca, kreator, podmiot wszelkich procesów edukacyjnych, gospodarczych czy społecznych. Potwierdzeniem tej tezy jest m.in. stanowisko Tadeusza Nowackiego: „Wszystko wokół jest

ogarnięte procesem nieustannych przemian, którym podlega stworzony przez człowieka świat. Na nikogo nie czeka gotowe, uładzone życie. Każde pokolenie musi budować swój własny świat, odpowiednio do osiągniętego poziomu techniki, na który złożyło się doświadczenie dziesiątków tysięcy lat [...]. W każdym czasie człowiek podejmuje wyzwania wobec sił kosmicznych, staje wobec konieczności budowy, własnego, nowego świata, musi zdobyć się na maksymalne umiejętności twórcze. Ten człowiek, który poprzez pracę stworzył siebie, stworzył i tworzy dalej swój własny świat, jest człowiekiem – twórcą. Homo creator nie jest jednostką, jest to człowiek zbiorowy, zorganizowany [...]" (Nowacki, 2008, s. 43–44). Przyznając człowiekowi priorytetowe miejsce nie tylko w cywilizacyjnych procesach rozwojowych, ale również w ‘trudzie’ doskonalenia samego siebie, T. Nowacki wyraźnie zaakcentował podstawową rolę człowieka w teorii pedagogiki pracy. Podkreślił wagę działań prorozwojowych, wyeksponował rolę edukacji w kształtowaniu umiejętności przydatnych w przyszłej pracy, wyborze szkoły i przyszłego zawodu, w doksztalcaniu i samodoskonaleniu, a tym samym – w dążeniu do bycia wartościowym i spełnionym człowiekiem.

W latach siedemdziesiątych XX wieku T.W. Nowacki zarysował dziesięć najważniejszych obszarów badawczych, które stały się wkrótce obszarami problemowymi polskiej pedagogiki pracy. Z racji podejmowanych w niniejszym tekście kwestii, wymienić można m.in.: obszar obejmujący problematykę celów kształcenia i ich analizę w powiązaniu z przemianami kultury, gospodarki i struktury zatrudnienia; obszar wyposażenia nauczycieli w metodyki i opracowania metodyczne dla przedmiotów zawodowych; problematykę dotyczącą warunków prawidłowej realizacji procesów; obszar problemowy, który tworzą sprawy kontroli i oceniania kształcenia; obszar obejmujący zagadnienia pedeutologiczne, zwłaszcza dotyczące nauczycieli szkół zawodowych (Wiatrowski, 2005, s. 31; Nowacki, 1982).

W połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku na skutek przemian transformacyjnych w naszym kraju zmodyfikowano układ odniesienia terenów badawczych pedagogiki pracy, dokonując istotnego zwrotu w kierunku gospodarki rynkowej. Podkreślono i zaakcentowano rolę: małych i średnich prywatnych zakładów pracy; decentralizacji planowania rozmiarów kształcenia; miejsca szkół zawodowych w strukturze systemu edukacji; szeroko profilowanych kwalifikacji i kompetencji z uwzględnieniem mobilności zawodowych pracowników (Kwiatkowski, 2007, s. 15). Te nowe układy odniesienia ciągle były uzupełniane, m.in. o: ustrój społeczno-gospodarczy ewoluujący w kierunku współczesnego kapitalizmu; społeczeństwo obywatelskie czy podmiotowość każdego człowieka.

Nowe milenium przyniosło nowe oczekiwania i wyzwania odnoszące się do pracy człowieka. W piśmiennictwie naukowym odczytać można m.in. stanowisko Ryszarda Gerlacha, który uznał, że skoro tak radykalnie zmieniły się uwarunkowania ekonomiczne i polityczne w kraju, to z innej perspektywy należy określać obecnie obszary badań pedagogiki pracy. W jego koncepcji znalazły się m.in.: problematyka pracy człowieka i jej miejsce w systemie wartości; nowa sytuacja kształcenia zawodowego; uznawalność i porównywalność dyplomów i świadectw; związek pomiędzy kształceniem ogólnym i zawodowym; cele, treści i metody wychowania do demokracji, pokoju i tolerancji; problematyka przygotowania nauczycieli edukacji zawodowej (Gerlach, 2006, s.115–123). Ponadto w dyskursach pedagogów pracy zaczęły się pojawiać również teorie należące do odmiennych obszarów naukowych, ale oddające idee współczesnego myślenia o pracy człowieka i jego kontekstach. Chodzi głównie o teorię kompetencji kapitału ludzkiego, kapitału społecznego czy kapitału obywatelskiego. Pedagodzy pracy zbliżyli się w swoich projektach naukowych do takich dziedzin, jak zarządzanie zasobami ludzkimi, naukowa organizacja pracy czy teoria rynku pracy.

Niniejsze rozważania poświęcone są głównie kształceniu zawodowemu, jego teoretycznej podbudowie stworzonej przez pedagogów pracy oraz jej praktycznym odniesieniom. Od szeregu lat znane są opinie pedagogów pracy przełamujące stereotypowe postrzeganie edukacji zawodowej sytuujące je w sferze instrumentalnej, na rzecz kształcenia profesjonalnego, rozumianego nie tylko jako wiedza i umiejętności, ale jako dyspozycje twórcze, umiejętność wyrwania się ze schematów i rutyny, akceptowania norm i wartości zawodowych. Podstawy teorii kształcenia zawodowego przygotował T. Nowacki i wyłożył je w swojej książce *Podstawy dydaktyki zawodowej*. W jego ujęciu kształcenie zawodowe to:

„Układ twierdzeń o treści i metodach kształtowania osobowości i umiejętności pracowników” (Nowacki, 2004, s. 228). Jego kontynuatorzy uzupełnili tę definicję m.in. o problemy związane z przygotowaniem zawodowym – specjalistycznym i ogólnozawodowym, przygotowaniem do pracy i podobne. Nieustannie ewoluują również cele kształcenia zawodowego. Stefan. M. Kwiatkowski sprowadza je do następujących kwestii: „przygotowanie do życia i twórczej pracy w demokratycznym państwie; ukształtowanie elastycznie rozumianych umiejętności ogólnozawodowych ułatwiających zmianę charakteru pracy; ukształtowanie umiejętności komunikowania się, wyszukiwania i przetwarzania informacji; ukształtowanie postawy sprzyjającej samokształceniu” (Kwiatkowski, 2001, s. 25). Natomiast R. Gerlach uważa, że celem edukacji zawodowej winno być kształtowanie całego człowieka, dlatego też ważne są w nim postawy, poglądy,

zainteresowania prozawodowe, myślenie koncepcyjne, innowacyjne i twórcze, kształtowanie prawidłowego stosunku do świata wartości, społeczeństwa, drugiego człowieka, samego siebie (Gerlach, 2002, s. 313).

Prezentowane stanowiska dają podstawę do sformułowania tezy, że kształcenie zawodowe, w ujęciu pedagogów pracy, jest tym obszarem naukowym i badawczym, w którym krzyżują się kwestie nie tylko powiązane z przygotowaniem do pracy i pracą zawodową człowieka, ale również te, które nawiązują do humanistycznej i aksjologicznej wersji życia współczesnych ludzi.

Prezentację stanowisk teoretycznych w zakresie edukacji zawodowej warto jeszcze uzupełnić o refleksję zaprezentowaną przez Renatę Tomaszewską, a odnoszącą się do rzetelnych i rzeczywistych zmian w organizacyjnym modelu szkolnictwa, w tym również szkolnictwa zawodowego. Jak bowiem nietrudno zauważyć, świat za murami szkół zmienia się nieustannie, a szkoły tkwią nadal w swojej XIX-wiecznej koncepcji, tj. utartych regułach postępowania, rytuałach, uczenia wszystkich tego samego oraz zupełnie nieuzasadnionym przez obecny stan nauki, podziałem wiedzy naukowej na przedmioty. Badaczka stawia dwa podstawowe pytania na temat, jaki w przyszłości będzie obowiązywał szkolny model: „[...] czy w dalszym ciągu system edukacji umieszczany będzie w metaforze Fast Foodu przypominającej o drobiazgowej standaryzacji wszystkich i wszystkiego, czy przeorientowany zostanie w metaforę przewodnika Michelin, w którym opisany jest wzór doskonałości, ale nie wskazuje się sposobów jej realizacji (Tomaszewska-Lipiec, 2017, s. 97-111). Przyjęcie filozofii Michelin z pewnością akceptowane jest przez wielu pedagogów, ale wymaga radykalnych rozstrzygnięć w wielu kontekstach edukacyjnych, m.in.: prawno-organizacyjnym – porzucenie systemu klasowo-lekcyjnego, na rzecz formuł integrujących i scalających; programowo-dydaktycznym – programy o otwartej, elastycznej formule, metodyki inspirowane osiągnięciami wielu nauk, m.in. bioneurologii, psychologii czy genetyki; pedeutologicznym – wdrażanie do odmiennych ról nauczycielskich, np. nauczyciel facylitator; socjo-kulturowym – przełamania mentalnych barier i wyobrażeń szeroko rozumianego środowiska społecznego wdrukowanego od szeregu lat w tradycyjny model edukacji.

Tytuł niniejszego tekstu zobowiązuje do ustalenia określonych tez czy teorii, które w bezpośredni sposób nawiązują do praktyki kształcenia zawodowego. Wybór jest bardzo trudny, ale warto chyba zastanowić się, w jaki sposób cele edukacji zawodowej afirmowane przez pedagogów pracy, korelują z praktyką kształcenia zawodowego. Dalej namysłu i refleksji wymaga problem związku teorii kształcenia zawodowego, w tym proponowane metody dydaktyczne, treści

kształcenia i oceniania, z rzeczywistością dydaktyczną szkoły zawodowej. Interesujące również wydają się powiązania pomiędzy teorią pedeutologiczną, zwłaszcza jeśli chodzi o nauczycieli kształcenia zawodowego, a praktyką ich przygotowania do zawodu i funkcjonowania w tym zawodzie. W obrębie tych kwestii rozpatrywana będzie praktyka szkół zawodowych.

## **Praktyczny wymiar funkcjonowania szkół zawodowych – przykładowe problemy**

Pierwszą z rozpatrywanych kategorii są cele kształcenia zawodowego, a właściwie ich praktyczna interpretacja i adaptacja na grunt praktyki szkół zawodowych. Dla tego obszaru kształcenia cele ustala minister edukacji. W obowiązującym obecnie Rozporządzeniu z dnia 15 lutego 2019 roku w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego, czytamy: „Celem kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego jest przygotowanie uczących się do wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy. Absolwent szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe powinien legitymować się pełnymi kwalifikacjami zawodowymi, a także być przygotowany do uzyskania niezbędnych uprawnień zawodowych” (MEN, 2019). To krótkie i chyba nazbyt ogólnikowe stwierdzenie w żaden sposób nie oddaje wagi i potrzeby uniwersalizacji celów kształcenia, o które upominają się pedagodzy pracy. Kontynuując, należy zauważyć, że instrumentalizm celów kształcenia w szkole branżowej I stopnia w pełni oddaje ramowy plan nauczania tej szkoły. Przewiduje on m.in. sześć godzin (czyli po dwie godziny w tygodniu) w trzyletnim cyklu kształcenia na język polski, dalej pięć godzin na język obcy, trzy godziny na podstawy przedsiębiorczości oraz tylko sześć godzin na przedmioty do wyboru: geografia, biologia, chemia, fizyka. Na matematykę przeznaczono zaledwie pięć godzin. Natomiast na wychowanie fizyczne czy religię po dziewięć godzin, czyli po trzy godziny w tygodniu przez cały cykl kształcenia (MEN, 2019a). Nawet pobieżna analiza tego dokumentu obrazuje profil osobowy absolwenta tej szkoły, a rozłożone akcenty w kształceniu dają podstawę sądzić, że nie chodzi w nim o holistyczną koncepcję rozwoju człowieka.

Aby zwizualizować wagę omawianego problemu, warto nadmienić, że zgodnie z danymi GUS w roku szkolnym 2020/2021 w szkołach branżowych I stopnia uczyło się ponad 202 tys. młodzieży (GUS, 2021, s. 89). Jest to znacząca liczba młodych ludzi, którzy w stosunkowo niedługim czasie stawać się będą czynnymi



uczestnikami rynku pracy lub podejmować decyzje o dalszym kształceniu. Mając powyższe na uwadze nie sposób uciec od pytania: Jak będą przebiegały te procesy, na ile ci absolwenci będą przygotowani do podejmowania i realizowania tak ważnych zadań i decyzji?

Cytowane rozporządzenie ustala również cele dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Pierwsza uwaga, jaka nasuwa się po lekturze tych celów, to jest absolutne zignorowanie zasady interdyscyplinarności i łączności celów ogólnych z celami kształcenia zawodowego. Podana formuła celów w żaden sposób nie przystaje do formuł przywołanych wyżej pedagogów pracy. Na podstawie wieloletnich doświadczeń stwierdzić należy, że odrębność celów ogólnych i zawodowych jest niemal powszechną praktyką szkół zawodowych. Budzi niepokój również fakt, że ani w celach ogólnych, ani zawodowych nie wspomina się o tak fundamentalnych wartościach, jak: etos pracy, etyka pracownicza, lojalność i rzetelność, odpowiedzialność, profesjonalizm, uczciwość zawodowa, identyfikacja z zawodem itp. Wartości te stanowią dla pedagogów pracy fundament do rozważań nad istotą pracy zawodowej człowieka, o rolach pracowniczych, charakterystykach absolwentów szkół zawodowych. Niech za ekspozycję tego problemu posłużą również dane liczbowe. Otóż w roku szkolnym 2020/2021 w technikach uczyło się 647 147 młodzieży. Jest to znacząca liczba młodych ludzi, którzy w systemie kształcenia zawodowego upatrują swoich zawodowych i życiowych szans.

Reasumując, problemy o których wspominają pedagodzy pracy, nie odnoszą się do jakiejś marginalnej grupy młodych ludzi, wręcz przeciwnie. W roku szkolnym 2020/2021 była to blisko 900-tysięczna rzesza uczniów. Z jednej strony to powód do zadowolenia, bo być może powraca 'atrakcyjność' szkół zawodowych. Z drugiej strony pojawia się pewien niepokój o jakość kształcenia, o dobrostan uczniów podczas pobytu w szkole, o ich poziom satysfakcji z uczestnictwa w edukacji, o poziom zadowolenia pracodawców dotyczący przygotowania absolwentów, wreszcie o odbiór społeczny tego typu szkolnictwa.

Jak piszą znawcy problemu, tranzycja z edukacji na rynek pracy jest wielowymiarowa, powtarzana wielokrotnie przez całe życie, a zatem kariera jest sekwencją powtarzanych cykli zatrudnienia, inwestycji w kapitał kariery (Bańka, 2007, s. 64). Analizując raporty rynku pracy widać wyraźnie, że pracodawcy „aby zapewnić lepszą efektywność, coraz częściej szukają pracowników z szerszym zestawem kwalifikacji – zarówno kognitywnych, jak i pozapoznawczych [...]”. Oczekuje się, że wraz z rosnącym zakresem automatyzacji powtarzalnych zadań wymagania w zakresie umiejętności będą się stopniowo przesuwac w kierunku

przedsiębiorczości, krytycznego myślenia i kreatywności oraz innych umiejętności wykorzystywanych do wykonywania nierutynowych zadań (KE, 2020; Instytut Analiz Rynku pracy, 2020, s.19). Także bardzo wiele innych opracowań i raportów wskazuje, że najbardziej cenionymi przez pracodawców cechami u kandydatów są m.in.: „odpowiedzialność/dyscyplina pracy/uczciwość, kreatywność/innowacyjność, uprzejmość/prezencja, chęć do pracy, samodzielność, staranność/skrupulatność, przedsiębiorczość – te cechy wskazało 79% pracodawców; [...] kontakty z ludźmi; współpraca w grupie; komunikatywność. Wymieniło je aż 58% pracodawców. Mniej niż połowa wszystkich wskazań dotyczyła umiejętności typowo zawodowych. Pojawiły się one tylko u 42% badanych” (Portal praca.pl. 2022). Uzasadniając te stanowiska można jeszcze przywołać dane zawarte w raporcie IFTF Uniwersytetu w Phoenix. Wymienia się w nim 10 kompetencji, warunkujących znalezienie i utrzymanie pracy w najbliższej przyszłości. Są to: zdolność odkrywania i nadawania głębszego sensu temu, co chcemy wyrazić; inteligencja społeczna; myślenie adaptacyjne i twórcze rozwiązywanie problemów; kompetencje kros-kulturowe; przetwarzanie dużej ilości informacji i rozumowanie oparte na danych; korzystanie z nowych mediów (w tym krytyczna ocena publikowanych w sieci treści); interdyscyplinarność (czytanie i rozumienie pojęć z wielu dziedzin); myślenie projektowe; zdolności kognitywne (przyswajanie wielu bodźców przy wykorzystaniu różnorodnych narzędzi i technik); zdolność do efektywnej współpracy w ramach wirtualnych zespołów (Raport Institute for the Future Uniwersytetu w Phoenix, Szyrkowski, 2017, s. 11). A zatem w cenie u pracodawców są katalogi miękkich kompetencji, takich, o których w procesie kształcenia wspomina się w wymiarze marginalnym, raczej przy okazji niż w celowych działaniach. Jawi się więc pytanie o adekwatność realizowanych w szkole zawodowej celów kształcenia. Czyje potrzeby są w takim razie realizowane za pomocą widocznej w dalszym ciągu ucieczki w proste zasady myślenia czy programowania zachowań uczestników procesu kształcenia, w utarte schematy postępowania i chyba w jakiejś mierze ignorowania opinii ekspertów w tym zakresie?

Pozostając w problematyce organizacyjno-programowej szkół zawodowych warto nadmienić, że pomimo wielokrotnych zapowiedzi ‘urealniania’ programów nauczania, w dalszym ciągu są one na ogół obciążane wzrastającą liczbą przedmiotów z nadmiernie rozbudowanymi treściami, często powtarzającymi się w wielu przedmiotach. Wyraźnie rysuje się dominacja mitu *paczkowania wartości*, w której każdy przedmiot w programie nauczania wraz z instrukcją obsługi zapakowany jest oddzielnie i oddzielnie realizowany. Przykładem tego jest

program dla technika ekonomisty. W ramowym planie nauczania w czteroletnim cyklu kształcenia są aż 34 przedmioty. Realizując takie czy podobne programy, nauczyciele mają raczej niewielkie szanse na to, by teoretyczne podstawy nauczanego zawodu przedstawić jako wspólną, logicznie ze sobą powiązaną całość.

W tym miejscu wyraźnie zaakcentować należy jeszcze jeden problem. Chodzi o kwestie związane z przygotowaniem nauczycieli kształcenia zawodowego. Jak do tej pory, nie zdołano systemowo rozwiązać tego problemu. Chodzi tu nie tylko o jakość postępowania dydaktycznego, ale również przełamywania mentalnych barier blokujących aktywność i innowacyjność uczniów, nastawienia na zmianę, płynność form i formuł dydaktycznego postępowania oraz intuicji i wrażliwości pedagogicznej. Od dawna, zarówno w teorii pedagogicznej, jak i wśród czynnych nauczycieli, pojawiają się postulaty o to, by przestrzeń systemu klasowo-lekcyjnego zastępować edukacją zanurzoną w rzeczywistości ekonomiczno-społecznej, edukacją holistyczną i autorską. Nowoczesne kształcenie zawodowe winno uwalniać się od werbalizmu i abstrakcyjności, a zmierzać w kierunku otwartości, elastyczności regulującej ustawicznie cele, formy i treści. Tym bardziej że nowoczesność technologiczna już w zasadzie weszła w mury szkół. Narzędzia IT dają nauczycielom możliwość wykorzystywania ich we wszelkich sytuacjach dydaktycznych, ale brakuje rzetelnych opracowań metodycznych. Nowoczesne środki dydaktyczne potrzebują nowoczesnej dydaktyki kształcenia zawodowego. Zwłaszcza że w cytowanym wcześniej raporcie Komisji Europejskiej czytamy, co następuje: „transformacja cyfrowa wymaga opracowania polityki, która będzie sprzyjać rozwijaniu kompetencji, promowaniu uczenia się przez całe życie i wzmocnieniu powiązań między kształceniem i szkoleniem a światem pracy” (KE, 2020).

Uważny obserwator praktyki oświatowej w obszarze kształcenia zawodowego bez trudu odgaduje, że jest on wyraźnie zróżnicowany i spolaryzowany. Niestety, większość w tym systemie stanowią szkoły i inne placówki edukacyjne, oparte na utrwalonych starych schematach organizacyjno-programowych, na tradycyjnym modelu relacji nauczyciel-uczeń, w którym wiedza podana w szkole posiada ‘certyfikat ważności i prawomocności’. Tezę tę potwierdza m.in. Zbigniew Kwieciński: „[...] nieokielznana, chaotyczna rewolucja wymusza straszne żniwo w postaci wielkich szkód funkcjonalno-ekonomicznych, psychologicznych i społecznych. Te pierwsze polegają na olbrzymich wydatkach na komputeryzację szkół i przeszkolenie nauczycieli w metodach konstruktywistycznych, mimo że nie przynosi to żadnych efektów w zmianie podstawowych wzorców funkcjonowania edukacji.[...] Dlatego potrzebna jest pełna, całościowa alternatywa

edukacyjna” (Kwieciński, 2011, s. 121). Wypami innowacyjności w obszarze kształcenia zawodowego zapewne są powstające przy przedsiębiorstwach szkoły zawodowe, kształcące przyszłe dla nich kadry. Szkoły te są praktycznym przykładem realizacji myśli nie tylko Pestalozziego, który pisał, że działając człowiek uczy się, i czyni są mu pociechą. (Pestalozzi, Nowak, 1998), ale także polskiego humanisty Tadeusza Kotarbińskiego, który o roli połączenia doświadczenia praktycznego z wiedzą, a wiedzy z praktyką, zwłaszcza przez nauczycieli, pisał następująco: „Niechaj się ustali w społeczeństwie przeświadczenie, że urabianie młodych jaźni jest przynajmniej równie ważne jak wyrób maszyn, skoro człowiek ma kierować maszyną a nie maszyna – dławić człowieka. Niechaj ulegnie zatarciu granica między światem wytwórców nauki a światem szerzycieli jej wyników, niechaj badacz będzie nauczycielem a nauczyciel badaczem” (Kotarbiński, 1957, s. 15).

Kończąc ten wątek warto postawić pytanie: Czy w dzisiejszej szkole zawodowej obowiązuje dydaktyka zawodowa czy egzaminacyjna? Jak wykazuje praktyka, widoczna jest postępująca redukcja czasu na realizację treści wymykających się ramom egzaminacyjnym, takim jak: zachowania społeczne lub przedsiębiorcze postawy, myślenie analityczne i krytyczne, powinności obywatelskie, komunikacja i więzi międzyludzkie, itp. Dlatego też chyba stajemy się świadkami utraty społecznego *consensusu* w sprawach wręcz fundamentalnych, tj. edukacji i wychowania młodych pokoleń. Od lat widoczny jest proces mitologizacji tylko tych efektów kształcenia zawodowego, które są łatwo mierzalne, najczęściej poprzez standaryzowane, proste zadania. Wydaje się jednak, że złożoność i specyfika procesu kształcenia zawodowego wpływać powinny na złożoność oceny, w której uwzględniać należy nie tylko sferę poznawczą i przyswojoną wiedzę ale także sferę umiejętnościową, a właściwie odpowiednie i umiejętne połączenie jednej i drugiej w celu rozwiązywania zadań zawodowych. Jak pisze bowiem T. Nowacki: „za najlepszy sprawdzian [...] uznajemy poziom wykonywania czynności zawodowych” (Nowacki, 1973, s. 422).

Wspomnieć też można, że wiarę w ocenę zewnętrzną podważają sami pracodawcy. Dość powszechnie znane są postulaty tego środowiska, by powstały tzw. „kwalifikacje rynkowe”, formalne poświadczenia posiadania praktycznych umiejętności, nadawanych w formie bardziej elastycznej niż wykształcenie czy zawód. Również z raportów rynku pracy wynika, że: „Dyplomy i certyfikaty nie odgrywały kluczowej roli w procesie zmiany zawodowej. Przeważnie pełniły funkcję przepustki, która pozwalała przedostać się przez pierwsze sito procesu rekrutacyjnego: uprawomocniały starania o stanowisko w danej branży, dobrze

wyglądały w CV i wzmacniały pewność siebie. W niektórych przypadkach podstawą do zatrudnienia były nie tyle posiadane kompetencje, ile zdolność uczenia się. W tych procesach rekrutacyjnych sposób dojścia (nabywania umiejętności) liczył się co najmniej tak samo, jak ostateczny efekt – pozwalał bowiem lepiej uchwycić potencjał przyszłego pracownika. Z punktu widzenia pracodawcy ocena potencjału pracownika może być nieraz ważniejsza od jego kompetencji” (Danilewicz, Hornik, 2020, s. 7). Zewnętrzny egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe w obecnej formule można uznać jedynie za sprawdzian podstawowej wiedzy i prostych czynności.

Wielu pedagogów pracy, w tym m.in. Zygmunt Wiatrowski, od szeregu lat postuluje, by stworzyć system lub model kształcenia nauczycieli szkół zawodowych. Obecny stan rzeczy w tym zakresie uznać można za co najmniej niewystarczający albo mało przystający do potrzeb i specyfiki tego obszaru edukacyjnego. W świetle aktualnych ustaleń normatywnych kwalifikacje do nauczania w szkole zawodowej ma osoba, która ukończyła studia na kierunku zgodnym z nauczaniem przedmiotem/prowadzonymi zajęciami lub też jako „przygotowanie do przedmiotu + przygotowanie pedagogiczne”. Mówiąc o przygotowaniu pedagogicznym ustawodawca rozumie nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin oraz pozytywnie ocenioną praktyką pedagogiczną – w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin. W przypadku nauczycieli praktycznej nauki zawodu niezbędny wymiar zajęć z zakresu przygotowania pedagogicznego wynosi nie mniej niż 150 godzin, a o posiadaniu przygotowania pedagogicznego świadczy dyplom ukończenia studiów lub inny dokument wydany przez uczelnię, dyplom ukończenia zakładu kształcenia nauczycieli lub świadectwo ukończenia kursu kwalifikacyjnego. Częstą ścieżką do stanowisk nauczyciela kształcenia zawodowego są studia podyplomowe przygotowujące do tego zawodu. (Standard kształcenia...). Problem w tym, że celem tego rodzaju studiów jest przygotowanie do zawodu nauczyciela ‘w ogóle’, a nie do specyficznej formy, jaką jest szkolnictwo zawodowe. Posiłkując się statystyką – w roku szkolnym 2020/2021 w szkołach branżowych I stopnia zatrudnionych było 13 565 nauczycieli (w przeliczeniu na pełne etaty), a w technikach 51 758 nauczycieli (w przeliczeniu na pełne etaty). W odniesieniu do ogólnej liczby nauczycieli grono pedagogów tzw. zawodowców wydaje się niezbyt reprezentatywne. I w istocie tak jest. Od lat widoczna jest tendencja starzenia się kadry nauczycielskiej szkół zawodowych, a zastępców jest coraz mniej. Wykazane wyżej etaty nie oznaczają rzeczywistego nauczyciela. W takim porządku jedna osoba liczona

może być kilkukrotnie, bo wieloletowość staje się obecnie powszechnym zjawiskiem. Nietrudno też policzyć, że średnio na jednego nauczyciela przypada ok.15 uczniów tylko z ww. szkół. Ale z tej racji, że jedna osoba może pracować w kilku szkołach, liczbę tę należy zwielokrotnić. Patrząc z tej perspektywy zawod nauczyciela kształcenia zawodowego jest na tyle wymagający i znaczący, by w końcu doczekał się rozwiązań satysfakcjonujących wszystkie strony procesu kształcenia zawodowego.

Zamysł osadzania w szkolnictwie zawodowym specjalistów z gospodarki, jak do tej pory, niezupełnie się udał. Przyczyną tego stanu rzeczy może być uprawiana od wielu lat polityka dyskredytacji szkół zawodowych, ich uczniów i pracujących tam nauczycieli. Jeszcze do niedawna sugerowano, że są to szkoły drugorzędного wyboru czy szkoły ‘dla dzieci innych ludzi’. Dopiero teraz, i to patrząc z perspektywy rynku pracy, cieszyć może ponad 50% udział kształcenia branżowego i technicznego w ogólnej strukturze szkół ponadpodstawowych. Jak twierdzą analitycy rynku pracy, „jest to podyktowane rosnącym popytem na absolwentów szkół branżowych, którzy mają odpowiednie kwalifikacje, w tym kompetencje cyfrowe. Rośnie przekonanie, że szkoły branżowe nie są dla młodych ludzi gorszą (niż licea) perspektywą edukacyjną i nie oznaczają w przyszłości niższych zarobków. W perspektywie roku 2030 w przemyśle będzie popyt zarówno na informatyków i programistów, jak i na operatorów maszyn, mechaników czy spawaczy. Jednak kwestia kadr dla przemysłu przyszłości to nie tylko udział uczniów w kształceniu zawodowym z nazwy, ale ciągły rozwój infrastruktury nauczania, profesjonalizacji nauczycieli przedmiotów zawodowych i fachowa specjalizacja. Szkolnictwo zawodowe dla przemysłu przyszłości to szkolnictwo, które nadąża za zmianami technologicznymi na rynku pracy” (Socha, 2022). Stanowisko to stanowić może swego rodzaju puentę dla powyższych rozważań.

## Zakończenie

Pojęcie *consensusu* na ogół odbierane jest pozytywnie. Oznacza ono porozumienie osiągnięte w wyniku dyskusji i kompromisu czy ustalenie zgodnego stanowiska w jakiejś sprawie. Przywołane wyżej kwestie i problemy w obszarze praktyki i teorii kształcenia zawodowego bez wątpienia potrzebują dyskusji, kompromisów i uzgodnionych działań. Dla odczytywania rzeczywistości szkół zawodowych niezbędne są teorie ułatwiające rozumienie procesów zachodzących w tego typu kształceniu. Wydaje się jednak, że pedagodzy pracy raczej dyskretnie wkraczają w progi szkół zawodowych. Z pewnością jest ich niewielu

w tego typu placówkach i chyba zbyt mało w ogóle, by być zauważonymi w ogólnej liczbie nauczycieli. Dlatego może warto skorzystać z tego, co proponuje *filozofia brandu* i coraz wyraźniej zaznaczać swoją obecność w obszarze edukacji. Przedstawiciele tej dyscypliny naukowej winni bowiem odgrywać dużą rolę w podnoszeniu rangi zawodu nauczyciela kształcenia zawodowego, afirmować jego znaczenie dla społeczeństwa, gospodarki, a także dla projektowania indywidualnych losów uczniów.

Ważne wydaje się również zainteresowanie pedagogów pracy innymi dziedzinami wiedzy, ale w większym lub mniejszym stopniu zespolonymi z szeroko rozumianą pracą człowieka. Nikt bowiem w szkole nie jest w stanie wytłumaczyć uczniom, jak mają znaleźć zatrudnienie, na przykład w sytuacji, gdy pracodawca może zaproponować, w ramach elastycznych form zatrudnienia, dwanaście rozmaitych jego wersji lub też pracę w modelu *office-first, remote-first*. Identyfikacja praktyk rynku pracy wobec absolwentów szkół zawodowych leżeć powinna w gestii pedagogów pracy

Niezwykle potrzebny jest *consensus* w kwestiach programowo-organizacyjnych kształcenia zawodowego. Chodzi o wyraźnie zaakcentowany udział pedagogów pracy w pracach nad programami kształcenia zawodowego, w tym dążenie do scalania treści nauczania w taki sposób, by czytelnie wyłaniał się z nich całościowy obraz zawodu i jego wymagań. Praktyka w tym zakresie wskazuje bowiem, że proponowane treści kształcenia nie zawsze skorelowane są ze sobą, a już z całą pewnością nie nawiązują do treści kształcenia ogólnego.

Ważny wydaje się *consensus* w obszarze przygotowania nauczycieli kształcenia zawodowego. Stanowiska pedagogów pracy w tej sprawie, jak do tej pory, pozostają w sferze postulatycznej. Własne, wieloletnie doświadczenie metodyczne daje podstawę, by stwierdzić, że nauczyciele szkół zawodowych na początku swojej kariery nie tylko w sytuacjach dydaktycznych, ale też psychologiczno-pedagogicznych, wydają się mało sprawni czy wręcz zagubieni. Tworzy się więc kolejna przestrzeń dla aktywności pedagogów pracy, zwłaszcza w kierunku organizowania takich form kształcenia, które przygotowałyby *stricte* do zawodu nauczyciela kształcenia zawodowego.

Kończąc, należy zauważyć, że jest jeszcze bardzo wiele obszarów do uzgodnień między teorią pedagogiki pracy a praktyką kształcenia zawodowego. Współczesna zmienność wymaga bowiem czujności i szybkich reakcji na coraz to inne kreacje rzeczywistości.

We wstępie niniejszego tekstu sugerowano potrzebę poszukiwania jednej, prostej teorii obejmującej i tłumaczącej całość zagadnień związanych z kształceniem

zawodowym. Jak wykazano w tekście, pedagodzy pracy sformułowali wiele jej elementów, ale potrzeba chyba czasu, by je scalać i na nowo wytłumaczyć. Praktyce kształcenia zawodowego, nauczycielom tam zatrudnionym, potrzebny jest prosty, jasny przekaz, w jaki sposób mają wypełniać swoje zobowiązania. Jak twierdził bowiem S. Hawking, gdy już sformułujemy kompletną teorię, po jakimś czasie powinna ona być ogólnie zrozumiała dla każdego, a nie tylko dla garstki naukowców. Wtedy wszyscy będziemy mogli wziąć udział w dyskusji [...]” (Hawking, Młodinow, 2015, s. 200).

## Referencje

- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Wyd. Print.
- Danilewicz, M., Hornik, K. (2020). *Zmiana zawodowa. Wielkie wysiłki w imię niepewnych efektów*. Warszawa: IBE.
- Gerlach, R. (2006). *Nowe obszary badań w pedagogice pracy*. W: Z. Wiatrowski (red.), *Pedagogika i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*. Włocławek: Lega. Oficyna Wydawnicza Towarzystwa Naukowego.
- Gerlach, R. (2002). *Reforma szansą dla kształcenia zawodowego?* W: A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*. Białystok: Trans Humana.
- Główny Urząd Statystyczny (2021). *Oświata i wychowanie*. Gdańsk – Warszawa.
- Hawking, S., Młodinow, L. (2015). *Jeszcze krótsza historia czasu*. Poznań: Zysk i S-ka,
- Komisja Europejska, (2020). *Facing the digital transformation. Are digital skills enough? W: Rynek pracy, edukacja, kompetencje*. Warszawa: Instytut Analiz Rynku Pracy.
- Kotarbiński, T. (1957). *Sprawność i błąd*. Warszawa: PZWS.
- Kwiatkowski, S.M. (2007). W: S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, (red.), *Pedagogika pracy*. Warszawa: WaiP.
- Kwiatkowski, S.M. (2001). *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*. Warszawa: IBE.
- Kwiatkowski, S.M. *Metodologiczne problemy pedagogiki pracy*. *Pedagogika Pracy*, 51 (26–27). (1995).
- Kwieciński, Z., Jaworska-Witkowska, J. (2011). *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Impuls.
- MEN. Rozporządzenie z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie celów ogólnych i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego (Dz.U. z 2019, poz. 316).
- MEN. Rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla szkół publicznych (Dz.U. z 2019, poz. 639).
- Nowacki, T.W. (1973). *Podstawy dydaktyki zawodowej*. Warszawa: PWN.
- Nowacki, T.W. (2004). *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom - Warszawa: Wyd. ITeE-PIB.
- Nowacki, T.W. (2008). *Praca ludzka. Analiza pojęcia*. Radom: Wyd. ITeE-PIB.
- Pestalozzi, J.H. (2008). W: K. Nowak (red.), *Leksykon złotych myśli*, Warszawa: KiW.
- Portal praca.pl, [https://www.praca.pl/748611,portal\\_praca\\_pl,warszawa,firma.html](https://www.praca.pl/748611,portal_praca_pl,warszawa,firma.html) (25.02.2022).



- Raport Institute for the Future Uniwersytetu w Phoenix. W: J. Szynkowski. *Kompetencje a rynek pracy*, <https://szynkowski.eu/wp-content/uploads/2017/12/kompetencje-a-rynek-pracy.pdf> (25.02.2022).
- Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 25.07.2019, poz. 1450).
- Socha Z., *Obraz edukacji technicznej pod kątem przemysłu 4.0*, <https://przemyslprzyszlosci.gov.pl/obraz-edukacji-pod-katem-przemyslu-4.0> (25.02.2022).
- Tokarczuk, O. (2018). *Wystąpienie na gali przyznającej Nagrodę Nobla*. [www.youtube.com](http://www.youtube.com) (25.02.2022).
- Tomaszewska-Lipiec, R. (2017). *Edukacja dla przyszłości: w kierunku metafory wzrostu i rozwoju*. W: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Edukacja dla przyszłości w perspektywie orientacji na rynek pracy*. Bydgoszcz: UKW.
- Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV. Bydgoszcz: AB.