



Niepokoje edukacji zawodowej

STRESZCZENIE

W artykule przedstawiono podstawowe zagrożenia, jakie występują w obszarze edukacji zawodowej. Szczególną uwagę zwrócono na znaczenie pracy w systemie wartości społecznych i relacje między pozycją pracy w hierarchii wartości a postrzeganiem edukacji zawodowej. Omówiono także zagrożenia natury kadrowej, infrastrukturalnej i programowej oraz niepokoje związane z realizacją procesu kształcenia i doradztwem edukacyjno-zawodowym.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – PRACA, HIERARCHIA WARTOŚCI, EDUKACJA ZAWODOWA

SUMMARY

Concerns of Vocational Education

The paper describes basic problems within the area of vocational education. The emphasis is put on the significance of work within the system of social values and relations between the position of work in the hierarchy of values and the perception of vocational education. Other issues addressed in the paper include: threats connected with staff, infrastructure, and programmes, and problems linked to the process of education and vocational counselling.

→ **KEYWORDS** – WORK, HIERARCHY OF VALUES, VOCATIONAL EDUCATION

Niepokój może mieć źródła wewnętrzne lub/i zewnętrzne. Człowiek niepokoi się o siebie, wsłuchując się w sygnały płynące z własnego organizmu, obserwując swoje funkcjonowanie w różnych sytuacjach, porównując się z rówieśnikami, a także

przewidując bliższą i dalszą przyszłość oraz myśląc o sobie w tej przyszłości. W tym przypadku źródła niepokoju mają charakter wewnętrzny, nacechowany subiektywizmem. Obiektywizowanie niepokoju wymaga odwołania się do opinii i oceny innych osób, zewnętrznych w stosunku do osoby będącej przedmiotem obserwacji. Możemy więc mówić o niepokoju X-a i niepokoju o X-a. Przeniesienie tej sytuacji na obszar działalności edukacyjnej (edukacji zawodowej) jest rodzajem personifikacji. Zakładamy bowiem, że ów obszar sam wskaże źródła swoich niepokojów. Taki zabieg formalny ma racje bytu i jest w pełni uzasadniony w warunkach nagminnego rutynowego i stereotypowego oglądu interesującego nas obszaru edukacji, a szerzej życia społecznego.

Spróbujmy zatem wsłuchać się w organizm edukacji zawodowej (podsystem systemu edukacji), odnotowując źródła wewnętrznego niepokoju i osadzając je w realiach szkoły zawodowej i jej otoczenia gospodarczego. Jest to próba polegająca na utożsamieniu się z podsystemem edukacji zawodowej i, na ile to możliwe, uwolnienia się (lub ograniczenia) od jednostronnie zewnętrznego artykułowania jego problemów.

Nie uzurpując sobie prawa do precyzyjnej hierarchizacji niepokojów trawiących edukację zawodową, zwróćmy uwagę na podstawowe znaczenie pracy, do której przygotowuje bezpośrednio ten podsystem edukacji. Od postrzegania pracy zależy bowiem postrzeganie edukacji zawodowej. Jeżeli przyjęlibyśmy, za starożytnymi filozofami, że praca fizyczna jest hańbą, że nie licuje z honorem człowieka wolnego, to w sposób oczywisty wszelką edukację zawodową przesuwamy na margines edukacji. Jeżeli jednak traktujemy pracę jako wyraz człowieczeństwa, jako uniwersalną formę ludzkiej egzystencji, wreszcie jako wartość, czyli przedmiot dążeń, obiekt pożądania, to edukacja zawodowa sytuuje się w centrum procesów edukacyjnych.

Praca traktowana jako wartość jest jednocześnie źródłem innych wartości – ekonomicznych, kulturowych, antropologicznych, moralnych i społecznych¹. Przyjęcie takiej perspektywy aksjologicznej sprawia, że pracę, a zatem i procesy edukacyjne prowadzące do niej, możemy umiejscowić wśród wartości

¹ Por. W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006, s. 71.

życiowych – obok udanego życia rodzinnego, zdrowia, miłości i przyjaźni².

Praca nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji bezrobocia. Staje się wartością możliwą do osiągnięcia dzięki kompetencjom zawodowym. W warunkach gospodarki rynkowej kompetencje stają się wyznacznikiem pozycji zawodowej, dzięki nim zdobywa się pracę i ją utrzymuje, awansuje się i kieruje coraz większymi zespołami pracowników³.

Wydaje się, że niepokój wynikający z lekceważenia kompetencji zawodowych, a tym samym w pewnym stopniu edukacji zawodowej, powoli ustępuje miejsca przekonaniu o potrzebie podnoszenia jakości tego rodzaju edukacji, rozpatrywanej coraz częściej jako istotny komponent systemu edukacji, a zarazem czynnik rozwoju gospodarczego.

Traktowaniu pracy jako swoistej wartości sprzyja wysoka kultura pracy. Nawet potoczna obserwacja w tym zakresie upoważnia do niepokoju – dotyczy on kultury pracy rozumianej zarówno w sensie szerszym, jak i węższym.

Kultura pracy w sensie szerszym jest całokształtem dorobku i doświadczeń dotyczących teorii i praktyki pracy. Jest elementem kapitału społecznego charakterystycznego dla różnych narodów. Dlatego też możemy mówić na przykład o niemieckiej lub polskiej kulturze pracy. Narodowa kultura pracy ma istotny i zauważalny wpływ na pozycję edukacji zawodowej. Jest rzeczą charakterystyczną, że często w rodzimych projektach rozwoju edukacji zawodowej odwołujemy się do doświadczeń niemieckich (system dualny), ale też brytyjskich czy skandynawskich. Zapominamy jednak przy tym, że podsystem edukacji zawodowej zależy w dużej mierze od wartości, jaka jest przypisywana pracy, a także od kultury pracy w tych krajach. Z tego względu próby automatycznego przenoszenia doświadczeń związanych wyłącznie ze strukturą i organizacją edukacji zawodowej są skazane z góry na porażkę.

Kultura pracy w węższym sensie jest cechą osobową pracownika. Jest ona pochodną kultury w rozumieniu szerszym,

² Por. M.J. Szymański, *Praca jako wartość społeczna i edukacyjna*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4, s. 5-12.

³ Por. S.M. Kwiatkowski, *Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych*, „Studia Pedagogiczne” 2012, nr LXV, s. 163-173.

ale może być indywidualnie kształtowana i rozwijana. Jej komponentami są:

- wiedza ogólna (rozumiana holistycznie) i zawodowa (interdyscyplinarna),
- umiejętności (wzajemnie powiązane intelektualne i motoryczne),
- postawy wobec pracy (praca w hierarchii wartości)⁴.

Wiedza ogólna i zawodowa w przypadku zawodów technicznych (a te przeważają w edukacji zawodowej) stanowi podstawę zrozumienia zasad funkcjonowania maszyn i urządzeń, łączy teorię w dziedzinie techniki z technologią, czyli umożliwia projektowanie, a następnie montaż, demontaż, konserwacje i naprawy. Wiedza tego rodzaju wymaga ciągłej aktualizacji, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego, zarówno w formach szkolnych i akademickich – edukacja formalna, jak i pozaszkolnych – edukacja pozaformalna i nieformalna⁵.

Umiejętności przejawiają się w zastosowaniach wiedzy ogólnej i zawodowej do realizacji konkretnych zadań zawodowych. Absolwenci różnych typów szkół zawodowych mają z tym duży problem. Z punktu widzenia edukacji zawodowej budzi to niepokój, gdyż nawet wiedza na najwyższym poziomie nie podlega automatycznej transformacji w umiejętności. Te trzeba kształtować najpierw w szkole zawodowej (umiejętności podstawowe), a następnie w procesie pracy zawodowej, a także (równolegle) podczas różnego rodzaju staży, warsztatów i szkoleń (umiejętności specjalistyczne).

Największe niepokoje budzi ostatni komponent kultury pracy – postawy wobec pracy będące pochodną wyznawanego systemu wartości. Ich zewnętrznym wyrazem jest szeroko rozumiana odpowiedzialność – za właściwą organizację pracy i współpracy, za jakość produktów lub usług, a także za klimat panujący w przedsiębiorstwie i styl zarządzania. O ile wiedzę ogólną i zawodową oraz umiejętności można kształtować i rozwijać w stosunkowo krótkim czasie, o tyle kształtowanie postaw wobec pracy rozpoczyna się już (świadomie lub nie) w wieku

⁴ Por. Z. Wołk, *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*, Zielona Góra 2006, s. 178-180.

⁵ Por. S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe w formach szkolnych – wyzwania edukacyjne i gospodarcze*, „Debata Edukacyjna” 2013, rocznik 6, s. 17-26; S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie pozaformalne i nieformalne jako wyzwanie edukacyjne i gospodarcze*, „Ruch Pedagogiczny” 2013, nr 3, s. 27-35.

przedszkolnym i trwa przez cały okres edukacji oraz pierwsze lata pracy. Jest to więc proces, który inicjuje dom rodzinny, środowisko rodzinne, a później odpowiada za jego przebieg szkoła, środowisko lokalne i przedsiębiorstwo.

Patrząc oczyma podsystemu edukacji zawodowej, niepokój podstawowy związany jest z miejscem pracy w hierarchii wartości społecznych oraz z poziomem kultury pracy w danym kraju.

Odległe miejsce w hierarchii wartości skorelowane jest zwykle z niskim poziomem kultury pracy, a to powoduje niechętny stosunek do edukacji zawodowej. Dodatkowo w początkowym okresie transformacji był on utrwalany przez decydentów gospodarczych i edukacyjnych, którzy przyczyny gwałtownie rosnącego bezrobocia upatrywali właśnie w edukacji zawodowej, akcentując konieczność ograniczania tego typu kształcenia na rzecz edukacji ogólnej. W rezultacie pierwsze myśli o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej absolwenci gimnazjów kierują do dzisiaj w stronę liceów ogólnokształcących.

Szkoły zawodowe (zasadnicze szkoły zawodowe i technika) są wciąż szkołami drugiego wyboru. Z satysfakcją należy jednak odnotować, że wraz ze wzrostem świadomości rynkowej i bezrobociem absolwentów, którzy nie mogą się wykazać konkretnymi kompetencjami, rośnie zainteresowanie edukacją zawodową. Nie jest to jednak wynik przesuwania się pracy na szczyt hierarchii wartości ani radykalnego podniesienia kultury pracy. Jest to raczej rezultat racjonalnej oceny (samooceny) możliwości absolwentów gimnazjów i analizy sytuacji na krajowym i europejskim rynku pracy.

Praca jako wartość i kultura pracy stanowią fundamenty (być albo nie być) edukacji zawodowej – niepokój o nie można więc nazwać niepokojem egzystencjalnym.

Jeżeli niepokój o egzystencję maleje – dzięki coraz liczniejszym rzeszom absolwentów gimnazjów poszukujących odpowiadających swoim zainteresowaniom szkół zawodowych, to rodzi się kolejny rodzaj niepokoju, który możemy określić mianem niepokoju kadrowego. Chodzi przede wszystkim o właściwie przygotowanych pod względem merytorycznym, metodycznym i wychowawczym nauczycieli teoretycznych i praktycznych przedmiotów zawodowych. Rekrutują się oni w przeważającej liczbie spośród absolwentów wyższych uczelni technicznych, ekonomicznych i rolniczych. W tych uczelniach zdobywają podstawową wiedzę kierunkową i wybrane umiejętności, które z założenia powinny

być rozwijane w różnego rodzaju przedsiębiorstwach. Część nauczycieli szkół zawodowych trafia jednak do szkół bezpośrednio po ukończeniu studiów. Nic więc dziwnego, że odczuwają oni braki w zakresie umiejętności zawodowych, a także mimo ukończenia wymaganych form doskonalenia (studia podyplomowe, kursy), umiejętności wychowawczych.

Niepokoje kadrowe mógłby łagodzić system kształcenia, doskonalenia i doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych. Brak takiego systemu wzmaga niepokój, zniechęca do podejmowania pracy w szkołach zawodowych, utrudnia rozwój zawodowy nauczycieli już pracujących.

Zręby proponowanego systemu, opartego na ciągłej współpracy z uczelniami wyższymi, to:

- w zakresie wiedzy merytorycznej: cykliczne (np. co cztery lata) studia podyplomowe lub kursy prowadzone w formie wykładów, ćwiczeń laboratoryjnych i warsztatów – kończące się egzaminami; przepływ kadry między uczelniami wyższymi, przedsiębiorstwami i szkołami zawodowymi (staże, wykłady gościnne);
- w zakresie umiejętności metodycznych: ciągłe doskonalenie, banki rozwiązań problemów, programy symulacyjne, wymiana „dobrych praktyk”;
- w zakresie umiejętności wychowawczych: niestacjonarne studia pedagogiczne (pierwszego stopnia) ukierunkowane odpowiednio do poziomu szkoły zawodowej.

Wprowadzenie takiego systemu wiąże się z określonymi wydatkami, w tym z podniesieniem wynagrodzeń nauczycieli podejmujących dodatkowo studia pedagogiczne. Bez niego trudno będzie jednak zmienić społeczny odbiór edukacji zawodowej, a co za tym idzie podnieść poziom szkolnictwa zawodowego.

Od niepokoju o egzystencję edukacji zawodowej i jakość przygotowania nauczycieli przejdziemy do niepokojów infrastrukturalnych. Są one związane ze stanem i rozwiązaniami architektonicznymi budynków, w których funkcjonują szkoły zawodowe, oraz z wyposażeniem w środki pracy (maszyny, urządzenia, narzędzia i oprogramowanie) i środki dydaktyczne sal lekcyjnych, laboratoriów i warsztatów. Podobnie jak w przypadku kadry, odczuwany jest tu brak spójnej koncepcji – tym razem infrastrukturalnej. Wypada pogodzić się z faktem, że wiele obiektów szkolnych nie było projektowanych z myślą o nowoczesnej edukacji zawodowej. Jest to zatem nie tyle niepokój, ile znaczne utrudnienie

w realizacji procesu kształcenia. Wynika ono po części z sygnalizowanej pozycji edukacji zawodowej w hierarchii wartości społecznych. Niska pozycja nie skłania do przeznaczania dużych środków budżetowych na budowę lub modernizację obiektów służących edukacji zawodowej. Nieco inaczej wygląda sprawa maszyn, urządzeń, narzędzi i niezbędnego oprogramowania. Tu rzeczywiście możemy mówić o niepokoju wynikającym z braku czytelnych koncepcji rozwojowych. Konkurują z sobą pomysły na samowystarczalność szkół zawodowych i wykorzystywanie infrastruktury poza szkołą. Samowystarczalność infrastrukturalna jest w obecnych realiach, i to nie tylko polskich, utopią. Jest to idealistyczne marzenie o szkole wyposażonej w aktualne zdobycze techniki i nowoczesne linie technologiczne. Być może jednorazowe zakupy sprzętu najnowszej generacji okazałyby się możliwe, ale już ciągła jego modernizacja jest poza zasięgiem finansowym szkół. Pozostaje więc wykorzystywanie infrastruktury zewnętrznej – w Centrach Kształcenia Praktycznego, Centrach Kształcenia Ustawicznego i u pracodawców. Wiąże się to z wieloma problemami organizacyjnymi, na przykład z dowozem uczniów do Centrów, ale również finansowymi – prywatnym pracodawcom, a tacy dominują na naszym rynku pracy, kształcenie uczniów musi przynosić wymierne korzyści. Ponoszą oni bowiem koszty oddelegowania pracowników do opieki nad uczniami, zmian organizacji pracy, a także ryzyko uszkodzenia maszyn i urządzeń. Nadzieję budzą zapowiedzi rozwiązania tych problemów – bez autentycznej, opartej na ekonomicznych podstawach współpracy z pracodawcami uczniowie szkół zawodowych będą mieli coraz większe trudności ze zdaniem egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie. Pozostaje również do rozważenia kwestia relacji między kwalifikacjami (lub ich komponentami) zdobywanymi w szkole zawodowej i w procesie pracy u pracodawcy.

Dopełnieniem wątku infrastrukturalnego są programy edukacji zawodowej i związane z nimi niepokoje programowe. Jego przyczyny można upatrywać w niedostatecznym respektowaniu zasady łączenia teorii z praktyką. Z reguły zajęcia teoretyczne prowadzi jedna grupa nauczycieli, a zajęcia praktyczne druga. Nie sprzyja to integrowaniu wiedzy z umiejętnościami praktycznymi. Otwarte pozostają przy tym pytania: Czy, w sensie czasowym, teoria powinna występować przed praktyką? Czy te podstawowe elementy kompetencji zawodowych należy zdobywać

jednocześnie? Czy też praktyka może być inspiracją dla analiz teoretycznych i poprzedzać zajęcia teoretyczne? Niepokój, o którym mowa, mógłby być zredukowany, gdyby na szerszą skalę w edukacji zawodowej były stosowane programy modułowe. Ich istotą jest skupienie treści programowych, a więc zarówno teorii, jak i praktyki, wokół rzeczywistych problemów, z jakimi może się spotkać absolwent szkoły zawodowej. Poszukując rozwiązań problemów, uczeń odwołuje się do teorii i projektuje na jej podstawie działania praktyczne. Niebezpieczeństwo takiego podejścia do programów, mimo skoncentrowania się na zdobywaniu kwalifikacji tworzących zawód (zgodnie z obowiązującą podstawą programową kształcenia w zawodzie zawód składa się z 1-3 kwalifikacji), polega na wybiórczym traktowaniu teorii. Może się więc zdarzyć, że uczeń, a następnie absolwent, będzie miał wiedzę fragmentaryczną i nie będzie sam w stanie wypełnić wszystkich „luk”.

Niepokój programowy wynika również z braku analiz i ocen merytorycznych oraz metodycznych podręczników służących edukacji zawodowej. Ten rodzaj zaniechania powoduje, że część podręczników nie jest dostosowana do potrzeb i możliwości uczniów. Chodzi zarówno o aktualność treści (rozwiązań technologicznych, opisów maszyn, urządzeń, materiałów i norm), jak i o język ich przekazu. Jest to spowodowane odejściem od okresowej, wszechstronnej analizy treści (niektóre podręczniki są wznawiane bez zmian od kilku, a nawet kilkunastu lat), a także mechanicznym dostosowywaniem podręczników akademickich do poziomu szkół zawodowych.

Jeżeli edukacja zawodowa się rozwija (nic nie zagraża jej egzystencji), nauczyciele są kompetentni, rozwiązane są problemy infrastrukturalne i programowe, to pozostaje przejść do realizacji procesu kształcenia. Spośród wielu elementów tego procesu największy niepokój od lat budzą metody nauczania – uczenia się. Ten rodzaj niepokoju nazwijmy niepokojem metodycznym. W tym zakresie zadziwiające jest rozmijanie się teorii psychologicznych i pedagogicznych, wskazujących na prawidłowości procesu uczenia się, z codzienną praktyką edukacyjną. Teorie wskazują na konieczność aktywizowania uczniów poprzez stosowanie metod skłaniających do działania, do zespołowego rozwiązywania problemów, natomiast w praktyce dominują metody podające – ograniczające aktywność uczniów. Nauczyciele pracują w sposób tradycyjny, utrwalający bierne postawy

uczniowskie, premiujący uczenie się podawanych algorytmów, zamiast stymulować uczniów do poszukiwań natury heurystycznej. W rzeczywistości rola algorytmów jest ograniczona do zadań zawodowych typowych dla tradycyjnych rozwiązań technicznych i technologicznych. A przecież zadaniem edukacji zawodowej jest przygotowanie uczniów nie tylko do istniejącego stanu rzeczy, ale też, a może przede wszystkim, do efektywnego radzenia sobie w sytuacji nowej, niosącej niepewność i ryzyko. Tu już nie wystarczą poznane w szkole zawodowej algorytmy – trzeba tworzyć hipotezy dotyczące rozwiązań nieznanymi wcześniej problemów, opracowywać metody ich weryfikacji i dokonywać próbnych zastosowań. Wymaga to, jak już wspomniano, aby zajęcia teoretyczne były właściwie skorelowane z zajęciami praktycznymi. Teoria powinna służyć rozwiązywaniu problemów, a rzeczywiste problemy stanowić punkt wyjścia do analiz teoretycznych.

I na koniec wypada pomyśleć o niepokoju związanym z wyborem szkoły ponadgimnazjalnej. Uczniowie gimnazjów stają przed trudną edukacyjną, ale też życiową decyzją: w jakiej szkole kontynuować naukę. Często przy podejmowaniu tej decyzji są osamotnieni, nie mogą liczyć na kompetentną pomoc rodziców, również nauczyciele nie są merytorycznie przygotowani do odgrywania roli doradców. A tych – profesjonalnych doradców edukacyjnych i zawodowych – w gimnazjach brakuje. Bez fachowej diagnozy predyspozycji, analizy zdolności i zainteresowań, wskazania wariantów drogi edukacyjnej, a później zawodowej, decyzje nie są racjonalne, stwarzają realne ryzyko niepowodzenia. W przypadku edukacji zawodowej tylko nieliczni absolwenci gimnazjów mają świadomość, że polskie szkoły zawodowe kształcą w ponad 200 zawodach. Z pewnością absolwenci nie znają nawet nazw większości z nich. Zgłaszany przez środowisko pedagogów pracy postulat objęcia wszystkich gimnazjalistów systemem doradztwa edukacyjno-zawodowego wciąż czeka na realizację (w zasadzie „system” nie powinien ograniczać się w swojej działalności do uczniów gimnazjów, ale obejmować również nauczycieli i rodziców). Z punktu widzenia ucznia obecna sytuacja rodzi niepokój wyboru, z przyjętej przez nas perspektywy edukacji zawodowej jest to niepokój rekrutacyjny.

Zamysł spojrzenia na edukację zawodową „od wewnątrz” okazał się niezwykle trudny. Jak się okazało, niełatwo się uwolnić od uwarunkowań „zewnętrznych”, od własnych poglądów i przekonań. Wypada jednak żywić nadzieję, że kolejne próby

personifikacji edukacji zawodowej będą przybliżać nam oczekiwania tego podsystemu edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006.
- Kwiatkowski S.M., *Kształcenie pozaformalne i nieformalne jako wyzwania edukacyjne i gospodarcze*, „Ruch Pedagogiczny” 2013, nr 3.
- Kwiatkowski S.M., *Kształcenie zawodowe w formach szkolnych – wyzwania edukacyjne i gospodarcze*, „Debata Edukacyjna” 2013, rocznik 6.
- Kwiatkowski S.M., *Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych*, „Studia Pedagogiczne” 2012, nr LXV.
- Szymański M.J., *Praca jako wartość społeczna i edukacyjna*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4.
- Wołk Z., *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006.