

**Leonidas Gomas**  
University of Patras

## **Wartości emancypacyjne szkoły a projekty włączające ideę Ucznia się Opartego na Pracy: jednomysłność czy sprzeczność?**

**Abstrakt:** Ze strony organizacji europejskich płynie wyraźna sugestia odnośnie do rozwoju programów edukacji i szkolenia zawodowego (VET – Vocational Education and Training – Uczenie się w kształceniu i szkoleniu zawodowym), które przyjmują ideę równoległego uczenia się opartego na pracy w przedsiębiorstwach (WBL – Work Based Learning). W niniejszym tekście analizowana jest rola szkoły zawodowej funkcjonującej w ramach takich programów. Powstaje pytanie, w jakim stopniu – znajdując się w takiej relacji – partnerska szkoła może utrzymać swoją pedagogiczną rolę i może wspierać rozwój wartości emancypacyjnych (*liberating*). Udzielenie odpowiedzi na to pytanie wymaga przeanalizowania odpowiedniej literatury.

Odnośnie do pedagogicznej roli szkoły studium to pokazuje, że nie może być ona w pełni rozwijana w ramach tzw. podwójnego systemu (*dual system*). Dominująca obecnie logika rynku pracy utrudnia bowiem krytyczne podejście do instytucji społecznych oraz struktur produkcyjnych. Jednakże zamiar emancypacyjny szkoły oraz przygotowanie uczniów do krytycznego podejścia w poznawaniu życia codziennego, w tym życia zawodowego, potencjalnie mogą być realizowane w ramach połączonych programów wówczas, gdy szkoła odgrywa rolę ważnego partnera i swoistego koordynatora. Na zakończenie tego artykułu zostaną więc wysunięte pewne propozycje ułatwienia współpracy między szkołą a przedsiębiorstwem w ramach owych wspólnych programów.

**Słowa kluczowe:** wartości emancypacyjne (*liberating*) szkoły, edukacja zawodowa, uczenie się oparte na pracy, rynek pracy

### **Wprowadzenie**

W nowej globalnej gospodarce i społeczeństwie opartym na wiedzy kształcenie i szkolenie zawodowe (VET) ma stać się kluczowym sektorem edukacyjnym, który dostarcza uczniom pożądanym umiejętności i kompetencji niezbędnych, aby sprostać potrzebom wymagającego rynku pracy (UNESCO, 2001). Komunikat Brugijski (2010, s. 4) sugeruje, że „początkowy oraz ustawiczny VET ma na względzie

podwójny cel: przyczynianie się do wzrostu zatrudnialności (*employability*) i wzrostu gospodarczego, a także odpowiadanie na szersze wyzwania społeczne, w szczególności promowanie spójności społecznej”.

Ze strony organizacji europejskich płynie wyraźna zachęta do rozwoju programów VET, które adaptują ideę równoległego uczenia się opartego na pracy (WBL) w przedsiębiorstwach. Chodzi o to, że preferuje się takie programy zawodowe, połączone z rodzajem szkolenia w miejscu pracy, w których są praktykowane dana specjalizacja zawodowa lub niektóre z jej zadań. Tego rodzaju idea jest generalnie uznawana i znajduje podstawy naukowe w literaturze przedmiotu. Na przykład Jean Lave i Etienne Wenger (1991) twierdzą, że wiedza zawodowa wydaje się zasadniczo znajdować w społecznościach praktyki, a większość z niej rozwija się poprzez partycypację w codziennym życiu zawodowym. Postulat powiązania szkoły z rynkiem pracy w celu realizacji programów zawodowych już jest częścią sugestii i zaleceń europejskich organizacji w zakresie kształcenia zawodowego i wchodzenia na rynek pracy (Komunikat Brugijski, 2010).

Pośród różnych rodzajów połączonych programów kształcenia szkolnego i zawodowego praktykowanych w różnych krajach najczęściej spotykany jest staż (*apprenticeship*). Sam termin „staż” oznacza praktykę w miejscu pracy na ogół opłacaną przez pracodawcę, realizowaną w celu uzyskania zawodowego certyfikatu lub kwalifikacji po umówionym okresie i po zdaniu egzaminów kwalifikacyjnych. Jest rzeczą oczywistą, że w tym procesie pracodawca nie jest sam. Działa on w zorganizowanych ramach, opracowanych przez systemy szkolne i innych partnerów pracodawców (izby zawodowe, związki zawodowe). Praktyka w miejscu pracy odbywa się w obecności opiekuna-trenera. Trenerem jest pracownik danego zakładu pracy, zobowiązany do szkolenia praktykantów. W rzeczywistości, w większości przypadków – jak wyjaśnia Anke Bahl (2013) – to nie jest tylko jeden pracownik: stażysta podczas odbywania praktyk uczy się od różnych fachowców. Można mówić o wspólnocie praktyki w miejscu pracy. W każdym przypadku rola trenera w miejscu pracy jest skomplikowana, jako że on/ona pełni tę rolę, łącząc ją równocześnie ze swoimi zadaniami pracowniczymi. W związku z tym utrzymywanie równowagi między różnymi funkcjami może być dla niej/niego trudne. Trenerzy w miejscu pracy są w pewnym sensie „ukrytymi bohaterami” szkolenia (Ostendorf, 2012).

W niniejszym tekście uwaga koncentruje się na pedagogicznej roli szkoły i pedagogicznych aspektach WBL, obecnych w różnych formach połączonych programów przygotowania zawodowego. Dociekania dotyczą tego, czy w obrębie wymienionych struktur i działań może być wspierana i rozwijana idea emancypacji. Idea ta jest rozumiana przez pedagogikę krytyczną jako część transformacji społecznej. Według Paula Freire (1968) edukacja nigdy nie jest neutralna. Działa ona jako środek adaptacji ludzi do danego istniejącego porządku albo staje się praktyką przekształcania obecnych warunków. Autor ten postrzega praktyki edukacyjne w perspektywie ich roli w wyzwoleniu ludności defaworyzowanej, uciśnionej, zwłaszcza ubogich i nieuprzywilejowanych.

Szczegółowe pytania badawcze brzmią następująco:

- ▶ Czy szkolny projekt emancypacji i przygotowanie uczniów do krytycznego ponownego wejścia w poznawanie życia codziennego, w tym życia zawodowego, mogą być rozwijane w ramach połączonych programów?
- ▶ Jak szkolenie w miejscu pracy może być połączone ze specjalistyczną wiedzą szkolną związaną z uczeniem się i kształceniem?

Zamiarem autora tekstu jest przeprowadzenie badania literaturowego w tym względzie. Szkoła zawodowa, rynek pracy, staż, pedagogika krytyczna zostały użyte jako słowa kluczowe do zainicjowania badania.

### **Wartości emancypacyjne szkoły a początkowy VET**

Jak pokazał Gavin Moodie, termin „edukacja zawodowa” nie jest łatwy do zdefiniowania. Autor ten – po dogłębnej analizie i dyskusji szeregu definicji sklasyfikowanych w czterech typach: epistemologicznym, teleologicznym, hierarchicznym i pragmatycznym – ostatecznie preferuje definicję edukacji zawodowej jako „rozwoj oraz stosowanie wiedzy i umiejętności w zawodach średniego szczebla potrzebnych od czasu do czasu przez społeczeństwo” (2002, s. 260). Kształcenie zawodowe na ogół wiąże się z „mniej prestiżowymi, powszednimi działalnościami” (Hyland 2011, s. 131). Jest również skojarzone głównie z „przygotowaniem do zatrudnienia”. Stąd praktyki VET są przede wszystkim utożsamione z dyskursami na temat zatrudnialności, które mogą odciągać uczniów od krytycznego zaangażowania (Grubb, Lazerson, 2005, cytowany w: Tur Porres, Wildemeersch, Simons, 2014, s. 275). Obecna w nich „mowa o umiejętnościach” (*skills talk*) wzmacnia w pewien sposób takie skojarzenia, gdyż zagraża „bogatom i głębokim koncepcjom nauczania, wiedzy i osoby” (Johnson, 1998, s. 211). Dyskurs umiejętności według Johna Hallidaya (2010, s. 172) ma tendencję do sugerowania, że „praktyki zawodowe są w jakiś sposób poznawczo ułomne”.

Rozmaici autorzy nie zgadzają się jednak z takimi wizjami VET. Według Alfreda Northa Whiteheada (1962), cytowanego przez Terry’ego Hylanda, (2011, s. 130), „nie może istnieć odpowiednie wykształcenie techniczne, które nie jest wyzwalające (*liberal*), ani emancypacyjna (*liberal*) edukacja, która nie jest techniczna”. Richard Pring (1995), również cytowany przez Hylanda (2011, s. 131), pisze:

wolnościowy” (*liberal*) jest skontrastowany z „zawodowy”, jak gdyby zawodowy, właściwie nauczany, nie mógł być sam w sobie wyzwalający – w sposób, w jaki poprzez te formy wiedzy osoba jest uwalniana z niewiedzy i otwierana na nowe wyobrażenia, nowe możliwości; rzemieślnik, który odnajduje estetyczną przyjemność w przedmiocie swego rzemiosła, technik, który widzi naukę stojącą za artefaktem [...].

Colin Wringle (1991, s. 38) stwierdza: „praca nie musi być wzniosła czy spektakularna [...], żeby być wartościową. Wiele stosunkowo przyziemnych prac może być trudnych i różnorodnych, jak również zawierających w sobie standardy logiki, wydajności, integralności, osądu itd.” James Green (1968), także cytowany przez Hylanda (2011, s. 132), podkreśla subiektywną naturę wartości aktywności, „sensowność zadania leży nie w pracy, ale w pracowniku” i kontynuuje w raczej przesadnym tonie, iż „niektórzy ludzie mogą znaleźć nawet kosmiczny sens w zadaniu, które dla innych wydawałoby się niepokiągające i nieistotne”.

Yossi Shavit i Walter Muller (2000) przytaczają dwie różne wizje VET. Niektórzy postrzegają edukację zawodową „jako zabezpieczenie, które zwiększa szanse uczniów jako wykwalifikowanych pracowników na znalezienie korzystnej pracy zarobkowej” (Hyland, 2011, s. 29). Inni widzą w niej „mechanizm reprodukcji społecznej, który odciąga uczniów z klasy robotniczej od szkolnictwa wyższego i bardziej wyspecjalizowanych zawodów” (Hyland, 2011, s. 29). Autorzy ci po przeprowadzeniu badania w 13 krajach na całym świecie dochodzą do wniosku, że efekty „dywersji” i „sieci bezpieczeństwa” nie wykluczają się wzajemnie, ale są dwiema stronami tej samej monety. Sieć bezpieczeństwa i dywersja okazały się pozytywnie skorelowane. W krajach, w których kształcenie zawodowe jest swoiste i powiązane z organizacjami rynku pracy, zarówno sieć bezpieczeństwa, jak i dywersja mają skłonność do bycia równie silnymi. Rezultat ten wzmacnia, pośród innych rzeczy, ideę pozytywnego wpływu systemów podwójnych na bezrobocie wśród młodzieży. Jest to swego rodzaju „efekt emancypacji”, ale w dużym stopniu niewystarczający. Według Gisselle Tur Porres, Danny’ego Wildemeerscha i Maartena Simonsa (2014, s. 280) musimy wyjść poza myślenie, że „VET jest emancypacyjny, ponieważ promuje integrację społeczną poprzez wzmocnienie pozycji ekonomicznej (upełnomocnienie ekonomiczne – *economic empowerment*)”. Ciekawym zajęciem jest obserwowanie, jak idea emancypacji, rozumiana przez pedagogikę krytyczną jako część transformacji społecznej, w obecnych czasach „stapia się z pojęciem pełnomocnienia (*empowerment*)” (Tur Porres, Wildemeersch, Simons, 2014, s. 277).

Dla Hylanda (2006) VET idzie w parze z ideą rozwoju przenośnych (*transferable*) kompetencji. „Podkreślanie poczucia własnej wartości i afektywnych celów jest o wiele mniej niebezpieczne niż sugerowanie, że wszystko, o co chodzi w kształceniu i szkoleniu, to osiągnięcie wąskich, mechanicznych wyników wydajności” (Hyland, 2006, s. 302). Zdaniem tego autora, w przypadku zniechęconych młodych ludzi, rzadko doświadczających sukcesu i szkolnych osiągnięć, takie strategie „terapeutyczne” stają się absolutnie niezbędne. Zasoby osobiste, takie jak analizowane przez Annamarię Di Fabio (2014), są uważane za czynniki ochronne, także w perspektywie Pozytywnego Rozwoju Młodzieży (PYD; Kozan, Di Fabio, Blustein, & Kenny, 2014), która „skupia się na rozwoju sił i potencjału młodych ludzi do aktywnego stawiania czoła złożoności epoki postmodernistycznej” (Di Fabio, 2014, s. 195). Potencjał ten musi być zbudowany głównie w początkowym VET dla perspektywy całościowej. Jak ujmuje to Maria Eduarda Duarte (2014, s. 217): „»Całozyciowość«

oznacza nie tylko pomoc jednostce w zdobyciu konkretnych umiejętności radzenia sobie z konkretną zmianą w konkretnym momencie”, ale także i przede wszystkim „w określeniu jakiego rodzaju umiejętności i wiedza powinny być łącznie nabyte dla rozwijania się przez całe życie” (Duarte, 2014, s. 218).

Jak wynika z powyższej analizy, jasne staje się to, że zakres edukacji zawodowej jest znacznie szerszy niż tylko nauczanie i zdobywanie umiejętności technicznych. Umożliwia to w obrębie edukacji zawodowej pełne zaangażowanie się w emancypacyjne praktyki i analityczne rozważania. Niemniej jednak wymiar WBL prezentuje swoje inne specyficzne cechy, które poddane zostaną analizie w dalszej części wywodu w odniesieniu do idei emancypacji.

### **Uczenie się oparte na pracy a pedagogika krytyczna**

Jak widzieliśmy u Shavit & Muller (2000), VET gdy jest dobrze zorganizowany i konkretny, a zwłaszcza gdy zawiera w sobie staż zawodowy, może prowadzić do wyższego stopnia zatrudnienia młodzieży. Jean-Jacques Arrighi (2013) przedstawia dane pokazujące, że kilka lat po uzyskaniu kwalifikacji czy ukończeniu edukacji młodzi ludzie przeszkoleni na stażu zawodowym cieszą się wyższym stopniem zatrudnienia. Ale te wyniki nie są jednoznaczne i niepodważalne. Czynniki wpływające na bezrobocie są wielorakie i skomplikowane. Zmienna zależna, jaką jest bezrobocie wśród młodzieży, nie może być łatwo korelowana z systemem VET samym w sobie. Poważne problemy młodych ludzi w zakresie zatrudnienia nie mogą być rozwiązane przez samą pedagogikę. Muszą one, jak wyrażają to Marcus Eckert i Guido Schmidt (2015, s. 130), „być przywrócone ponownie dyskusji politycznej”.

Autorzy ci opisują zjawisko selekcji społecznej w niemieckim systemie dualnym, twierdząc, że zwłaszcza absolwenci szkół zawodowych o niskich edukacyjnych profilach są przygotowywani przez ten system do „rosnącego sektora ubogich pracujących” (Eckert, Schmidt, 2015, s. 146). Ursula Beicht i Günter Walden (2014) przeprowadzają dogłębną analizę pochodzenia społecznego jako czynnika pomyślnego ulokowania się na stażu w niemieckim systemie dualnym. W tym systemie, w którym przydział miejsc szkoleniowych jest wyłącznie w rękach firm szkoleniowych, przynależność do klasy społecznej staje się determinantą po pierwsze dlatego, że wpływa na początkowy status akademicki (certyfikat uprawniający do wejścia do szkolnictwa wyższego, świadectwo ukończenia szkoły średniej lub świadectwo ukończenia szkoły zawodowej) uczniów poszukujących miejsca w systemie podwójnym. To z kolei prowadzi do innego ulokowania lub w ogóle do pozostania poza systemem dla wielu posiadaczy świadectwa ukończenia szkoły zawodowej. Po drugie, młodzi ludzie z niższych klas mają według autorów (Beicht, Walden, 2014, s. 4) „mniejsze szanse udanego ulokowania się na początkowym etapie szkolenia zawodowego, nawet jeśli kontrolowany on jest przez poziom świadectwa ukończenia szkoły”. Poza tym, według Arrighiego (2013), nie można mówić

o bezrobociu młodzieży w ogóle bez odniesienia go do sektora zawodowego oraz poziomu wykształcenia.

Nawet jeśli dla zwiększenia zatrudnienia wśród młodzieży uznaje się wkład systemów VET poprzez staże zawodowe, jest to ograniczone do jednego aspektu emancypacji, którym jest „upełnomocnienie” (*empowerment*). Wkład ten, chociaż niemały, jest daleki od pełnego uzasadnienia emancypacyjnego potencjału stażu. Luce Tanguy (2013), analizując nowoczesny staż, pokazuje, że ograniczył się on – co widoczne jest w badaniach skuteczności edukacji w aspekcie ekonomicznego i społecznego przystosowania – do jednego wymiaru: przełożenia na gospodarkę i zatrudnienie. „Panująca dzisiaj konfiguracja wyklucza powszechne przekonanie wielkich reformatorów, takich jak Paul Langevin i Henri Wallon, odnośnie do »szkolnych cnót emancypacyjnych« i zdolności szkoły do edukowania zarówno pracownika, jak i obywatela” (Tanguy, 2013, s. 9). Poza tym, jak podkreślają Prisca Kergoat i Valérie Capdevielle-Mougnibas (2013), miejsce oceniane obecnie ze względu na „kulturę pracy” albo raczej kulturę pracownika i pracodawcy umożliwia sprawowanie kontroli poprzez dyrektywy pracy (*work directions*), które „gwarantują najlepsze warunki praktykowania pracy i obywatelstwa” (Kergoat, Capdevielle-Mougnibas, 2013, s. 7).

Systemy VET oparte na stażach prowadzą do wcześniejszej selekcji pracowników w wieku wczesnej dorosłości albo nawet młodszych (około 15 lat). To ukazuje powiązanie fenomenu orientacji zawodowej z przynależnością do klasy społecznej czy z płcią. Współcześnie, według Gilles’a Moreau (2003), zatrudniani są stażyci ze środowisk społecznych nieco bardziej uprzywilejowanych w stosunku do uczniów z liceum zawodowego. Młodzież z rodzin imigranckich oraz dziewczęta generalnie są prawie wykluczone z tego systemu. Przechodzą przez surowszą selekcję na początku stażu, a kiedy go ukończą, napotykać większe trudności w znalezieniu pracy. Według Arrighiego (2013) we Francji staż stał się użyteczny tylko dla tej części populacji młodzieży, która generalnie nie ma trudności w wejściu na rynek pracy. Trzeba dodać, że staż systematycznie wyklucza młodych ludzi, zarówno tych mieszkających w slamsach, jak i tych, którzy przygotowują się do mniej prestiżowego stopnia zawodowego. To jest „co najmniej irytujące”, twierdzi autor, „kiedy mówimy o działaniach politycznych mających zwalczać bezrobocie wśród młodzieży” (Arrighi, 2013, s. 54).

Dyskryminacja na rynku pracy ze względu na płeć jest wynikiem osobistych wyborów pracodawcy i jego mentalności. Bezpośrednia oferta miejsc pracy lub oferty takich miejsc poprzez programy ponownego wejścia do społeczeństwa (*re-entry programs*) skutkują dyskryminacją płciową. Natalie G. Adams i James H. Adams (2006) opisują, popierając wynikami swoich badań jakościowych, określoną genderową ideologię, która oferuje niewielki potencjał emancypacyjny dla kobiet uczestniczących w programie edukacyjnym w ramach szerszego programu pomocy-w-znalezieniu-pracy (*welfare-to-work program*) w środkowo-zachodnich Stanach. Oferta miejsc pracy dla odbycia stażu – która zwrotnie reprodukuje



zjawisko charakteryzujące ofertę miejsc pracy w ogóle – ogranicza wybory młodych ludzi. Międzynarodowe badania wykazały już, że firmy, które szkolą młodych ludzi poprzez praktyki, kierują ich w różne strony, w zależności od płci. Na przykład Christian Imdorf (2013) pokazuje – na podstawie przeprowadzonych 27 półbezpośrednich wywiadów z kadrami nadzorującą małe i średnie przedsiębiorstwa w sektorze napraw samochodów we francuskojęzycznej Szwajcarii – że dla firm tej branży płeć jest bardzo ważna i w wyniku rekrutacji dziewczęta zostają właściwie całkowicie wyeliminowane. Jak ukazują to wywiady, powodem jest po pierwsze, uniknięcie ewentualnych zaburzeń, które mogłyby, w ich ocenie, zdarzyć się w firmie, a po drugie, zapobieżenie niebezpieczeństwu wycofania się lub poniesienia porażki podczas szkolenia.

Jak wspomniano powyżej, systemy typu dualnego doprowadzają do wcześniejszej selekcji pracowników. Są zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty tej „przedwczesnej” selekcji. Pierwsze dotyczą tego, że rynek pracy wysyła młodym ludziom wczesne sygnały dotyczące swoich potrzeb. Co więcej, kiedy występują trudności lub wręcz dochodzi do odrzucenia w procesie rekrutacji stażysty, fakt, że młodzi ludzie znajdują się nadal w systemach szkolnych, potencjalnie może zapewnić wsparcie w zakresie reorientacji lub lepszego rozwoju kompetencji, tak aby można było znaleźć właściwą drogę i stać się w przyszłości poszukiwanym kandydatem. Z drugiej strony, nieprzejęcie pozytywnej selekcji ilustruje negatywny aspekt tak wczesnego procesu: odrzucenie, niewybranie są prawdopodobnie bardziej traumatyczne w wieku 15–16 lat niż taka sama ewentualność podczas poszukiwania zatrudnienia po ukończeniu szkolnego programu VET w wieku 19 lat i więcej.

Socjalizacja praktykanta jest oznaczona przez konfrontację ze środowiskiem pracy, a formy transmisji wiedzy (które są zorientowane na metodę indukcyjną, przypisującą wielką wartość praktykowaniu technologicznego *know-how*) wskazują, że „w ramach stażów zawodowych warsztaty przeważają nad zajęciami audytoryjnymi prowadzonymi w klasie szkolnej” (Kergoat, Capdevielle-Mougribas, 2013, s. 8). Ustalenia te pokazują, że margines inicjatyw szkolnych i wywierania przez szkołę wpływu podczas realizacji programów praktyk zawodowych jest raczej wąski. Wydaje się, że wiele rzeczy jest zdeterminowanych przez wpływ otaczającej rzeczywistości, czyli: miejsce pracy oraz rynek zatrudnienia, i że aktywny udział szkoły w krzewieniu emancypacyjnych i egalitarnych ideałów nie istnieje. Owe ustalenia, przedstawione wcześniej w odniesieniu do procesu orientacji życiowej, uobecniają się podczas rekrutacji praktykanta, sankcjonując tę otaczającą rzeczywistość. Także wnioski Hélène Cheneval-Armand (2007), uwzględniające ocenę wartości uczenia się, wspierają te poglądy. Gdy analizowała ona edukację uczniów VET, dotyczącą zagrożenia zdrowia i zapobiegania wypadkom przy pracy, uczniowie mieli tendencję do przeceniania praktyk odbywanych pod okiem trenera w miejscu pracy i devaluowania nauczania szkolnego.

Marginalizowanie roli szkoły przy wychodzeniu z inicjatywą kształcenia zawodowego wydaje się mniejsze w przypadku połączonych programów dla przemiennej

edukacji (*alternation*) – kiedy w trakcie swojej nauki w szkole zawodowej uczniowie spędzają kilka tygodni każdego roku, praktykując w firmie ze swojej branży: nie są oni zatrudnieni, tylko odbywają praktyczne szkolenie w wyniku porozumienia między szkołą a firmą. Jednak cechy tego systemu (stosowanego we Francji, w Hiszpanii, we Włoszech i innych krajach) nie mogą być badane w sposób systematyczny. Badania te w dużej mierze oparte są na dobrowolności (Agulhon, 2000), którą zarówno ze strony pracodawców, jak i nauczycieli VET, każdorazowo zapewnia umowa o współpracy.

## Dyskusja

Przytoczone poglądy teoretyków oraz dane empiryczne wskazują, że istnieją poważne podstawy, aby wątpić w emancypacyjny wpływ WBL. Niemniej jednak są takie aspekty WBL, które wspierają możliwość rozwijania potencjału wyzwolenia. Nie ma lepszego źródła dla zrozumienia tego celu niż twórczość Johna Deweya, „filozofa *par excellence* edukacji zawodowej” (Hyland, 2011, s. 130), który mówił o fałszywych opozycjach „pracy i wypoczynku, teorii i praktyki, ciała i umysłu” (Dewey, 1966, s. 301). Przypomina to także nauczycielom zawodu, że jedynym odpowiednim szkoleniem zawodowym jest takie, które jest odbywane poprzez wykonywanie pracy. Edukacja przez pracę to taka, która angażuje intelekt w refleksję nad faktyczną działalnością praktyczną, podzielanymi praktykami społeczności. Nawiązując do Freirego (1968), można uznać, że jest niezbędna, wręcz oczywista propozycja ponownego rozważenia tradycyjnych modeli edukacji, ukształtowanych przez dominującą relację nauczyciel–uczeń. Freire proponuje „edukację wyzwolenczą” jako praktykę edukacyjną, która ma na celu przezwyciężenie opresyjnych warunków. Można założyć, że całe pole VET – gdy jest otwarte na społeczeństwo i realia pracy – potencjalnie oferuje warunki do takich właśnie praktyk edukacyjnych.

Co więcej, nie można oczekiwać, że szkoła sama może osiągnąć wyżej wymienione cele pedagogiczne. Na przykład pytanie o klasy społeczne i uświadamianie ograniczeń związanych z klasowym pochodzeniem mogłoby stać się bliższe, bardziej poważne i istotne, jeśli realne miejsca pracy znajdowałyby się w sferze życia codziennego młodzieży. Poza tym, rozwój niektórych transferowalnych kompetencji mógłby być łatwiejszy, kiedy rzeczywistość miejsca pracy zapewniałaby możliwości, które byłyby właściwie wykorzystane. Badania Sarah A. Vickerstaff (2007) nad młodymi ludźmi, którzy z sukcesem przeszli przez systemy praktyk zawodowych, wskazały wartościową pod względem socjalizacyjnym i rozwojowym naturę tej formy szkolenia zawodowego. Wcześniej wspomniana edukacja terapeutyczna staje się zatem znacząca w nowych inicjatywach uczenia się opartego na pracy (WBL), które stały się kluczowe dla najnowszej reformy VET. „Nowi członkowie uczestniczą w społeczności praktyków, jak również w działalności produkcyjnej” (Lave i Wenger, 2002, cytowani przez Hyland, 2006, s. 304), a więc można by



stwierdzić, że WBL – oprócz wspierania wiedzy i umiejętności zawodowych, które tworzą kapitał „ekonomiczny” – może, poprzez praktykę w miejscu pracy, także ułatwiać rozwój cennego kapitału „społecznego”. Problemem jest to, w jaki sposób to owocne doświadczenie mogłoby prowadzić do samodoskonalenia i rozwoju zdolności mających wartość poza miejscem pracy, gdzie zostały wcześniej nabyte.

Rozwiązanie tego problemu zależy przede wszystkim od jakości WBL. Uwzględniono to w ostatnich latach w dyrektywach uczenia się opartego na kompetencjach (*Competence Based Learning*), ale terenowi trenerzy w rzeczywistości różnie interpretują umiejętności i kompetencje określone w owych programach i ten margines ich inicjatyw jest wielki. Jak wynika z badań terenowych (James, Mulcahy, 2006), standardy oparte na kompetencji mogą służyć jako wytyczne, ale nie jako przepisy. Według wspomnianych autorów nowy model wyłania się poprzez wprowadzanie go w życie, w konkretnym przypadku – w ich badaniach. Podkreśla on przewagę „znaczenia kontekstu i procesu (np. kontekstu pracy, kontekstu kulturowego, kontekstu społecznego, procesów uczenia się, procesów badawczych) nad wynikami, umiejętnościami i zadaniami” (James, Mulcahy, 2006, s. 528). Jednakże problem ten nie może być rozwiązany, jeśli owe doświadczenia opisane w powyższym akapicie nie stają się przedmiotem systematycznych retrospekcji i porównania. Szkoła mogłaby być idealnym miejscem do tego, jako że znajduje się poza miejscem pracy i uczący się, odbywający praktyki w różnych miejscach pracy, mogą tam łączyć swe doświadczenia. Teza ta jest również wsparta przez dydaktyki zawodowe (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Wymienieni autorzy stwierdzili, że VET nie może być kompletny tylko poprzez dostarczanie specjalistycznej wiedzy w jednej konkretnej sytuacji, ale powinien obejmować zestaw możliwych sytuacji dla tego samego problemu, i to nawet wówczas, gdy praktykujący ma niewielkie szanse kiedykolwiek ich doświadczyć. W ten sposób mogłaby się ziścić transformacja „obszaru pracy” w „obszar koncepcyjny” i stworzenie wysokiej rangi emancypacji, w przeciwieństwie do „uległości wobec rzeczywistości, która charakteryzuje uczenie się na oczekaniu” (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, s. 189). Symulacje, zdaniem tych autorów, mogą ogromnie pomóc w podążaniu w tym kierunku poprzez organizowanie uczenia się w sposób systematyczny. Specjalne szkolenia nauczycieli VET w tych kwestiach są również uważane za konieczne.

Oznacza to, że nie uznaje się ani za właściwe, ani konieczne, aby szkoły ograniczały się względami drugiego partnera w tych połączonych programach, ale powinny zachować swoją właściwą rolę w ramach programów szkoła-przedsiębiorstwo. Z drugiej strony myśl pedagogiczna nie powinna uznawać, że emancypacyjna treść jest zarezerwowana jedynie dla edukacji szkolnej i mieć na względzie, że uczenie się w pracy może samo w sobie prezentować cechy wyzwolenicze. Wraz z takim ujęciem tematu nieuchronnie jawi się pytanie dotyczące współpracy: w jaki sposób agenci szkoły i zakładu pracy (zwłaszcza nauczyciele VET i trenerzy VET) współpracują w zakresie samej istoty ich projektu, którą jest edukowanie i wyposażanie w kwalifikacje młodych uczniów? Jeśli potrzeba współpracy jest odczuwana przez

wszystkie strony, to może być ona zrealizowana w praktyce za pomocą różnych środków i narzędzi. Na przykład mogłyby tu bardzo pomóc platformy współpracy ICT, ponieważ nauczyciele i trenerzy VET pracują w różnych, czasem odległych miejscach (szkoły, firmy itp.). Takie platformy ICT mogą również służyć jako narzędzia edukacyjne w ramach przygotowania nauczycieli VET i szkoleń trenerów VET. Kandydaci na nauczycieli i/lub trenerów VET zostaliby wówczas zapoznani, poprzez symulacje i scenariusze uczenia się na platformie, z cechami WBL i z możliwym rodzajem interakcji nauczyciel-trener w celu skutecznej realizacji łączonych programów, które zarówno kształcą, jak i przygotowują do pracy.

*Przekład z języka angielskiego: Michał Mielczarek*

## Bibliografia

- Adams, N., Adams, J. (2006). Bad Work is Better Than No Work: The Gendered Assumptions in Welfare-to-Work Training Programs. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(1), 143-159. Available at: <http://www.jceps.com/archives/2304>
- Agulhon C.A. (2000). L'alternance: une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentées. *Revue Française de Pédagogie*, No 131, 55-64. Paris: INRP.
- Arrighi, J.J. (2013). L'apprentissage et le chômage des jeunes. En finir avec les illusions. *Revue Française de Pédagogie*, No 183, 49-58. Lyon: INRP.
- Bahl, A. (2013). Between a rock and a hard place – structural dilemmas of workplace trainers in German apprenticeship training. W: S. Akoojee, Ph. Gonon, U. Hauschildt, Ch. Hofmann (red.): *Apprenticeship in a Globalised World*. Premises, Promises and Pitfalls (s. 157-160). Münster / Zürich: LIT 2013.
- Beicht, U., Walden, G. (2014). How socially selective is the German system of initial vocational education and training? Transitions into initial vocational training and the influence of social background. *Journal of Vocational Education and Training*, doi: 10.1080/136820.2014.983955
- Bruges Communiqué, (2010). On enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020, accessed at: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf).
- Cheneval-Armand, H. (2007). Construire une référence à partir des pratiques professionnelles: le cas de l'enseignement de la santé et de la sécurité du travail. *Skholê*, hors serie 1, 109-118.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Di Fabio, A. (2014). Career counselling and positive psychology in the 21st century: New constructs and measures for evaluating the effectiveness of intervention. *Studia Poradnawcze/Journal of Counselling*, 13-40/193-213.
- Duarte, M.E. (2014). Life-designing: Objectives, processes, instruments. *Studia Poradnawcze/Journal of Counselling*, 41-71/214-230.

- Eckelt, M., Schmidt, G. (2015). Learning to be precarious – The transition of young people from school into precarious work in Germany. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(3), 130-155. Available at: <http://www.jceps.com/archives/2304>
- Freire, P. (1968) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Halliday, J. (2010). Critical thinking and the academic vocational divide, *The Curriculum Journal*, 11(2), 159-175.
- Hyland, T. (2006). Vocational education and training and the therapeutic turn, *Educational Studies*, 32(3), 299-306.
- Hyland, T. (2011). Mindfulness, therapy vocational values: exploring the moral and aesthetic dimensions of vocational education and training. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(2), 129-141.
- Imdorf, C. (2013). Lorsque les entreprises formatrices sélectionnent en fonction du genre. Le recrutement des apprenti(e)s dans le secteur de la réparation automobile Suisse. *Revue française de Pédagogie*, 183, 59-70. Lyon: INRP.
- James, P., Mulcahy, D. (2000). Competency-based training and beyond: action research and reflective practice in vocational education and training, *Educational Action Research*, 8(3), 515-532.
- Jonhson, S. (1998). 'Skills, Socrates and the Sophists: learning from history'. *British Journal of Educational Studies* 46(2), 201-213.
- Kergoat, P., Capdevielle-Mougnibas, V. (2013). Les formations par apprentissage: un domaine de recherche à développer. *Revue française de Pédagogie*, 183, 5-14. Lyon: INRP.
- Kozan, S., Di Fabio, A., Blustein, D.L., Kenny, M.E. (2014). The role of social support and work-related factors on the school engagement of Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 22, 345-354.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moodie, G. (2002). Identifying vocational education and training, *Journal of Vocational Education & Training*, 54(2), 249-266.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris: la Dispute, 2003.
- Ostendorf, A. (2012). Informal workplace 'educators': The hidden protagonists of workplace learning. W: L.A. Chisholm, K. Lunardon, A. Ostendorf, P. Pasqualoni (red.), *Decoding the meaning of learning at work in Asia and Europe* (s. 67-76). Innsbruck: University Press.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. Lyon, INRP.
- Shavit, Y., Müller, W. (2000). Vocational Secondary Education, Where diversion and where safety net? *European Societies*, 2(1), 29-50,
- Tanguy, L. (2003). Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école: une mise en perspective des années 1950 aux années 1990. *Revue française de Pédagogie*, 183, 27-38. Lyon: INRP.
- Tur Porres, G., Wildemeersch, D., Simons, M. (2014). Reflections on the emancipatory potential of vocational education and training practices: Freire and Rancière in dialogue. *Studies in Continuing Education*, 36(3), 275-289.

- UNESCO, (2001). *Revised Recommendation Concerning Technical and Vocational Education and Training*. Paris: UNESCO. [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13145&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13145&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
- Vickerstaff, S. (2007). 'I was just the boy around the place': What made apprenticeships successful? *Journal of Vocational Education & Training*, 59(2), 331-348.
- Wriggle, C. (1991). Education, schooling and the world of work. W: D. Corson (red.), *Education for work* (s. 37-51). Clevedon: Multilingual Matters.