

The background of the cover is a painting of a mountain peak. A large, thick red flag is attached to the top of the rock. A large, open book is being held up by the rock, with its pages visible. The pages contain some faint, illegible text. In the foreground, a climber is seen on the rock, reaching up towards the book. In the background, another climber is visible on a lower part of the rock, and a third figure is seen in the distance. The sky is a mix of orange and yellow, suggesting a sunset or sunrise.

ANDRZEJ WOJCIECH STĘPNIKOWSKI



MISTRZ W RZEMIEŚLNICZYM
PRZYGOTOWANIU ZAWODOWYM

KOMPETENCJE SPOŁECZNE
|
PEDAGOGICZNE

**MISTRZ W RZEMIEŚLNICZYM
PRZYGOTOWANIU ZAWODOWYM**

KOMPETENCJE SPOŁECZNE

|

PEDAGOGICZNE

ANDRZEJ WOJCIECH STĘPNIKOWSKI

**MISTRZ W RZEMIEŚLNICZYM
PRZYGOTOWANIU ZAWODOWYM**

**KOMPETENCJE SPOŁECZNE
|
PEDAGOGICZNE**

Radom 2020

Andrzej Wojciech Stępnikowski

Mistrz w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym. Kompetencje społeczne i pedagogiczne

Publikacja jest rozwinięciem pracy doktorskiej autora pn. „Kompetencje mistrza w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym” napisanej pod kierunkiem prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej dr hab. Urszuli Jeruszki (promotor) oraz dr inż. Krzysztofa Symeli adiunkta w Sieci Badawczej Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu (promotor pomocniczy). Książka stanowi kompendium wiedzy na temat profilu kompetencyjnego mistrza w rzemiośle. Jest przeznaczona dla szerokiego kręgu osób związanych z rzemieślniczym przygotowaniem zawodowym w Polsce oraz instytucji zainteresowanych kształceniem zawodowym i ustawicznym. Może być także źródłem wiedzy dla studentów uczelni pedagogicznych, szczególnie na specjalności pedagogika pracy oraz andragogika, a także w ramach studiów podyplomowych, jak również na kursach pedagogicznych dla instruktorów praktycznej nauki zawodu.

Recenzent: prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

© Copyright by Andrzej Wojciech Stępnikowski, Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2020

ISBN 978-83-7789-608-2

Współpraca wydawnicza: Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji

Ilustracja na okładce: François Schuiten „The ultimate book”

Projekt okładki: Andrzej Wojciech Stępnikowski, Borys Wieniawa-Narkiewicz

Kopiowanie i rozpowszechnianie w całości lub w części dozwolone wyłącznie za podaniem źródła

Opracowanie wydawnicze: Iwona Nitek, Joanna Iwanowska



Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji
Wydawnictwo Naukowe
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. (48) 364-42-41
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

Spis treści

Indeks skrótów.....	7
Wstęp.....	9
Rozdział 1. Historia, tradycje i trendy rozwojowe rzemiosła.....	17
1.1. Gospodarka oparta na produkcji rolnej i rzemieślniczej	21
1.2. Mistrzowie i czeladnicy w epoce przemysłowej	27
1.3. Rzemiosło w epoce postindustrialnej	33
Rozdział 2. Kształcenie dualne w rzemiośle	41
2.1. Systemy kształcenia dualnego w krajach i regionach niemieckojęzycznych.....	42
2.2. Próby wdrożenia systemu dualnego w Polsce	50
Rozdział 3. Kompetencje mistrza w rzemiośle w świetle dotychczasowych badań	57
3.1. Próba typologii kompetencji.....	58
3.2. Osobowość mistrza w rzemiośle	63
Rozdział 4. Rzemieślnicze przygotowanie zawodowe – ujęcie teoretyczne	73
4.1. Związek nauki zawodu w rzemiośle z teorią kształcenia zawodowego	73
4.2. Związek przygotowania zawodowego w rzemiośle z teorią kapitału ludzkiego.....	108
Rozdział 5. Rzemieślnicze przygotowanie zawodowe – aspekty prawne	123
5.1. Zatrudnianie młodocianego pracownika w regulacjach prawnych	123
5.2. Tytuły zawodowe czeladnika i mistrza w obrocie międzynarodowym oraz PRK.....	137
Rozdział 6. Kompetencje oczekiwane od mistrza w nauce zawodu.....	145
6.1. Kompetencje społeczne i pedagogiczne mistrza w aktualnym standardzie	148
6.2. Kompetencje mistrza oczekiwane przez sędziów kompetentnych.....	149
6.3. Kompetencje oczekiwane od mistrza w opinii czeladników	158

Rozdział 7. Kompetencje posiadane przez mistrza w rzemiośle	163
7.1. Kompetencje społeczne i pedagogiczne mistrza w opinii czeladników	163
7.2. Poziom kompetencji społecznych mistrza według KKS-D....	173
Rozdział 8. Projekt standardu wymagań egzaminacyjnych mistrza	191
8.1. Deficyt kompetencyjny mistrza w opinii sędziów.....	192
8.2. Kompetencje posiadane przez mistrza a oczekiwane zdaniem czeladników.....	193
8.3. Zmodyfikowany standard wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów	198
Wnioski końcowe i rekomendacje	201
Bibliografia	207
Spis tabel i wykresów	227
Aneks 1	230

Indeks skrótów

- ACVT – Advisory Committee on Vocational Training/ Komitet Doradczy ds. Kształcenia Zawodowego i Szkoleń
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung/
Instytut Kształcenia Zawodowego Szkoleń
- CEDEFOP – The European Centre for the Development of Vocational Training/
Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego
- CEIDG – Centralna Ewidencja i Informacja o Działalności Gospodarczej
- CKE – Centralna Komisja Egzaminacyjna
- EaFA – The European Alliance for Apprenticeships/
Europejski Sojusz na rzecz Przygotowania Zawodowego
- ERK – Europejska Rama Kwalifikacji
- EWR – Platforma internetowa „Egzaminy w rzemiośle”
- GAN – Globalna Sieć na rzecz Przygotowania Zawodowego
- GUS – Główny Urząd Statystyczny
- IBE – Instytut Badań Edukacyjnych
- INAP – Międzynarodowa Sieć Innowacyjnego Przygotowania Zawodowego
- ITeE – Instytut Technologii Eksploatacji
- KE – Komisja Europejska
- KKS-D – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych – Dorośli
- KKZ – Kwalifikacyjne kursy zawodowe
- MOP – Międzynarodowa Organizacja Pracy
- NEET – Not in Education, Employment, or Training/
Młodzież poza edukacją, szkoleniem i zatrudnieniem
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development/
Europejska Organizacja Współpracy Gospodarczej
- OHP – Ochotnicze Hufce Pracy
- OKE – Okręgowa komisja egzaminacyjna
- PPKZ SB – Podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego
- PRK – Polska Rama Kwalifikacji
- SB – Szkoła Branżowa (I lub II stopnia)
- ZRK – Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji
- ZRP – Związek Rzemiosła Polskiego
- ZSK – Zintegrowany System Kwalifikacji
- ZSZ – Zasadnicza Szkoła Zawodowa

Wstęp

W latach 70. XX wieku T.W. Nowacki wyróżnił trzy podstawowe historyczne formy przygotowania do działalności produkcyjnej. Najbardziej charakterystyczną z nich było kształcenie cechowe, czyli rzemieślnicze przygotowanie zawodowe, które wysuwa na czoło cel dydaktyczny, trójstopniowy układ hierarchiczny (terminator, czeladnik, mistrz), bezpośredni udział w procesie pracy oraz daleko idące zinstytucjonalizowanie w postaci systemu terminatorstwa cechowego¹. Przez stulecia nadrzędnym celem tej formy nauki zawodu było uzyskanie kwalifikacji, i choć to się nie zmieniło, dostrzec należy również rolę kompetencji, zwłaszcza mistrzów, którzy kreują proces rzemieślniczego przygotowania zawodowego.

Na przełomie ostatnich wieków świat wszedł w erę globalizacji, która z dużą dynamiką wymusza – z jednej strony – większą otwartość na to, co nowe, a z drugiej konieczność pewnej uniwersalizacji i standaryzacji usług oraz wyrobów. Upowszechniają się tzw. kariery mozaikowe i gromadzenie portfolio, coraz częściej oczekiwana jest mobilność geograficzna i zawodowa². Pomimo rozprzestrzeniania się kultury masowej wciąż w globalnym świecie przetrwało zapotrzebowanie na pracowników o wysokich i uniwersalnych kompetencjach oraz bogatej osobowości. Są to profesjonaliści – osoby kompetentne, a więc zdolne do wykonywania zróżnicowanej (a nawet skomplikowanej) pracy, różnorodnych zadań zawodowych, ludzie elastyczni, zdolni do współdziałania i stale doskonalący się³. Osiągnięcie mistrzostwa w rzemiośle jest formalnym potwierdzeniem profesjonalizmu osoby wykonującej dany zawód (i jednocześnie promesą dalszego samodoskonalenia).

W rzemiośle, które jest przeciwieństwem „fast-foodów” i kultury masowej⁴, uwzględnić należy jeszcze jeden ważny aspekt – pedagogiczny – bowiem kompetencje i osobowość pracowników wciąż kształtują autorytety, które mają wskazywać drogę ucznia do profesjonalizmu i mistrzostwa zawodowego a dzięki temu także dążenia do osiągnięcia ideału człowieka.

E. Durkheim twierdził, że każde społeczeństwo kreuje pewien wzorzec ideału człowieka – pod względem intelektualnym, fizycznym i duchowym – zróżnicowany w zależności od danego środowiska społecznego. Powstaje zatem ideał,

¹ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, wyd. III, Bydgoszcz 2000, s. 204.

² R. Bera, „Emigracja zarobkowa Polaków wynikiem przemian globalizacyjnych”, *Problemy profesjologii* nr 2/2014, Polskie Towarzystwo Profesjologiczne, Uniwersytet Zielonogórski, 2014, s. 36.

³ U. Jerszka, „Współczesny koncept opisu informacji o zawodzie”, *Polityka Społeczna*, numer tematyczny 1, Warszawa 2018, s. 7.

⁴ A. Stępnikowski, „Informacje o zawodach w kształceniu i zatrudnianiu w rzemiośle”, *Polityka Społeczna*, numer tematyczny 1, Warszawa 2018, s. 30.

„jeden a równocześnie rozmaity, który staje się osią wychowania”⁵. Wychowanie ma rozbudzić w dziecku – a następnie w uczniu – „pewną ilość stanów fizycznych i myślowych”, jakie społeczeństwo uznaje za niezbędne i jakie dana grupa społeczna uważa za nieodzowne u osób ją tworzących⁶. Wychowanie w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym urzeczywistnia ten ideał człowieka. Dla rzemieślników owym ideałem jest mistrz, który uosabia – niezależnie od reprezentowanego zawodu – dążenie do perfekcji, nawet po osiągnięciu tytułu zawodowego mistrza (dawniej majstra czy magistra). Wychowanie rzemieślnicze jest rodzajem oddziaływania pedagogicznego wywieranego przez osoby dorosłe – mistrzów – na młodocianych pracowników, czyli jednostki, które jeszcze nie dojrzały do życia społecznego i zawodowego, a które są kandydatami na członków danej grupy społeczno-zawodowej⁷.

Mistrz w rzemiośle musi posiadać wszelkie umiejętności wchodzące w zakres jego zawodu (nie może ograniczać się do częściowego opanowania profesji), a nabyte kompetencje – przekazywane z generacji na generację – nadają jego pracy indywidualne piętno nazywane sztuką rzemieślniczą⁸. Wychowanie w grupie społeczno-zawodowej rzemieślników dokonuje się przez pracę. Z. Wiatrowski określił ten proces jako „zamierzony i celowo zorganizowany rodzaj działalności wychowawczej, którego cechą szczególną stanowi wykorzystywanie pracy w procesach oddziaływania na jednostkę i dokonywania zmian w jej osobowości”⁹.

W przygotowaniu zawodowym, gdzie – w znaczeniu procesu – młodociani pracownicy uczą się zawodu i kształtują postawy, wchodzi na drogę wiodącą do mistrzostwa w zawodzie. Za T. Kotarbińskim można wskazać, iż jest ono działaniem przynoszącym optymalne rezultaty na drodze samodoskonalenia. Zawiera wszystko to, co niezbędne dla właściwego funkcjonowania, jak też niezawierające niczego, co niezbędne nie jest. To zdobywanie biegłości w działaniach sprawnych, „uczenie się kunsztu od innych mistrzów (poprzedników), by pójść następnie krok dalej od nich”¹⁰.

Głównym celem przygotowania zawodowego w rzemiośle jest więc dążenie do osiągnięcia mistrzostwa, a nie tylko ukończenie szkoły, uzyskanie tytułu czeladnika czy zatrudnienie. Jest to proces całościowy, do którego prowadzi najpierw uzyskanie tytułu zawodowego mistrza, później niejako „obrona” tego tytułu każdego dnia w toku prowadzonej profesjonalnie działalności, podobnie jak stawa-

⁵ E. Durkheim, „O wychowaniu”, [w:] Wołoszyn S. (red.) *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, Wydawnictwo Strzelec, Kielce 1998, s. 652–653.

⁶ Ibidem, s. 652.

⁷ F. Znaniecki, „Socjologia wychowania”, [w:] Wołoszyn S. (red.) *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, Wydawnictwo Strzelec, Kielce 1998, s. 679.

⁸ H. Graszewicz, „Pojęcie i miejsce rzemiosła w gospodarce narodowej”, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, Zeszyt 1, I kw., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Poznań 1973, s. 181.

⁹ Z. Wiatrowski, op. cit., s. 134.

¹⁰ J. Tokar, „Prakseologiczne hasło wyzwalać doskonałość z każdego poczynania” w kontekście samodoskonalenia pracowników”, *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej – Organizacja i Zarządzanie*, nr 77(1927) 2015, s. 232.

nie się nauczycielem, którego celem jest nieustanne dążenie, by stać się nauczycielem skończonym¹¹.

Przemiany techniczno-technologiczne i organizacyjne wymuszają zmiany treści pracy¹², a na ich tle powstaje zapotrzebowanie na komunikatywne – mające pełne odniesienie do aktualnych wyzwań życia gospodarczego – opisy wymagań egzaminacyjnych dla profesjonalistów, a w rzemiośle dla mistrzów. Wyznacznikiem mistrzostwa są kompetencje zawodowe, społeczne¹³ oraz pedagogiczne, które stanowią podbudowę całościowego rozwoju zawodowego i współtworzą standard wymagań egzaminacyjnych na tytuł zawodowy mistrza w rzemiośle. Filarami pracy mistrza w przygotowaniu zawodowym – podobnie jak u nauczycieli – są: profesjonalizm, tożsamość zawodowa, zaangażowanie oraz praktyka pedagogiczna¹⁴. Nie może tu być mowy o „epigonach” i „rutynistach”¹⁵, potrzebna jest biegłość połączona z refleksją.

Biorąc powyższe pod uwagę w pracy zastosowano autorską definicję kompetencji pedagogicznych mistrza w rzemiośle rozumianych jako *układ cech instrumentalnych i kierunkowych wspieranych procesami motywacyjnymi i poczuciem tożsamości zawodowej, niezbędny dla skutecznej realizacji zadań i pełnienia obowiązków wynikających z teorii kształcenia zawodowego*. Te kompetencje pedagogiczne pozwalają na ciągłe funkcjonowanie rzemieślników w relacjach: mistrz–uczeń. Nieuniknione fakty urodzenia i śmierci każdego z członków grupy społecznej rzemieślników warunkują konieczność wychowywania i nauczania kolejnych pokoleń w procesie rzemieślniczego przygotowania zawodowego¹⁶. Umożliwiają skuteczny międzypokoleniowy przekaz identyfikacji zawodowej i efektywne ukształtowanie nie tylko umiejętności twardych, zawodowych, lecz także „całej osoby społecznej przyszłego majstra ze względu na dobro cechu”¹⁷. Proces ten jest korzystny dla wszystkich trzech stron: dla uczniów (nadaje głębszy sens nauce

¹¹ S.T. Kwiatkowski, „Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli”, [w:] Kwiatkowski S. T., Walczak D. (red.) *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 130–131.

¹² F. Szlosek, „Znaczenie informacji o zawodach w edukacji formalnej i pozaformalnej”, *Polityka Społeczna*, numer tematyczny 1, Warszawa 2018, s. 26–27.

¹³ W niniejszej pracy przyjęto, iż kompetencje personalne, zwane też osobistymi (np. kreatywność czy umiejętność uczenia się), są specyficznym rodzajem kompetencji społecznych i dlatego nie są dodatkowo wyróżniane. Zob. S.M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018, s. 27.

¹⁴ L. Budkowska, P. Poszytek, „Kompetentny nauczyciel – przyszłość czy rzeczywistość”, [w:] Kwiatkowski S.M. (red.), *Kompetencje przyszłości*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018, s. 476–477.

¹⁵ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, s. 325.

¹⁶ J. Dewey, *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*, Macmillan, New York 1916, chapter one, źródło URL: https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm#link2_HCH0001 (data dostępu: 24.08.2018).

¹⁷ F. Znaniecki, op. cit., s. 666.

i zwiększa motywację), dla mistrzów (zapewnia ciągły dopływ pracowników) i dla organizacji rzemiosła, które utrzymują pozycję społeczną.

Jak wspomniano, mistrz – aby móc „obronić tytuł mistrza” – musi rozwijać się przez całe życie. W momencie uzyskania dyplomu mistrzowskiego potwierdza jedynie, że jest gotów do dalszej nauki i efektywnego przekazywania wiedzy wraz z tajnikami zawodu. Weryfikacja tej gotowości do uczenia się i nauczania następuje przez wypełnienie profilu kompetencyjnego zawartego w standardzie wymagań egzaminacyjnych dla mistrza, który określa zasób niezbędnych kompetencji.

Źródłem inspiracji do podjęcia tematu pracy była troska o losy młodocianych pracowników uczących się zawodu w zakładach rzemieślniczych. Takich uczniów jest aktualnie blisko 60 000 – stanowią oni ok. 5% uczniów szkół ponadpodstawowych i spędzają w zakładzie pracy więcej czasu niż w szkole (branżowej I stopnia). Jest ich więcej niż łączna liczba słuchaczy szkół policealnych dla młodzieży i kwalifikacyjnych kursów zawodowych, ale słyszy się o nich zdecydowanie rzadziej. Młodociany pracownik stał się kategorią niedocenianą w odbiorze społecznym (skojarzenie z młodocianym przestępcą) i oficjalnej polityce edukacyjnej, o czym mogą świadczyć zmniejszone kwoty subwencji oświatowej przeznaczone na uczniów o takim statusie względem uczniów odbywających zajęcia praktyczne w warsztatach szkolnych¹⁸. Podczas trzyletniego pobytu w zakładzie rzemieślniczym adepci uczą się profesji pod opieką mistrza z uprawnieniami instruktora praktycznej nauki zawodu.

Mistrz jest postacią niedocenianą w systemie edukacji, choć znaczenia jego osoby nie można przecenić, gdyż naucza w realnych warunkach i nie więcej niż trzech uczniów jednocześnie, podczas gdy – dla porównania – na jednego nauczyciela przypada średnio ponad szesnastu uczniów. Istotne stają się w tym procesie kompetencje zawodowe, społeczne i pedagogiczne mistrza, które determinują efektywność nauczania w formie rzemieślniczego przygotowania zawodowego. Poziom kompetencji mistrza stanowi także o efektywności realizacji celu dydaktycznego.

W 2012 roku zlikwidowano kuratorskie komisje egzaminacyjne dla mistrzów z przemysłu, a w związku z tym możliwość uzyskania tytułu zawodowego mistrza pozostała jedynie w rzemiośle.

Mistrz „wyróżnia się kwalifikacjami, sprawnościami, umiejętnościami, cechami charakteru (...) jest to osoba, która zdobyła tytuł (zawodowy) mistrza, urzeczywistniła jakiś ideał moralny, duchowy czy kompetencyjny. Osoba będąca wzorem dla innych, posiadająca stanowisko kierownika, przełożonego (...)”¹⁹. Zgodnie z zasadami prakseologii T. Kotarbińskiego sprawność mistrza można scharaktery-

¹⁸ *Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 15 grudnia 2017 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2018*, Dz. U. 2017, poz. 2395.

¹⁹ K. Ostrowska, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, ŻAK Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2012, s. 320.

zować zasadą „Trzech E”, tj. efektywnością – ekonomicznością – etycznością²⁰. Mistrzowie w drodze rzemieślniczego stylu badawczego, czyli tzw. „redukcji” odkrywają, co jest konieczne, co pomocne, a co pomijalne dla przebiegu procesu²¹. Mistrz wspólnie z uczniem – nieprzerwanie od czasów starożytnych – są i powinni nadal pozostać kluczowymi postaciami rzemieślniczego przygotowania zawodowego i wychowania.

Podkreślić należy, iż w tę formę nauki zawodu zaangażowanych jest około 22 000 mistrzów, co stanowi największą liczebnie (66%) i najmniej docenianą w tym kontekście grupę pracodawców. O kształceniu zawodowym realizowanym w szkołach można usłyszeć bardzo często, zwłaszcza przy okazji kolejnych reform, ale o mistrzach nie mówi prawie nikt, jakby byli tematem tabu albo tylko reliktem przeszłości (podobnie jak rzemiosło). System szkolnictwa zawodowego zdaje się marginalizować również znaczenie świadectw czeladniczych i dyplomów mistrzowskich, choć są one dokumentami państwowymi o uznaniu międzynarodowym (od 1945 roku wydano ich ponad 3 000 000).

Do pogłębionej refleksji nad kompetencjami mistrzów i ich roli w przygotowaniu zawodowym skłoniły autora również jego obserwacje jako członka europejskich gremiów doradczych – poczynione na fali kryzysu gospodarczego mijającej dekady. Dramatycznym obliczem tego zjawiska był znaczący wzrost poziomu bezrobocia młodych Europejczyków sięgający w niektórych krajach ponad 50% (Grecja, Hiszpania). Z jednej strony doprowadziło to do apatii i niepokoju społecznych młodzieży, a z drugiej do uznania – w drodze Procesu Kopenhaskiego – roli przygotowania zawodowego (*apprenticeship*) jako formy nauczania zwiększającej gwarancje zatrudnienia absolwentów. Komisja Europejska podaje, że 60–70% (a w niektórych przypadkach nawet 90%) absolwentów tej formy nauki podejmuje zatrudnienie bezpośrednio po zakończeniu przygotowania zawodowego²². Za najskuteczniejszy model kształcenia przeciwdziałający bezrobociu młodzieży uznano tzw. system dualny – jako rozwinięcie założeń przygotowania zawodowego. System dualny stosuje się *de facto* tylko w krajach niemieckojęzycznych z najefektywniejszą gospodarką w Europie.

Z kolei kraje, które rozwijały system szkolnictwa zawodowego z mniejszym udziałem pracodawców, spotkały się z większymi skutkami kryzysu. Polska jest krajem, w którym zaangażowanie pracodawców w kształcenie maleje, a przygotowanie zawodowe młodocianych pracowników jest marginalizowane (o czym świadczą przytoczone w tej pracy dane statystyczne). Wydaje się, że kształcenie

²⁰ W. Kieżun, *Tadeusz Kotarbiński twórca idei Dobrej Roboty*, s. 8, źródło URL: https://www.kozminski.edu.pl/fileadmin/wspolne_elementy/Dokumenty/Newsletter_aktualnosci/Prof_Kiezun_ref_Kotarbinski.pdf (data dostępu: 27.10.2018).

²¹ Ł. Afelowicz, R. Sojak, *Arystokraci i rzemieślnicy. Synergia stylów badawczych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015, s. 114, 115, 133, 136.

²² *Draft opinion of the Advisory Committee on Vocational Training on the future of vocational education and training (VET) post 2020*, materiał Dyrekcji Generalnej KE ds. Zatrudnienia na posiedzenie Komitetu Doradczego Komisji Europejskiej ds. Kształcenia Zawodowego w dniach 3–4.12.2018.

zawodowe ma skupiać się raczej na tym, aby absolwenci kontynuowali naukę na uczelniach wyższych niż na budowaniu ich przydatności zawodowej. Jest to efekt nadinterpretacji założeń Strategii „Europa 2020”, która w konsekwencji może spowodować zachwianie struktury wykształcenia Polaków i brak wykwalifikowanych pracowników w rzemiośle i przemyśle – mechaników, operatorów i monterów, których P. Drucker nazywa „technologami”, a którzy zawsze będą potrzebni. Aby móc zapewnić dalsze i efektywne dostarczanie wykwalifikowanych kadr dla gospodarki – i jednocześnie świadomych obywateli – należy wyposażyć mistrzów w odpowiednie kompetencje uwzględniające główne trendy i wyzwania cywilizacyjne.

Głównym celem niniejszej pracy było rozpoznanie kompetencji społecznych i pedagogicznych wymaganych od każdego mistrza w rzemiośle z uwzględnieniem polskich uwarunkowań organizacyjno-prawnych. W badaniach celowo pominięto zagadnienie twardych kompetencji zawodowych, albowiem są one dobrze opisane w literaturze przedmiotu, a ich znaczenie w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym jest oczywiste i zróżnicowane w zależności od zawodu funkcjonującego w wykazie zawodów rzemiosła (Aneks nr 1). Na egzaminach w rzemiośle od wieków ocenia się kandydata na podstawie próby pracy, a mistrzowie wykonują tzw. „majstersztyk”. Zazwyczaj bada się wytworzony produkt jako efekt namacalny, jednak współcześnie ważniejsze jest zbadanie uwarunkowań kompetencji pozazawodowych mistrza, które najbardziej oddziałują na osobowość ucznia.

W pierwszym rozdziale przybliżono kształtowanie się i rozwój rzemiosła w krajach europejskich. Przedstawiono tradycje organizacyjne, kulturalne i edukacyjne środowisk rzemieślniczych zdiagnozowane w Europie i w Polsce, nie tylko w minionych wiekach, ale i ostatnich dekadach. Tło historyczne pokazuje kształt relacji mistrz–uczeń, mechanizmy nadzoru oraz włączanie szkół w proces przygotowania zawodowego na fali idei oświeceniowych. Okres, który nastąpił po wojnach napoleońskich i trwał aż do lat 50. XX wieku, należy uznać za nieprzerwany regres rzemiosła wobec rozwoju przemysłu i coraz bardziej upowszechnianego systemu szkolnictwa zawodowego. Kulminacją tego procesu była likwidacja w latach 60. systemów przygotowania zawodowego w części krajów Europy Zachodniej, m.in. w Grecji, Szwecji i Wielkiej Brytanii. Regres dotyczył rzemieślniczego przygotowania zawodowego także w krajach Układu Warszawskiego, gdzie zwalczano własność prywatną na rzecz wielkich zakładów państwowych, które miały być wyznacznikiem „epoki przemysłu maszynowego, a nie przestarzałych prac ręcznych”²³.

W drugim rozdziale ukazano mocną pozycję społeczną i wychowawczą rzemieślniczego przygotowania zawodowego, zachowaną i popularyzowaną w kolejnych pokoleniach w krajach niemieckojęzycznych, w poszanowaniu idei Pestalozzkiego (Szwajcaria) oraz Kerschensteinerowskiej „szkoły pracy” i wychowania obywatelskiego (Austria i Niemcy). Dalszy rozwój praktycznych aspektów tych

²³ P. Błoński, „Szkoła pracy. Jak należy rozumieć pojęcie *szkoła pracy*?”, [w:] Wołoszyn S. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, Wydawnictwo Strzelec, Kielce 1998, s. 713.

idei prowadzi do stworzenia w kilku krajach podwalin tzw. dualnego systemu kształcenia z istotną rolą dla kształtowania kompetencji fachowców w zakładzie pracy.

W trzecim rozdziale omówiono kompetencje mistrzów w świetle dotychczasowych badań. Stanowią one kluczowy komponent wyznaczający jakość kapitału ludzkiego, a w ślad za tym kapitału społecznego rzemieślników i ich organizacji. Poglądy badaczy chicagowskiej szkoły ekonomicznej, tj. J. Mincera czy G.S. Beckera, mogą wskazywać na korzyści wynikające z realizacji kształcenia w systemie dualnym i są kanwą do dalszych badań na całym świecie – od Australii po Chiny – i w Polsce. Z rodzimych badaczy przytoczono m.in. wnioski z analiz M. Kabaja, S.M. Kwiatkowskiego i U. Jeruszki oraz T. Oleksyna, których badania koncentrują się na kompetencjach jako centralnej kategorii, której poziom można zmierzyć i wzmacniać, a która jest wartością uniwersalną w naukach społecznych.

W czwartym rozdziale przedstawiono teoretyczne podstawy badań rzemieślniczego przygotowania zawodowego, uzasadniając przewagę tej formy nauki zawodu wobec systemu szkolnictwa zawodowego. Wskazano poglądy i idee m.in. J.H. Pestalozziego, J. Deweya i G. Kerschensteina oraz T.W. Nowackiego.

W rozprawie przyjęto, iż kompetencje są zestawem faktycznie posiadanych cech instrumentalnych i kierunkowych wspieranych procesami motywacyjnymi, a o kwalifikacjach mówimy w kontekście formalnym. Kwalifikacje są więc formalnie potwierdzonym – w drodze egzaminu – zestawem wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (a u mistrzów także pedagogicznych), a dzięki temu mogą być też dokumentem określonym przepisami prawnymi. Posiadanie kwalifikacji zawsze jest udokumentowane, a posiadanie kompetencji nie wymaga udokumentowania.

W zgodzie z teorią kapitału ludzkiego proces nabywania kwalifikacji czeladniczych i mistrzowskich łączy się nie tylko z uzyskaniem określonych umiejętności, ale i potwierdzeniem ukształtowania pewnych cech osobowości²⁴. Rozwój kapitału ludzkiego odbywa się równolegle z rozwojem kompetencji rozumianych jako zasób ucieleśniony w danej jednostce. W obszarze kompetencji społecznych rozwój tego kapitału odbywa się przez trening społeczny. Praca pedagogiczna mistrzów z uczniami jest treningiem społecznym i wpływa pozytywnie na kapitał ludzki mistrzów (a nie tylko uczniów, jak się powszechnie uważa).

W rozdziale piątym przybliżono uwarunkowania prawne systemu rzemieślniczego przygotowania zawodowego z powołaniem się na przepisy *ustawy o rzemiośle*²⁵, *Kodeks pracy*, *Prawo oświatowe* i kluczowe rozporządzenia.

W rozdziale szóstym omówiono kwestie organizacyjne badań i zaprezentowano wyniki w zakresie kompetencji pozazawodowych oczekiwanych od mistrzów XXI wieku w standardzie wymagań egzaminacyjnych, w opiniach sędziów kompetentnych z grup zawodowych nauczycieli i przedsiębiorców oraz tych wyartykuło-

²⁴ J. Orczyk, *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji*, zob. Źródło URL: https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/downloads/2012/11/j_orczyk_zzl_3-4-2009.pdf (data wejścia: 05.05.2019).

²⁵ *Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle*, Dz. U. z 2018, poz. 1267, 2245, Dz. U. 2019, poz. 1495.

wanych przez czeladników, których mistrzowie kształcili w toku trzyletniej nauki zawodu.

Rozdział siódmy jest podsumowaniem badań w zakresie kompetencji społecznych i pedagogicznych posiadanych przez mistrzów w świetle opinii sędziów kompetentnych i czeladników. W badaniach założono wysoki poziom intensywności praktycznego zastosowania kompetencji społecznych i pedagogicznych ujętych w standardzie.

Rozdział ósmy prezentuje zmodyfikowany standard wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów. Przedstawiono obraz luki kompetencyjnej powstałej w okresie ostatnich kilkunastu lat i propozycje uzupełnienia profilu mistrza. Efektem ma być modyfikacja standardu wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów, który ma odpowiadać wizji rzemieślniczego „ideału człowieka pod względem intelektualnym, fizycznym i duchowym”²⁶. Na zakończenie pracy doktorskiej zaprezentowano wnioski i rekomendacje powstałe na tle przeprowadzonych badań i obserwacji.

Dziś mistrzowie, tak jak nauczyciele, powinni być ludźmi aktywnymi, posiadającymi cechy charakteru takie jak: oryginalność, samodzielność, innowacyjność, otwartość na doświadczenie²⁷, aby móc zachować autorytet i swoim przykładem zachęcać uczniów do zgłębiania profesji, poznawania siebie i świata.

Wychowanie przez pracę jest problemem, który nie znalazł do tej pory rozwiązania na miarę potrzeb i swojej rangi. Jest sprawą aktualną w każdym okresie życia człowieka²⁸ i nie powinien być rozpatrywany wyłącznie w wąskim aspekcie historii wychowania w obcym domu w średniowieczu. Kluczem do rozwiązania tego problemu dla społeczno-zawodowej grupy rzemieślników stanowią kompetencje mistrza – nie tylko jako fachowca, ale także jako pedagoga i obywatela.

Celem pracy była próba ukształtowania nowego profilu kompetencyjnego mistrzów w rzemiośle, co powinno pozwolić na utrzymanie przez nich autorytetu, a co za tym idzie – sprawi, że pojawią się nowi uczniowie (przyszli majstrowie) w durkheimowskiej „sztafecie pokoleniowej” rzemieślników.

²⁶ E. Durkheim, op. cit., s. 652.

²⁷ E. Sałata, D. Włodarczyk, „Przygotowanie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej”, [w:] Sałata E., Bojanowicz J. (red.) *Kształcenie nauczycieli do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Teoria i praktyka*, Monografia nr 208, Uniwersytet Humanistyczno-Technologiczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu, Radom 2017, s. 49.

²⁸ Z. Wiatrowski, op. cit., s. 134.

Rozdział 1

Historia, tradycje i trendy rozwojowe rzemiosła

*Mój ojciec ciągle powtarzał:
pamiętaj synu, renoma jest ważniejsza od zysku.
Renoma to święta rzecz. Dostałeś ją w spadku od swoich przodków
i musisz przekazać swojemu synowi.*

Andrzej Blikle
– czwarte pokolenie właścicieli firmy¹

Wysoka wartość wychowania przez pracę i nauczania rzemiosł była prezentowana w poglądach m.in. Tomasza Morusa („Utopia”), Franciszka Campanella („Państwo Słońca”), Francisca Bacona, Jana Amosa Komeńskiego i wielu innych. W Polsce o roli rzemiosła w wychowaniu pisał Andrzej Frycz Modrzewski w rozprawie „O poprawie Rzeczypospolitej”², a następnie propagowali je działacze m.in. Komisji Edukacji Narodowej i Stanisław Staszic, a w drugiej połowie XIX wieku pozytywiści jak np. Bolesław Prus i Eliza Orzeszkowa oraz Józef Supiński. Wychowanie przez pracę najbardziej widoczne jest w przedsiębiorstwach rodzinnych, które jak w soczewce skupiają w sobie zagadnienie rzemiosła – kunsztu, jakości sygnowanej własnym nazwiskiem i renomą³, do uzyskania której niezbędne są odpowiednie kompetencje. Rzemieślnicy przeważnie nabywają je od mistrzów w drodze przygotowania zawodowego, by następnie móc rozwijać te umiejętności przez całe życie.

Kwintesencją rzemiosła są przedsiębiorstwa rodzinne. Na współczesnym rynku działają wielopokoleniowe firmy rzemieślnicze, takie jak: brązownicy „Bracia Łopieńczy” – istniejący na rynku od 1862 roku, czy cukiernicy firmy A. Blikle –

¹ M. Stopa, *Rzemieślnicy warszawscy*, Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa 2007, s. 17.

² A.F. Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej*, Fundacja Nowoczesna Polska, s. 17, 19, 61, źródło: URL: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/o-poprawie-rzeczypospolitej.pdf>.

³ W dawnych czasach, do XVIII wieku, każdy mistrz w zawodzie miał prawo do oznaczenia swoich wyrobów – zazwyczaj znakiem własnym lub rodzinnym. Kiedyś znak taki zwano także gmerkiem; stosowany był m.in. przez snycerzy, garncarzy i kamieniarzy. Dziś oznakowanie takie ma formę „logo”.

funkcjonujący od 1869 roku⁴. Z rodzin rzemieślniczych wywodzili się także znani racjonalizatorzy i wynalazcy, tacy jak zegarmistrz Józef Brożek (syn młynarza), który w 1815 roku skonstruował pierwszy na kontynencie powóz z napędem parowym dla trzech pasażerów. Brożek stworzył również maszynę do szlifowania soczewek, automatyczny warsztat tkacki i postrzygarkę sukna oraz liczne udane protezy rąk i nóg dla inwalidów wojennych⁵.

Jednocześnie w Polsce mistrzowie nie są postrzegani jako edukatorzy, a w konsekwencji przeważnie pomija się ich w opisach systemu edukacji zawodowej (szerzej w dalszej części pracy). Przeważa pogląd, że kształcenie zawodowe przeznaczone jest dla biednych, mniej uzdolnionych – w przeciwieństwie do kształcenia ogólnego, kończącego się dyplomem uniwersyteckim – przewidzianego dla ludzi otwartych na świat, kontemplację, naukę i rozmawiających o wytwarzaniu⁶.

Rzemiosło, rozumiane jako część prac przemysłowych i usługowych określanych ustawowo, wykonywane przez samodzielnych wytwórców z kwalifikacjami⁷ – od wieków uczestniczy w procesie przygotowania zawodowego, zapewniając istnienie i odrębność grupy społecznej zwanej rzemieślnikami. Pomimo swojej znaczącej roli w ekonomii (gdzie dominują małe i średnie przedsiębiorstwa) i utworzenia samorządu gospodarczego rzemiosła nie zdołało się przebić medialnie ze swoimi wartościami w innych dziedzinach życia społecznego. Z obserwacji poczynionych przez autora wynika, że ogół społeczeństwa nie rozróżnia rzemieślników od innych przedsiębiorców, widzi w nich „prywaciarzy”, „zwyczajnych” szewców, piekarzy, a czasem tylko „relikty przeszłości” – gdy mówimy o zdunach, kowalach lub zegarmistrzach. Potoczne skojarzenie takich słów jak „rzemiosło”⁸, „cech”, „czeladnik” jest przeważnie zawężane do „rękodziela ludowego” lub oznajmiane z zakłopotaniem towarzyszącym niewiedzy.

Odbieranie należytej godności osobom pracującym manualnie przeniknęło do średniowiecznej Europy ze świata antycznego. Problem pogłębiał się w kolejnych wiekach, zwłaszcza w dziedzinie edukacji i nauki. Rzemieślnicy pozostawali „niewidoczni”, gdyż warstwa osób posiadających kapitał finansowy wykorzystywała ich pracę i przejmowała dorobek intelektualny (np. wydając efekty ich prac

⁴ M. Stopa, op. cit., s. 7, 17. Zob. także K. Chudyńska-Szuchnik, *Zręczni. Historie z warszawskich pracowni i warsztatów*, Muzeum Warszawy, Warszawa 2019.

⁵ Źródło URL: <http://wynalazki.andrej.edu.pl/index.php/wielcy-polacy> (data dostępu: 18.10.2018).

⁶ Ł. Afelowicz, R. Sojak, op. cit., s. 103.

⁷ T.W. Nowacki, *Leksykon Pedagogiki Pracy*, Biblioteka Pedagogiki Pracy, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2004, s. 219.

⁸ „Rzemiosło jest historycznie pierwszą formą produkcji opartą początkowo wyłącznie na pracy ręcznej, a później także maszynowej (...) jest jedną z dziedzin biznesu charakteryzującą się lokalną działalnością gospodarczą na niewielką skalę, a wyróżnia się głównie tym, że jest ona prowadzona osobiście przez właściciela, często przy pomocy członków rodziny i niewielu osób dodatkowo zatrudnionych, w tym uczniów (...) Warunkiem przyjęcia ucznia jest posiadanie przez rzemieślnika dyplomu mistrza (lub równorzędnego) i świadectwa kwalifikacji pedagogicznych (...) Wymóg kwalifikacji zawodowych (i pedagogicznych) stawianych przed rzemieślnikiem jako bezpośrednim wykonawcą jest również elementem wyróżniającym tę dziedzinę gospodarki”. Zob. A. Piłat, M. Prószyński, *Rzemiosło*, [w:] Pomykało W. (red.), „Encyklopedia biznesu. Tom II”, Fundacja Innowacja, Warszawa 1995, s. 858, 859.

we własnych publikacjach). Rzemieślnicy pozostawali „niewidoczni” m.in. w aspektach:

- a) **fizycznym** – warsztaty rzemieślników znajdowały się na obrzeżach posiadłości dworskich. Przykładem mogą tu być np. kuźnie, z których dobiegały hałasy, dym i nieprzyjemne zapachy. Nie były to budynki reprezentatywne, ale dzięki temu rzemieślnicy mieli wszystkie zasoby – teksty, schematy, narzędzia, maszyny i pracowników – na miejscu, co umożliwiało konstruowanie, testowanie i konserwowanie instrumentarium eksperymentalnego;
- b) **pojęciowym** – stosowano różnorodność pojęciową dla określenia pomocników wspierających badania arystokratów, pisząc o laborantach, operatorach, asystentach, pracownikach i domownikach. Trudno było wydzielić mistrzów i rzemieślników ze zbioru „technicznych pracowników naukowych” służących arystokratom;
- c) **kulturowym** – w obrębie cywilizacji zachodnioeuropejskiej mocno zakorzeniły się podziały społeczne (począwszy od greckich *polis*), podtrzymując od wieków zakorzeniony pogląd o wyższości wiedzy teoretycznej nad praktyką⁹;
- d) **pedagogicznym** – w XXI wieku w Polsce mistrz w rzemiośle stał się „niewidoczny”. Ten fakt potwierdza literatura pedagogiczna, w której rzemieślnicemu przygotowaniu zawodowemu i roli mistrzów poświęca się znikomą uwagę, sprowadzając je wyłącznie do historii wychowania mieszczańskiego w średniowieczu¹⁰. Należy dodać, iż w opisie systemu edukacji pomija się zewnętrzne egzaminy państwowe przeprowadzane w izbach rzemieślniczych¹¹ i możliwość zdobywania tytułu zawodowego czeladnika na zakończenie zasadniczej szkoły zawodowej (branzowej), choć jednocześnie wymienia się możliwość zdobywania tytułu robotnika wykwalifikowanego¹². Możliwość zdobywania kwalifikacji mistrza w zawodzie¹³ jest pomijana mimo faktu, że jest to tytuł zawodowy określony m.in. w rozporządzeniach ministra edukacji narodowej w sprawie przeprowadzania egzaminów czeladniczych, mistrzowskich i sprawdzających oraz w sprawie praktycznej nauki zawodu. Świadectwo czeladnicze i dyplom mistrza są dokumentami państwowymi opatrzonymi okrągłą pieczęcią z godłem państwa (szerzej o tym w rozdziale V).

⁹ Ł. Afeltowicz, R. Sojak, op.cit., s. 98–106.

¹⁰ S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w epoce średniowiecza*, [w:] „Pedagogika. Podręcznik akademicki”, t. 1, Kwieciński Z., Śliwerski B. (red), PWN, Warszawa 2014 (wydanie I – 10 dodruk), s. 102, 103.

¹¹ Uwagę zwraca mylące sformułowanie mówiące o wprowadzeniu jednolitego systemu zewnętrznych egzaminów państwowych, zob. B. Gołębnik, *Egzaminy i ocenianie szkolne*, [w:] „Pedagogika. Podręcznik akademicki”, t. 2, Kwieciński Z., Śliwerski B. (red), PWN, Warszawa 2014, s. 206–239.

¹² Ibidem, s. 393.

¹³ Terminy „zawód”, „fach” i „profesja” są w niniejszej pracy stosowane zamiennie jako wyrazy bliskoznaczne, traktowane jako „zespół czynności wykonywanych przez pracownika lub jako kohorta osób wykonujących te same czynności pracownicze”. Zob. Z. Wołk, *Kultura pracy profesjonalisty*, Difin SA, Warszawa 2017, s. 160. W naukach społecznych pewna grupa zawodów (z kodeksem etycznym i wysokim poziomem identyfikacji z zawodem) wyodrębniona jest jako „profesje”, w ocenie autora termin ten można stosować również do zawodów w rzemiośle.

Powyższe stwierdzenie o „niewidzialności” mistrzów potwierdzał T.W. Nowacki, który wskazywał wręcz, że historia wychowania w Polsce „zapatrzona” jest w tzw. kształcenie ogólne i propaguje w zasadzie tylko formy zescholaryzowane, pomijając przygotowanie zawodowe w rzemiośle¹⁴. Wydaje się więc, że mniej lub bardziej świadomie powtarzany jest w społeczeństwie komunikat „niewidocznego” i deprecjonowanego mistrza w rzemiośle (Z. Wiatrowski pisał o „pogardliwym” traktowaniu rzemieślnika już przed II wojną światową¹⁵). W konsekwencji nie promuje się tej formy nauki zawodu, a w ostatnich pięciu latach liczba młodocianych pracowników w zakładach rzemieślniczych spadła o około 30%. Młodzież przekonana jest do wybierania szkół kończących się maturą i motywowana do studiowania na uczelniach wyższych. Ubolewał nad takimi wyborami młodych już B. Prus, mówiąc o ich niechęci do terminów rzemieślniczych czy kupieckich, a także o rodzicach, którzy „z dziwnym zaślepieniem pchają dzieci na utarte rutyną szlaki i dla rozkoszy zobaczenia na ich grzbietach fioletowego mundurka ryzykują całą przyszłość” (umieściwszy tam dzieci, nie zadają sobie pytania, na co te nauki przydadzą się dziecku w przyszłości)¹⁶.

Rzemieślnicze przygotowanie zawodowe postrzegane jest wyłącznie jako jeden z wątków w zakresie historii wychowania (obok wychowania w obcym domu u rycerza i dworzanina). Przekłada się to także na częsty brak zrozumienia mechanizmów przygotowania zawodowego przez urzędników, którzy kierują się głównie chęcią osiągnięcia wskaźnika 40% obywateli z wykształceniem wyższym zgodnie ze Strategią Europa 2020, a nie patrzą szerzej na strukturę społeczno-zawodową w Polsce (co potwierdzają dane statystyczne systemu edukacji z ostatnich lat).

Znając trendy Procesu Kopenhaskiego¹⁷, promującego tę formę nauki zawodu, trudno wyjaśnić fakt niewielkiego zainteresowania upowszechnieniem przygotowania zawodowego w Polsce. Potencjał ten nie doczekał się w ostatnich czterech dekadach żadnej monografii ani innego opracowania dotyczącego mistrzów, czyli podstawowej grupy społeczno-zawodowej rzemieślników. To ich kwalifikacje i kompetencje od wieków stanowią o sile organizacji rzemiosła oraz o poziomie przygotowania zawodowego uczniów i czeladników. Młodociani pracownicy na przestrzeni wieków zwani byli także terminatorami, uczniami¹⁸ lub adeptami danej profesji. Czeladnicy z kolei to osoby, które ukończyły rzemieślnicze przygotowanie zawodowe (terminy) i zdały egzamin czeladniczy w zawodzie.

¹⁴ T.W. Nowacki, op. cit., s. 79.

¹⁵ Z. Wiatrowski, op. cit., s. 128.

¹⁶ H. Kaczorowski, *Z dziejów polskiej myśli pedagogicznej*, Opinogóra 2013, s. 34–35, 38.

¹⁷ Kolejne komunikaty ministrów edukacji poszczególnych państw UE promowały kształcenie zawodowe, a następnie uczenie się w miejscu pracy i od kilku lat – wprost przygotowanie zawodowe w oparciu o umowę o pracę. Zob. http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=615, zob. także: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=pl&catId=89&newsId=2873&furtherNews=yes> (data dostępu: 05.05.2018).

¹⁸ Formalnie uczniami są osoby realizujące obowiązek szkolny do 18 roku życia, wyłącznie w szkole. W części historycznej niniejszej dysertacji to rozróżnienie nie występuje. Określenia: uczeń, terminator i adept używane były zamiennie.

1.1. Gospodarka oparta na produkcji rolnej i rzemieślniczej

Nauka zawodu u mistrza od wieków kładzie nacisk na uczenie się przez działanie, w tym pracę, naśladownictwo, praktykę i towarzyszenie przy pracy. O takich praktykach wspominał już Platon, opisując rodziny rzemieślnicze. Ta forma pracy i nauki jest jednak zazwyczaj pomijana. Historie wychowania eksponują *gimnazjony*, ateńskie akademie kształcące ludzi wolnych do życia publicznego w greckich *polis*, ale nie zwracają uwagi na rzesze rzemieślników i handlarzy, którzy przez kilka tysięcy lat przygotowywali młodzież do pracy, i to pomimo faktu, iż niektórzy z nich zdobyli sławę dzięki swoim arcydziełom¹⁹. Przygotowanie zawodowe w rzemiośle rozwijało się w starożytnej Grecji i Rzymie. Umowy o naukę podpisywano z terminatorami już w Egipcie (np. na kamieniarza trwała cztery lata) i w Babilonie, gdzie określano też inne uwarunkowania nauki zawodu w Kodeksie Hammurabiego w 2250 roku p.n.e., przyznając mistrzom (*Mār ummiānum*) prawa niemal ojcowskie²⁰. Ten zapisany w kronikach przykład wskazuje, iż rzemieślniczego przygotowania zawodowego nie należy zawężać do aspektu przekazywania umiejętności praktycznych, bowiem zarówno wtedy, jak i dziś jest to też przygotowanie do życia, które obejmuje proces wychowania i wzmacniania kompetencji społecznych. Przez wieki taka droga uczenia się – od terminatora przez czeladnika do mistrza – pozwalała kształtować „zdolność własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania”²¹, tym bardziej że był to proces związany z wędrownymi przez różne miasta i zakłady rzemieślnicze. Mistrzowie bowiem przyjmowali uczniów nie tylko do nauki zawodu, lecz także do wychowania wraz z „odpowiedzialnością i władzą” rodzicielską, wskazywali na związki społeczne i zawodowe oraz na konieczność zdobywania wiedzy – w drodze do mistrzostwa. Relacja mistrz–uczeń była i jest formą nauki, wyróżniającą się założoną z góry organizacją i wyznaczonymi celami²².

Pozytywne efekty takiej „praktycznej nauki” odnaleźć można w wielu krajach o rozwiniętej kulturze antycznej, choć zaznaczyć należy, że w niektórych cywilizacjach (takich jak Grecja) rzemieślnicy byli niewolnikami, a ludzie wolni zajmowali się polowaniem lub byli kształceni w sztuce oratorskiej. Ludzi pracujących fizycznie – głównie rzemieślników, którzy otrzymywali za swoją pracę niewielkie zapłaty, określano w starożytnej Grecji mianem *banausos*. Ludzie z tej kasty byli przez

¹⁹ T.W. Nowacki, *Zawodoznawstwo*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1999, s. 11.

²⁰ Ibidem, s. 8–9. Zob. także: W. Tyborowski, *Prawa Hammurabiego. Dinat mišarim*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Seria Historia nr 236, Poznań 2019, s. 130.

²¹ K. Symela, I. Woźniak, *Podręcznik. Jak tworzyć informacje o zawodach funkcjonujących na rynku pracy?*, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2018, s. 182.

²² T.W. Nowacki, *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2008, s. 19.

długi czas pogardzani przez zamożniejszą część społeczeństwa greckiego, a potem obywateli rzymskich kształconych z nastawieniem na retorykę i erudycję. Dopiero po wielu wiekach nastąpiła zmiana w poglądach na zatrudnienie, gdy coraz więcej wolnych ludzi zaczęło się trudnić pracą fizyczną. Stąd zapewne w kręgu cywilizacji europejskiej – inspirowanej w dużej mierze antykiem – mogło się zrodzić przekonanie, że nauka rzemiosła, czy szerzej kształcenie zawodowe, nie przystoi szanowanym obywatelom.

Rzemiosło było naturalną formą podziału pracy, która wyłoniła się z prac rolniczych wraz z postępowaniem cywilizacyjnym i technicznym. Proces ten nie ograniczał się do kultur basenu Morza Śródziemnego – był widoczny niemal na całym świecie. Wytwarzało się ono także we wspólnotach rolnych Słowian, które były jednostkami gospodarczymi produkującymi na własny użytek (gospodarka naturalna).

Należy przyjąć, iż początki organizacji polskiego rzemiosła sięgają czasów plemiennych i wczesnopiastowskich, kiedy to na tych ziemiach zaczęły się wyodrębniać grupy osób specjalizujących się zawodowo w wyrobieniu konkretnych produktów. Najwcześniej rozwinęło się kowalstwo oraz hutnictwo, a następnie wyodrębniły się takie zawody, jak bednarz, garncarz, piekarz, piwowar, garbarz, szewc i krawiec. Rzemieślnikiem (kołodziejem) był Piast – legendarny założyciel państwa polskiego, z którym łączy się wiele symbolicznych odniesień w rodzimym rzemiośle. Początkowo produkcja związana była z realizacją potrzeb rodziny i sąsiadów, jednak wraz z utrwalaniem się stosunków feudalnych zapotrzebowanie na wyroby rzemieślnicze zaczęło wzrastać, powodując, że społeczność zamieszkująca poszczególne wioski zaczęła się specjalizować w jednej gałęzi produkcji na potrzeby władcy i ludności danego terytorium. Od X wieku, a wyraźniej wraz z adaptacją tzw. „prawa niemieckiego” (XII–XIV w.), następowało stopniowe oddzielanie się rzemiosła od pracy na roli i przenoszenie się rzemieślników do miast – w odróżnieniu od tzw. „partaczy”, którzy pozostawali poza murami miast (*a parte*). W XII wieku synonimem rzemieślnika był „starozagrodnik”, gdyż w tym okresie nadawano rękodzielnikom zagrody składające się z domu, ogrodu, a czasem i kawałka roli²³.

Stopniowo zaczęły się tworzyć także organizacje cechowe, które na polski grunt przenieśli niemieccy koloniści jako instytucje prawa miejskiego. Rzemieślnicy od początku stanowili w miastach grupę wyróżniającą się, dążącą do integracji w obronie wspólnych interesów i wychowania przyszłych kadr. Rozwój aglomeracji miejskich oraz konieczność organizowania produkcji i zbytu przyczyniły się do powstawania cechów – organizacji skupiających właścicieli warsztatów rzemieślniczych.

Określenie „cech” wywodzi się od niemieckiego słowa *zeichen* czyli znak. Każdy z powstających cechów wyróżniał się bowiem odpowiednim symbolem kojarzącym się z zawodem wykonywanym przez jego członków (dziś nazwalibyśmy to marką czy symbolem jakości). Cechy pełniły funkcje kontrolne, dbając o odpowiednią jakość (wyroby musiały być lepsze niż partaczy) i wielkość pro-

²³ T.W. Nowacki, op. cit., s. 17.

dukcji (zapobiegając spadkowi cen), stanowiły także ośrodek życia kulturalnego, integrując lokalną społeczność. I tak np. w Krakowie w 1400 roku działały m.in. bractwa masarzy, nożowników, trzosowników, piekarzy, krawców, siodlarzy, tkaczy, rękawiczników, szewców, pasamoników²⁴, garbarzy, kowali, rzeźników, białokórników, kamieniarzy. Rozkwit bractw zawodowych przypadł na koniec XV wieku, a więc w czasie polskiego „Złotego Wieku”. Rozwijały się wtedy także inne rodzaje usług rzemieślniczych. W 1516 roku powstał Cech Złotników Starej Warszawy²⁵, a w 1648 roku założono w Warszawie Cech Fryzjerów i Perukarzy, którzy – podobnie jak balwierze – mieli określone przez władze miejskie funkcje społeczne, np. poza obroną murów miejskich mieli przewidziane akcje do podjęcia w przypadku pożarów²⁶. Wtedy też ukształtowała się organizacja wewnętrzna cechów. Właścicielem warsztatu był mistrz, który mógł piastować najważniejsze stanowiska w cechu, terminować uczniów i zatrudniać czeladników. Cechy skupione były wokół kościołów parafialnych lub zakonnych.

Przynależność do organizacji rzemieślniczej związana była także z różnymi przywilejami ekonomicznymi, politycznymi i towarzyskimi. Działalność cechu regulował statut zatwierdzony przez magistrat lub osobiście przez panującego króla (np. sprawa inkorporacji majstrów krawców narodu niemieckiego do cechu krawieckiego narodu polskiego i ruskiego w Wilnie)²⁷. Statut obowiązywał wszystkich członków cechu i normował całokształt stosunków cechowych. Określał prawa i obowiązki członków, regulował stosunki pomiędzy mistrzami, czeladnikami i uczniami. Przepisy cechowe zmierzały do zapewnienia wszystkim mistrzom jednakowych szans pracy i podobnych warunków bytowych. Ich nieprzestrzeganie groziło usunięciem z cechu i uniemożliwieniem wykonywania zawodu.

Cechy były korporacjami mistrzów zwanych też majstrami lub magistrami. Ich pozycja była wysoka, ale obciążona określonymi zobowiązaniami, np. musieli być ludźmi statecznymi (żonatymi), dobrymi fachowcami, szanującymi prawo i zasady cechu. Osoby związane z rodziną mistrza (syn, wdowa, zięć) dziedziczyli warsztat i bez konieczności zdawania egzaminu (majstersztyku) uzyskiwali uprawnienia mistrzowskie. Osoby te zwano „masłkami”, gdyż wnosili o połowę mniejsze opłaty za egzamin, mieli pierwszeństwo w przyjmowaniu do cechu. Niezależnie od statusu i pochodzenia wszyscy nowi mistrzowie mieli obowiązek ożenić się w ciągu jednego roku²⁸.

Czeladnicy byli z kolei wykwalifikowanymi pracownikami z odpowiednim stażem, przeważnie uczącymi się w kilku miejscach jako wędrujący terminatorzy. Stąd zapewne określenie w języku angielskim *journeyman* (wędrowiec) odpowia-

²⁴ Inaczej szmuklerzy – wyrabiający pasy, galony, frędzle.

²⁵ Źródło URL: <http://www.rzemioslo.org/struktura/czozogib-warszawa/> (data dostępu: 27.06.2017).

²⁶ Źródło URL: <http://www.cechfryzjerow.pl/sekcja/historia.html> (data dostępu: 28.09.2018).

²⁷ H. Łowmiański, *Akty cechów wileńskich 1495–1759*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006, s. 78–79.

²⁸ B. Orzelska-Konarska, *Mistrzowie i czeladnicy. Pozycja społeczna czeladzi w cechach krakowskich w XV–XVII wieku*, Związek Izb Rzemieślniczych, Biblioteka Tysiąclecia Rzemiosła Polskiego, Warszawa 1968, s. 38.

dające polskiemu „czeladnikowi”²⁹. Określenie „terminator” pochodzi od terminów oznaczających określony czas trwania nauki zawodu, np. drukarz mógł uczyć się zawodu nawet siedem lat. Odpowiednie regulacje cechowe określały okres nauki. Trwał on zazwyczaj od jednego roku do czterech lat, nieraz do siedmiu, a w nielicznych przypadkach nawet do dwunastu lat³⁰. Aby czeladnik stał się mistrzem, musiał spełniać szereg innych warunków, np. posiadać świadectwo prawego urodzenia, zaświadczenie o odbyciu nauki i opinię z ostatniego miejsca pracy, a także przyjmując prawo miejskie i odbyć okres próbny u miejscowego mistrza, legitymować się zaliczeniem przygotowania zawodowego zdobytego w trakcie wędrówki po kraju, mieć środki na otworzenie własnego warsztatu, opłacić i zdać egzamin mistrzowski³¹.

W warsztacie stosunki między mistrzami a czeladnikami i terminatorami przypominały relacje rodzinne, gdzie młodsi byli zobowiązani do posłuszeństwa zarówno w miejscu pracy, jak i poza nim. Terminatorzy (uczniowie) i czeladnicy nie mogli nocować poza domem mistrza, u którego uczyli się zawodu, musieli przestrzegać także zasady punktualności. Na mistrzu spoczywał obowiązek dbałości o uczestnictwo w nabożeństwie nie tylko członków rodziny, lecz także czeladników i terminatorów, względem których przejmował obowiązki ojca³².

Kwestie wychowywania i utrzymywania terminatorów sprawiały, że mistrzowie musieli wypełniać pewien profil kompetencyjny „fachowca”, sprowadzany przez T.W. Nowackiego do charakterystyki zawodowej średniowiecznego mistrza. Na przykład tkacz musiał:

- a) znać budowę maszyn, urządzeń i narzędzi (musiał umieć je także konserwować),
- b) rozumieć technologię i jej procesy (np. przygotowanie i przetworzenie surowca),
- c) znać materiałoznawstwo (np. uszczelnianie tkanin),
- d) sprawnie wykonywać czynności obliczeniowe związane z procesami technologicznymi i narzędziami pracy,
- e) znać zasady związane z organizacją pracy – przydzielanie czynności czeladnikom i terminatorom,
- f) posiadać umiejętności kupieckie potrzebne przy zakupie surowca, zawieraniu umów z dostawcami i klientami oraz pracownikami spoza warsztatu³³.

Powyższe zestawienie średniowiecznych kompetencji wymaganych od mistrza możemy przyrównać do współczesnego standardu wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów, w którym mamy następujące odpowiedniki: maszynoznawstwo

²⁹ Tradycja rzemieślniczego przygotowania zawodowego na terenach Wielkiej Brytanii była znana na długo przed formalnym wprowadzeniem w *Statucie Rzemieślników* z 1563 roku.

³⁰ I. Kurowski, *Czeladnik rzemieślniczy dawniej i dzisiaj*, Księga Rzemiosła Polskiego, INGOS Spółdzielnia Wydawnicza, 1948, s. 78–a.

³¹ L. Korczak, „Wiek średni”, [w:] Chwalba A., *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 84–86.

³² T.W. Nowacki, *Zawodoznawstwo...*, s. 24.

³³ *Ibidem*, s. 32–34.

(a), technologię (b), materiałoznawstwo (c), rachunkowość zawodową (d), prawo pracy, bhp (e), podstawy przedsiębiorczości i dokumentację działalności gospodarczej (f). Na przestrzeni wieków proces wychowania w rzemiośle, gdzie zabronione było m.in. zatrudnianie w warunkach niebezpiecznych i szkodliwych dla „zdrowia, moralności i dobrych obyczajów”³⁴, doczekał się ram w standardzie wymagań egzaminacyjnych w postaci tematu: „podstawy pedagogiki i psychologii”³⁵, co sankcjonuje wiedzę z zakresu tych dyscyplin jako niezbędną do opanowania przez mistrza.

Bractwa cechowe zajmowały się organizowaniem samopomocy, a każdy mistrz wpłacał odpowiednie składki, które mogły być następnie wykorzystane w razie śmierci (np. jako zapomoga dla wdowy), choroby mistrza albo czeladnika, jako opłata za jego leczenie, o ile nie była to choroba weneryczna. Cechy organizowały życie towarzyskie swoich członków (zabawy, uczyły) i określały przepisy dotyczące higieny i moralności. Specyficzny charakter miało członkostwo kobiet w cechach (tzw. siostry cechowe), gdyż generalnie możliwość taka zarezerwowana była dla wdów, a w wyjątkowych sytuacjach dla córek mistrzów. Bardzo rzadko – w rzemiołach spożywczych – przyjmowano do cechów kobiety, które nie należały do rodziny członka danej korporacji, np. wówczas, gdy miały wyjątkowe zasługi dla miasta. Choć kobietom przyznawano większość praw, nie mogły sprawować urzędów cechowych³⁶. Wiele cechów nie pozwalało kobietom kształcić uczniów. Aby zatrudnić czeladnika, musiały zwracać się do władz cechowych o jego wyznaczenie lub doksztalcać swojego ucznia u innego majstra. Samodzielna praca kobiet w rzemiośle była możliwa wyłącznie poza strukturami cechowymi i w nielicznych zawodach uznawanych za typowo kobiece, jak np. szwaczka. Kobiety i dziewczęta miały swoją istotną rolę w sprzedaży produktów rzemieślniczych – obsługiwały kramy (jako żony i córki rzemieślników). Niewiele od tej organizacji różniły się cechy protestantów i – co do zasady – cechy żydowskie.

Struktury cechowe przetrwały w podobnych warunkach organizacyjnych aż do XVIII wieku, kiedy to nastąpił zastój i poważne osłabienie rzemiosła w zderzeniu z dynamicznym rozwojem przemysłu i likwidacją polskiej państwowości. Tuż przed rozbiorami podjęto próbę dostosowania statutów i działań cechów do nowych warunków gospodarczych, złączono m.in. warunki uzyskiwania tytułu mistrza.

Obok reform ustroju gospodarczego w przedrozbiorowej Polsce zaczyna się rozwijać system edukacji zawodowej oparty zarówno na szkole, jak i pracy.

³⁴ *Prawa i obowiązki mistrza i ucznia. Instrukcja dla mistrzów i uczniów opracowana przez Związek Młodzieży Polskiej i Związek Izby Rzemieślniczych RP*, Drukarnia Zakładu Doskonalenia Rzemiosła w Poznaniu, Poznań 1949, s. 7.

³⁵ Na przestrzeni kilku dekad zakres tej tematyki poddawany był zmianom, zob. T. Sosnowski, *Podstawy psychologii i zasady dydaktyki dla mistrzów w przemyśle*, Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1972, s. 137; M. Prószyński, R. Sochacki, *Jak egzaminować? Poradnik dla komisji egzaminacyjnych przy izbach rzemieślniczych*, Centralny Związek Rzemiosła, Warszawa 1975, s. 20.

³⁶ M. Ferenc, „Czasy nowożytne”, [w:] Chwalba A., *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 189.

Ustawy Komisji Edukacji Narodowej głosiły m.in., że „od nauki w szkołach nigdy nie ma być oddzielona wprawa młodzieży w pracę, wytrzymywanie niewygód i odmian powietrza; przeto jak najczęściej w otwartym polu zabawiać się mają, tam ćwiczenia sił odpracować, tam się jakimiś poużytkowymi robotami zabawiać, jakie mogą być: kopanie ogrodów, tarcie drzewa, kręcenie powrozów, zgoła roboty podług czasu”³⁷. Znaczenie narodowego oraz społecznego interesu spowodowało, że zaczęły powstawać zręby systemu przemiennego zwanego później dualnym³⁸. Należało pogodzić system kształcenia w zakładach rzemieślniczych – znajdujących się w coraz trudniejszej sytuacji wobec konkurentów z zakładów przemysłowych – z systemem edukacji stworzonym w miejsce szkół zakonnych.

Kształcenie w rzemiośle było źródłem inspiracji poznawczej i praktycznej, zwłaszcza w dobie oświecenia i w czasach nowożytnych, kiedy tworzone pierwsze szkoły zawodowe. Szkoły te musiały zapewniać m.in. zajęcia praktyczne, co w 1826 roku podkreślał Stanisław Staszic, mówiąc: „w nabywaniu nauk, na samej teorii przestawać nie należy, a nabytą wiedzę i umiejętności wykorzystywać dla kraju, wynalazków i kunsztów”³⁹. Chcąc zapewnić krajowe kadry fachowców, tworzył on system polskiej edukacji zawodowej. Podwaliny systemu stanowiły niedzielne szkoły dokształcające dla robotników i rzemieślników. Kolejnym etapem było tworzenie szkół zawodowych, głównie w początkach Królestwa Polskiego – w oparciu o rzemiosło.

Ważnym impulsem do rozwoju rzemieślniczego kształcenia zawodowego na ziemiach polskich były idee oświeceniowe – m.in. J.H. Pestalozziego i reformatorów Komisji Edukacji Narodowej – oraz publikacje zwolenników tej formy, jak np. J.J. Rousseau czy J. Locke’a.

Inne idee płynące z Zachodu mocno rzutowały na strukturę rzemiosła. Rewolucja francuska oddziaływała na pozycję cechów, które specjalną ustawą sejmu Księstwa Warszawskiego z 24 marca 1809 roku zostały pozbawione wpłat od rzemieślników z tytułu przynależności. Jednocześnie akt ten wprowadzał nakaz wykupu patentów przez wszystkich uprawiających rzemiosło, handel i inne profesje⁴⁰.

Porządkowanie relacji społecznych rzemieślników i ich organizacji kontynuowano w Królestwie Polskim, kiedy wprowadzono nowy ustrój organizacyjno-prawny rzemiosła. Mistrzowie w rzemiośle pełnili swoją powinność, od wielu wieków przygotowując młodzież do pracy i życia. Ich status regulowały ustawy cechowe, a funkcjonowanie cechów określały prawa miejskie i dekryty królów⁴¹.

³⁷ T.W. Nowacki, „Państwowy Instytut Robót Ręcznych w nurtach *nowej szkoły*”, [w:] Baraniak B. (red.) *Od manualizmu do pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa 2010, s. 18.

³⁸ System dualny zostanie szerzej omówiony w dalszej części niniejszej pracy.

³⁹ B. Orłowski, *Historia techniki polskiej*, ITeE, Radom 2006, s. 133.

⁴⁰ K. Móraski, „Rzemiosło warszawskie od przełomu XVIII i XIX stulecia do około 1831 r.”, [w:] Grochulska B., Pruss W. (red.) *Z dziejów rzemiosła warszawskiego*, Warszawa PWN 1983, s. 303–308.

⁴¹ A. Bruckner, *Dzieje kultury polskiej*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1957, s. 482–485.

1.2. Mistrzowie i czeladnicy w epoce przemysłowej

Dopiero w Królestwie Kongresowym powstał pierwszy ogólnopolski akt określający wzajemne relacje, w tym prawa i obowiązki mistrza-rzemieślnika oraz jego ucznia i czeladników. Była to *Uchwała Namiestnika Królewskiego z 31 grudnia 1816 roku w przedmiocie urządzania rzemiosł, kunsztów i professy* (ogłoszona 5 marca 1818 roku)⁴². Mistrzem mógł zostać ten, kto odbył najpierw naukę jako uczeń-terminator, potem odbywał przepisane prawem wyprawy i wędrowki mające wyuczyć go rzemiosła w różnych zakładach i warunkach organizacyjnych, a na końcu musiał przygotować „sztukę”, czyli zdać egzamin (stąd do dziś używa się określenia „majstersztyk”). W dokumencie tym pojawiają się również zasady funkcjonowania urzędów starszych (wcześniejszych cechów) i rzemiosła. Warto zauważyć, że w maju 1818 roku namiestnik J. Zajączek zatwierdził ustawę o krajowych wystawach sztuk i rzemiosł, które stały się „świadczeniem pożytku czerpanego z osiągnięć nauki” i pokazem zdolności artystów rzemieślników⁴³.

Proces dostosowywania liczby uczniów w rzemiośle do potrzeb gospodarki warunkowany był koniecznością unowocześniania struktury zawodowej kształcenia w zawodach. Uczniowie rozpoczynali naukę zawodu po ukończeniu 13. roku życia i przez okres 3–5 lat pozostawali na całkowitym utrzymaniu majstrów. Początki takiego kształcenia, które dziś nazywamy systemem przemiennym, można upatrywać na ziemiach polskich w przepisach dla szkół z 1834 roku. Nakazywały one majstrom obowiązkowo posyłać uczniów do szkoły niedzielnej, a co więcej, stanowiły, iż nie można „wyzwolić” terminatorów bez ukończenia przez nich tej szkoły. Program przewidywał trzy lata nauki, m.in. w zakresie czytania i pisania po polsku, arytmetyki, znajomości miar i wag, prowadzenia rachunków warsztatowych, rysunku, technologii i mechaniki przystosowanej do rzemiosł. W 1845 roku wprowadzono czteroletnią naukę w tych szkołach (jako minimum) i naukę języka rosyjskiego. Wprowadzono także kary dla zgromadzeń starszych (cechów), nakładane w przypadku wyzwalania terminatorów bez ukończenia przez nich szkoły, a warto dodać, że majstrowie nie zawsze byli chętni do wykonywania tego obowiązku⁴⁴. W Prusach wprowadzono obowiązek uczęszczania do szkoły zawodowej w 1869 roku⁴⁵.

Od II połowy XIX wieku nastąpił dynamiczny rozwój przemysłu i osłabienie rzemiosła. Podtrzymywał je jednak równoległy rozwój klasy średniej, która – kreując popyt na towary dobrej jakości – spowodowała gwałtowny wzrost zapo-

⁴² *Uchwała z dnia 31 grudnia 1816 w sprawie urządzania rzemiosł, kunsztów i professy*, Dziennik Praw, nr 17, t. 4, s. 114.

⁴³ A.M. Drexlerowa, *Wystawy wytwórczości Królestwa Polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999, s. 29.

⁴⁴ J. Beck, „Rzemiosło warszawskie w latach 1832–1863”, [w:] *Z dziejów rzemiosła warszawskiego*, Grochulska B., Pruss W. (red.), PWN, Warszawa 1983.

⁴⁵ M. Mazik-Gorzelańczyk, „Filozofia edukacji zawodowej w systemie dualnym”, *Meritum*, nr 1(44)2017, s. 42.

trzebowania na kształcenie fachowców w różnych, często nowych dziedzinach. Pojawiły się nowe technologie, materiały i środki chemiczne, np. nafta i lampy naftowe czy kauczuk.

W tym czasie na terenie Galicji pedagogzy na czele z J. Siedmiorajem adaptowali w szkołach system U. Cygnaeus, zwany *slöjd*, propagujący zaradność i nauczanie pracy ręcznej⁴⁶. Samorzutnie zaczęły powstawać towarzystwa edukacji ustawicznej. Organizowano wykłady, odczyty i kursy dla rzemieślników. W stolicy kluczową rolę w tym procesie odegrał profesor matematyki R. Żuliński, który podjął się zorganizowania pierwszych odczytów oświatowych dla rzemieślników warszawskich. Tego typu organizacje przekształcały się stopniowo w Muzeum Rolnictwa i Przemysłu, a następnie w Instytut Naukowy Rzemieślniczy (obecnie Zakłady Doskonalenia Zawodowego)⁴⁷. Otwierania szkół rzemieślniczych, a nawet wyższej szkoły rzemiosł⁴⁸, domagał się m.in. B. Prus, którego zdaniem „rzemieślnik musi być nie tylko uczciwym, punktualnym, pracowitym, oszczędnym, ale i ukształconym”. Prus wskazywał na potencjał rzemiosła, pisząc, iż „wśród rzemieślników marnuje się element zdolny, który mógłby być twórczy w zakresie wynalazków, gdyby wyposażono go w wiedzę”. Cytowany autor podkreślał, że istotną rolę w rozwoju szkolnictwa zawodowego winny odegrać trzy czynniki: inicjatywa, przedsiębiorczość oraz nakłady finansowe społeczeństwa polskiego. „Nasi przemysłowcy, majątniejsi rzemieślnicy, nasi obywatele ziemscy powinni by porozumieć się między sobą, zebrać fundusze odpowiednie, wystarać się o pozwolenie i szkoły podobne otworzyć, bo brak ich jest jedną z najdotkliwszych klęsk naszych”⁴⁹. Wyższą Szkołę Rzemieślniczą w Łodzi, która uczyła szacunku dla rzemiosła i pracy rąk, ukończył m.in. Władysław Przanowski – propagator manualizmu⁵⁰.

Pomimo tych prób rzemieślnicy polscy nie byli w stanie skutecznie przygotować się do niewyobrażalnych wyzwań czekających na nich w XIX i XX wieku.

Po pierwsze kolejne dekady przyniosły rzemiosłu trudny okres związany z rewolucją przemysłową, obejmującą zdecydowaną większość dziedzin życia społecznego. Jej symbolem byli upadający tkacze-rzemieślnicy z jednej strony i rozkwit przemysłu bawełniarskiego oparty na maszynach parowych z drugiej⁵¹. Innym przejawem wtargnięcia rewolucji przemysłowej w życie społeczeństw i rzemieślników było rozpropagowanie młynów parowych, budowanych od II poł. XVIII wieku jako „symbol triumfu industrializacji, zwycięstwa człowieka w walce z siłami natury oraz istotnej zmiany społecznej wynikającej z pojawienia się nowej

⁴⁶ E. Sałata, *Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli...*, s. 78.

⁴⁷ Źródło URL: <http://www.zdz.edu.pl/o-nas#historia> (data dostępu: 07.09.2018).

⁴⁸ Współcześnie taką uczelnią jest Wyższa Szkoła Rzemiosł Artystycznych i Zarządzania we Wrocławiu, gdzie można się uczyć konserwacji dzieł sztuki i jubilerstwa z rzeczoznawstwem, źródło URL: <http://swraiz.pl/rekrutacja/> (data dostępu: 07.09.2018).

⁴⁹ H. Kaczorowski, op. cit., s. 36–37.

⁵⁰ T. W. Nowacki, „Niedoceniony reformator szkolnictwa Władysław Przanowski”, [w:] Baraniak B., *Od manualizmu do pedagogiki pracy*, Diffin SA, Warszawa 2010, s. 38–39.

⁵¹ E. Hobsbawm, *Wiek rewolucji: 1789–1848*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Open Society Foundations, Warszawa 2013, s. 56–61.

grupy – robotników”⁵². Wysoka była wydajność młynów parowych, kilkakrotnie przebijająca wydajność tradycyjnych młynów wodnych. Przy czym walczono z tymi formami postępu. Walka ta przybierała dramatyczne formy na całym kontynencie, począwszy od 2 marca 1791 roku, gdy podpalono Albion Mills w Anglii, aż po pożary młynów parowych na ziemiach polskich na warszawskim Solcu (1851, 1869), czy w Sarnowie (1889), gdzie powodem podpalenia była „fanatyczna obawa przed doskonałością takiej budowy młyna wobec dotychczasowych, zacyfrowanych urządzeń z ich zasadniczymi wadami, jakie posiadają wszystkie młyny okoliczne”. Wkrótce obok młynów parowych zaczęły pojawiać się także młyny z turbiną wodną pozwalającą na wykorzystanie energii wodnej z efektywnością większą o około 25–40% względem koła wodnego, potem pojawiły się jeszcze młyny z silnikiem gazowym, spalinowym oraz elektrycznym⁵³. Mimo rozwoju technicznego, liczba tanich w budowie młynów wietrznych (wiatraków) w Królestwie Polskim wzrosła w 1870 roku – niejako wbrew trendom światowym – z 40% (w 1808 roku na terenie Księstwa Warszawskiego) do poziomu około 60% wszystkich młynów. Jednak w tym wypadku prawdopodobnie taki „wsteczny” trend był wynikiem upadku wielu młynów wodnych w wyniku akcji Rosjan, którzy podczas powstania styczniowego palili te obiekty w odwecie za wspieranie powstańców⁵⁴.

Historia rodziny autora niniejszej pracy potwierdza, że XIX i XX wiek były trudnym czasem dla młynarzy, którzy tracili uprzywilejowaną pozycję na wsiach i stopniowo porzucali zawód, nie mogąc wytrzymać konkurencji. Taki właśnie los spotkał przodków autora, którego prapradziadek – urodzony jeszcze w młynie wodnym w Owadowie w latach 60. XIX wieku (w rodzinie z co najmniej 200-letnią tradycją w zawodzie)⁵⁵ – już pod koniec XIX stulecia przeniósł się do miasta (Radom) i przekwalifikował na rzeźnika. Zawód ten przejęli jego synowie i rozwijali umiejętności aż do wybuchu II wojny światowej, która położyła kres tej działalności (umarł prapradziadek z żoną i zginęli jego dwaj synowie). Po wojnie kolejne pokolenie ponownie musi się przekwalifikować, dziadek przechodzi do branży metalowej i staje się mistrzem w tokarstwie. Następne pokolenia zajmowały się działalnością w zakresie mechaniki maszyn (obydwaj synowie, w tym ojciec autora, inżynier) i elektroniki (wnukowie – bracia autora, absolwenci Politechniki Warszawskiej – magistrowie inżynierowie). Rozwój techniki wymuszał zmiany działalności zawodowej. Autor, podobnie jak ojciec i stryj oraz jedna z ich siostr –

⁵² Ibidem, s. 65.

⁵³ K. Rzepkowski, *Złoty kciuk. Młyn i młynarz w kulturze zachodu*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Wydawnictwo UMK, Toruń 2015, s. 101–106.

⁵⁴ Ibidem, s. 96.

⁵⁵ Przodkowie autora byli ludźmi wolnymi i przez kilka wieków młynarzami wodnymi – w prawdopodobnie na mocy dawnych królewskich przywilejów, o czym może świadczyć łacińskie określenie zastosowane wobec Kazimierza Stępnikowskiego w XVIII w. „*honestus*” czyli „uczciwy”. Potwierdza taką tezę tematyczna literatura, zob. B. Baranowski, *Polskie młynarstwo*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1977, s. 59. Nazwisko autora wywodzi się od nazwy zawodu „stępnik”, który był niejako poprzednikiem młynarza. „Stępnik to ten, co w stępach, stępkach (jagły) otłuka”, źródło URL: [https://genealodzy.pl/index.php?name=PNphpBB2 &file=viewtopic&t=1197&start=0&postdays=0&postorder=asc&highlight=](https://genealodzy.pl/index.php?name=PNphpBB2&file=viewtopic&t=1197&start=0&postdays=0&postorder=asc&highlight=) (data dostępu: 23.10.2018).

ukończył technikum mechaniczne, ale ostatecznie ukończył studia w dziedzinie stosunków międzynarodowych i liczne studia podyplomowe. Dzięki takiemu połączeniu mógł w przyszłości prowadzić międzynarodowe badania porównawcze w zakresie edukacji zawodowej. Obecnie promuje przygotowanie zawodowe na forum krajowym i europejskim, a dodatkowo uzyskał doktorat w dyscyplinie pedagogiki (efektem jest niniejsza monografia).

Drugim powodem, dla którego rzemieślnicy polscy – zatem także rzemieślnicze przygotowanie zawodowe – znaleźli się w XIX wieku w szczególnie trudnej sytuacji, były skutki zaborów (1772, 1793, 1795). Można tu mówić o stratach materialnych wynikających z wojen napoleońskich i powstań narodowych. Do tego dochodziła konsekwentna ekspansja gospodarek zaborczych, które korzystały niierzadko z przywilejów niedostępnych polskim rzemieślnikom. Nieufność zaborców powiększały kolejne próby powstańcze z licznym udziałem rzemieślników, jak chociażby insurekcja kościuszkowska z bohaterem narodowym – mistrzem szewskim – pułkownikiem J. Kilińskim⁵⁶, okres wojen napoleońskich, podczas których syn szewca F. Młokosiewicz wstąpił się obroną zamku Fuengirola w Hiszpanii w 1810, a za swoje zasługi otrzymał później stopień generała i herb, czy powstanie listopadowe z takimi bohaterami, jak M. Michalski – majster szewski, P. Wolfram mistrz rusznikarski, którzy swoimi talentami wspierali powstanie, czy inni młodzi rzemieślnicy walczący pod Grochowem i Rajgrodem oraz w obronie Warszawy w szeregach pułku ułanów poznańskich (byli to czeladnicy kuśnierze, siodlarze, szewcy, tkacze, kowale, czeladnik młynarski i uczeń drukarstwa oraz od instrumentów muzycznych). Za swoją aktywną postawę wszyscy, którzy wrócili do Prus, stawali przed sądami, a wielu dostało się do rosyjskiej niewoli⁵⁷. Podobny los spotykał Polaków – powstańców z zaboru austriackiego, a dla obywateli Królestwa Polskiego dodatkowo szykowano konfiskaty, „kibitki”, więzienia i egzekucje. Podobnie było w okresie Wiosny Ludów, powstania styczniowego i rewolucji 1905 roku (z aktywnym udziałem rzemieślniczego Związku Młodzieży im. Jana Kilińskiego⁵⁸), a także w czasie obu wojen światowych. Takie postawy rzemieślników dążących do odzyskania niepodległości kraju często prowadziły do utraty majątku osobistego i materialnego, niejednokrotnie uniemożliwiając skuteczną konkurencję z firmami państw zaborczych.

Z powyższych przykładów można wywnioskować, że sytuacja polskich rzemieślników niemal przez cały okres zaborów była niekorzystna, a w niektórych rzemiosłach zaobserwowano wręcz regres zamiast trendów rozwojowych (przykładem są tu młyny – wiatraki). Ograniczeń takich nie mieli natomiast przedsiębiorcy z nacji zaborczych – rzemieślnicy i przemysłowcy rosyjscy, austriaccy czy pruscy.

⁵⁶ D. Sidorski, *Nie znam takiego monarchy. Jan Kiliński*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1982, s. 148.

⁵⁷ W. Korcz, *Patriotyczne tradycje polskiego rzemiosła*, Wydawnictwo Spółdzielcze, Warszawa 1988, s. 66–70.

⁵⁸ T.W. Nowacki, *Młodzież tworzy historię. Zwycięska walka młodzieży o szkołę polską 1901–1917*, Studio Wydawnicze Familia, Warszawa 2008, s. 40.

Dlatego, aby wzmocnić reprezentację interesów rzemiosła w połowie XIX wieku, powoływano pierwsze związki cechów i stowarzyszeń rzemieślniczych. Zaborcy byli jednak przeciwni takim inicjatywom Polaków i skutecznie im przeciwdziałali. Przełom w rozwoju samorządu rzemiosła nastąpił dopiero w roku 1900, kiedy to na ziemiach polskich utworzono dwie pierwsze izby rzemieślnicze – w Poznaniu i Bydgoszczy⁵⁹. Szkoły rzemiosł były także ważnym elementem przygotowania zawodowego ulokowanym w systemie szkolnictwa tworzącym się po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku. Dla przykładu można wskazać, że w 1925 roku – w przeciwieństwie do szkół powszechnych – Miejska Szkoła Rzemiosł w Radomiu była jedyną placówką oświatową, która generowała dochody mogące pokryć nawet połowę kosztów jej funkcjonowania⁶⁰. Szkoły rzemiosł od dwóch wieków są elementem kształtowania tożsamości społeczno-zawodowej rzemieślników⁶¹.

W kilka lat po odzyskaniu niepodległości zadbano w rozporządzeniu prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z 1927 roku o zdefiniowanie „rzemiosła”, które określono jako „taki rodzaj przemysłu, który nie był prowadzony sposobem fabrycznym”⁶². Utworzone wcześniej izby rzemieślnicze powołały w 1932 roku nieformalną Radę Izb Rzemieślniczych, która zorganizowała Zjazd Delegatów Izb Rzemieślniczych. Wśród postulatów zjazdu znalazły się m.in. stworzenie obowiązku przynależności do cechów oraz utworzenie Związku Izb Rzemieślniczych – instytucji zajmującej się badaniem problemów rzemiosła i podnoszeniem poziomu szkolenia w rzemiośle. Wychodząc naprzeciw postulatom środowiska i pragnąc rozwoju rzemiosła po latach kryzysu, 27 października 1933 roku Prezydent Ignacy Mościcki podpisał *rozporządzenie o izbach rzemieślniczych i ich związku*, powołując do życia Związek Izb Rzemieślniczych (ZIR), który w latach 1972–1989 funkcjonował pod nazwą Centralny Związek Rzemiosła, a od 1989 r. pod obecną nazwą – Związek Rzemiosła Polskiego.

Na mocy rozporządzenia z 27 grudnia 1933 roku minister przemysłu i handlu nadał Związkowi Izb Rzemieślniczych pierwszy Statut. Porównując statuty Związku Izb Rzemieślniczych z okresu przed II wojną światową i statuty po 1945 roku, można zauważyć, że w okresie przedwojennym głównym statutowym zadaniem ZIR było reprezentowanie wobec władzy państwowej interesów, w tym głównie interesów gospodarczych rzemiosła jako odrębnej grupy społeczno-zawodowej, a także rozwijanie oświaty zawodowej. Związek miał ustawowo zagwarantowane prawo zgłaszania w tym obszarze propozycji i wniosków, a także prawo opiniowania aktów prawnych mających znaczenie dla rzemiosła.

⁵⁹ W. Sinkiewicz, „Organizacje w terenie – jak funkcjonują?”, [w:] Kawka B. (red.), *Almanach Rzemiosła Polskiego*, REM-PRESS Sp. z o.o., Warszawa 1998, s. 66.

⁶⁰ A.J. Grosicki, *Radomskie szkolnictwo powszechne 1918–1939*, Biuletyn Kwartalny Radomskiego Towarzystwa Naukowego, t. XLII 2008, zeszyt 1–4, Radom 2008, s. 65.

⁶¹ Aktualnie działa 38 szkół rzemieślniczych, dla których organem prowadzącym są cechy lub izby rzemieślnicze. Uczy się w nich 6000 młodocianych pracowników i zatrudnionych jest 1132 nauczycieli. Szkoły te opuściło już 14 000 absolwentów. Zob. *Promocja kształcenia zawodowego przez pracodawców*, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2018, s. 30.

⁶² *Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 7 czerwca 1927 o prawie przemysłowym*, Dz. U. nr 35, poz. 468, art. 142.

W statutach Związku z okresu 1948–1972 uprawnienia zanikły, ustępując miejsca obowiązkom wobec władzy państwowej. Ważnym, merytorycznym zadaniem statutowym tej organizacji pozostało rozwijanie oświaty zawodowej w rzemiośle.

Przyglądając się podziałowi zakładów rzemieślniczych z 1938 roku (było ich 558 189), wyodrębniono zakłady zaklasyfikowane w 7 grupach zawodów:

- 1) budowlanej: murarze, cieśle, malarze i lakiernicy, zdunowie, sztukatorzy, szklarze, kamieniarze;
- 2) drzewnej: stolarze, kołodziejstwo karoseryjne, bednarstwo;
- 3) metalowej: zakłady ślusarskie, kowalskie, kotlarskie, blacharskie, zegarmistrzowskie, jubilerskie, grawerskie, optyczne, elektro-instalatorskie;
- 4) skórzaney: zakłady garbarskie, rymarskie i siodlarskie, szewskie i cholewkar-skie, introligatorskie;
- 5) spożywczej: zakłady piekarskie, rzeźniczne i wędliniarskie, zakłady cukiernicze;
- 6) włókienniczej: zakłady krawieckie, kapelusznictwa i czapnictwa, tapicerstwa i powroźnictwa, bielizniarstwa i gorsciarstwa, kuśnierstwa;
- 7) usług osobistych: zakłady fryzjerskie i perukarskie, fotograficzne, zakłady farbiarni i pralni chemicznych⁶³.

Bezpośrednio po wojnie, w 1949 roku, najważniejsze działy w rzemiośle obejmowały: rzemiosło spożywcze (21,8%), metalowo-elektrotechniczne (18,6%), włókiennicze (17,7%), skórzane (16,8%) – i stanowiły łącznie 74,9%. Pozostałych pięć działów, a więc budowlany i mineralny, chemiczny, papierniczy, drzewny i rzemiosł różnych stanowiło 25,1%⁶⁴. Przez kilkadziesiąt lat funkcjonowały także lista rzemiosł oraz definicyjne ograniczenie liczby pracowników, charakteryzujące zakłady rzemieślnicze względem przemysłu.

Warto zauważyć, że tożsamość rzemiosła – odrębna względem innych podmiotów gospodarczych – była w minionych dekadach konsekwentnie uznawana. Działo się tak również w 1958 roku, gdy przyjęto ustawę o nauce zawodu, przyuczeniu do określonej pracy i warunkach zatrudnienia młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu⁶⁵, a odbywanie nauki zawodu w zakładach rzemieślniczych regulowało dodatkowo *rozporządzenie ministra oświaty z 14 lutego 1959 w sprawie dokształcania oraz kontroli nauki zawodu młodocianych zatrudnionych w zakładach pracy*⁶⁶. Artykuły 149, 158 i 159 tej ustawy określały zasady, zgodnie z którymi przyjmowano na naukę i kierowano praktycznym kształceniem terminatorów u mistrza rzemieślniczego. Do tego zestawu praw dochodziło jeszcze *rozpo-*

⁶³ E. Simiński, „Straty rzemiosła polskiego w okresie wojny 1939–1945”, [w:] *Księga Rzemiosła Polskiego*, Spółdzielnia Wydawnicza INGOS, 1949, s. 82–a.

⁶⁴ Ibidem, s. 150–a.

⁶⁵ *Ustawa z dnia 2 lipca 1958 r. o nauce zawodu, przyuczeniu do określonej pracy i warunkach zatrudnienia młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu*, Dz. U. nr 45, poz. 226. Zob. A. Bejma, S. Król, *Zbiór przepisów o nauce zawodu i przyuczaniu do określonej pracy w zakładach drobnej wytwórczości i rzemiośle. Komentarze i wyjaśnienia*, Gospodarczy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1960, s. 21–40.

⁶⁶ *Rozporządzenie Ministra Oświaty z 14 lutego 1959 w sprawie dokształcania oraz kontroli nauki zawodu młodocianych zatrudnionych w zakładach pracy*, Dz. U. nr 17, poz. 99.

rozządzenie ministra zdrowia z dnia 30 kwietnia 1959 roku w sprawie wstępnych i okresowych badań lekarskich młodocianych zatrudnionych w zakładach pracy (Dz. U. nr 30, poz. 180) oraz rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 26 września 1958 roku w sprawie wykazu prac wzbronionych młodocianym pracownikom (Dz. U. nr 64, poz. 312). W kolejnych latach nauka zawodu została uregulowana w formie przygotowania zawodowego w ustawie z dnia 26 czerwca 1974 roku – Kodeks pracy (Dział IX Zatrudnianie młodocianych pracowników) i do chwili obecnej jest to główne źródło prawa dotyczącego tej formy kształcenia zawodowego. W przypadku, gdy mistrz szkolący jest rzemieślnikiem, Kodeks ustanowił „rzemieślnicze przygotowanie zawodowe” (art. 206 par. 1)⁶⁷. Część kwestii związanych z przygotowaniem zawodowym, np. kwestie związane z egzaminem czeladniczym, ujęto w ustawie o rzemiośle (art. 6 pkt 4–6)⁶⁸.

1.3. Rzemioło w epoce postindustrialnej

Całkowita liczba zakładów rzemieślniczych jest trudna do określenia, bowiem fachowcy z tej grupy społeczno-zawodowej reprezentują różnorodne profesje z kilku tzw. wielkich grup zawodowych. W latach 1988–1989 działało blisko 600 tys. zakładów rzemieślniczych, a zatrudnienie w rzemiośle przekraczało 1,5 mln osób⁶⁹. Po 1989 roku zrzeszanie się zakładów rzemieślniczych stało się nieobligatoryjne, w efekcie czego liczba członków cechów rzemiosła, a pośrednio także izb rzemieślniczych i ZRP, znacznie zmalała. Od tego czasu rzemioło stosunkowo rzadko pojawiało się w polskich mediach, a dopiero od niedawna odzyskuje należne mu miejsce w debatach na temat gospodarki, spraw społecznych i edukacji.

Szacuje się, że ZRP zrzesza około 60 000 zakładów rzemieślniczych, a łączne zatrudnienie wynosi ponad 300 000 pracowników⁷⁰. Są to dane szacunkowe, ale liczba ta jest weryfikowana cyklicznie co cztery lata w sędzie w związku z faktem, iż od 2001 roku ZRP posiada status reprezentatywnej organizacji pracodawców. Tak weryfikowana reprezentatywność daje Związkowi pozycję partnera społecznego i możliwość opiniowania aktów prawnych istotnych dla gospodarki, rynku pracy i edukacji. ZRP jest członkiem Rady Dialogu Społecznego.

Ustawowo Związek sprawuje jednocześnie nadzór nad egzaminami czeladniczymi i mistrzowskimi oraz przygotowaniem zawodowym młodocianych w zakładach rzemieślniczych. Związek uzyskał prawo uczestnictwa w realizacji zadań państwa z zakresu oświaty zawodowej i wychowania w celu zapewnienia wykwalifikowanych kadr dla rzemiosła i gospodarki oraz uprawnienie do ustalenia – w porozumieniu z ministrem edukacji narodowej – nie tylko zasad i powoływania

⁶⁷ Ustawa Kodeks pracy z dnia 26 czerwca 1974, Dz. U. z 2019 r. poz. 1040, 1043 i 1495.

⁶⁸ Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej z dnia 14 czerwca 2018 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o rzemiośle, Dz. U. z 2018, poz. 1267.

⁶⁹ Źródło URL: <https://zrp.pl/o-nas/historia/> (data dostępu: 23.10.2018).

⁷⁰ Ibidem.

komisji egzaminacyjnych, lecz także sposobu przeprowadzania egzaminów, ustalania wzorów dyplomów i świadectw oraz zasad nauki w zakładach rzemieślniczych. ZRP opracowuje także standardy wymagań egzaminacyjnych dla kandydatów do egzaminów czeladniczych i mistrzowskich. Treść standardu wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów, szczególnie w odniesieniu do kompetencji pozazawodowych, jest przedmiotem niniejszej rozprawy. Obowiązkiem organizacji rzemiosła jest nadal propagowanie zasad etyki zawodowej i rzetelnego wykonywania zawodu.

Nowelizacjami ustawy o rzemiośle z 2015 i 2019 roku rozszerzono zakres definicji zakładu rzemieślniczego do 249 zatrudnionych (poprzednio górny limit do określenia firmy jako rzemieślniczej wynosił 49 osób) i włączono gastronomię oraz część spółek (art. 2). Liczba adeptów przygotowania zawodowego niezmiennie jest funkcją potrzeb zakładów rzemieślniczych i ich ekonomicznego rachunku, zabiegów rekrutacyjnych rzemieślników i samorządu rzemiosła oraz popularyzowania wśród społeczeństwa roli, znaczenia i miejsca rzemiosła w gospodarce⁷¹. Obecnie czynnikiem negatywnie wpływającym na tę liczbę są reformy systemu edukacji i rynku pracy.

Spółeczna percepcja rzemiosła jako „skansenu” tradycyjnych zawodów, wykonywanych przy użyciu przestarzałych środków wytwórczych, stanowi wypaczenie tradycji i tożsamości tego środowiska. Rzemieślnicy są postrzegani jako przedsiębiorcy ostrożni, preferujący powolne rozszerzanie działalności, unikający zaciągania niepotrzebnych kredytów, ale i dbający o swoje załogi z zachowaniem „stosunku paternalistycznego”, „zwykle w sposób bardzo autorytarny”⁷². Taki stereotypowy wizerunek – powielany dodatkowo przez część instytucji dialogu społecznego – nie do końca odpowiada rzeczywistej roli, jaką odgrywa środowisko rzemieślnicze we współczesnej gospodarce i systemie edukacji. Tym bardziej że według szacunków rzemieślnicy stanowią około 35% polskiego sektora MSP⁷³, a w pewnym uproszczeniu – wszystkich polskich firm, bo 99,8% spośród nich stanowią przedsiębiorstwa mikro, małe i średnie (70% pracowników i 50% udziału w PKB)⁷⁴.

Dzieje się tak pomimo faktu, iż rzemiosło w Polsce dysponuje strukturą samorządu gospodarczego⁷⁵, nie tylko integrującego i reprezentującego środowisko, lecz także sprawującego pieczę nad jakością wytworów rzemieślniczych i postępowania członków organizacji. Jest to wyjątkowy samorząd gospodarczy, który tradycyjnie sprawuje również nadzór nad częścią systemu kształcenia w ramach praktycznej

⁷¹ W. Okuszek, *Kształcenie rzemieślników*, WSiP, Biblioteka Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1978, s. 61.

⁷² I. Zakrzewska, *Podręczny słownik dialogu społecznego i wartości pokrewnych*, Centrum Partnerstwa Dialogu Społecznego „Dialog” im. Andrzeja Bączkowskiego, Warszawa 2017, s. 177.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ A. Tarnawa, A. Skowrońska (red.), *Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa, grudzień 2016.

⁷⁵ Za sprawą Związku Rzemiosła Polskiego reprezentatywnego w Radzie Dialogu Społecznego, a wcześniej w Trójstronnej Komisji ds. Społeczno-Gospodarczych.

nauki zawodu oraz walidacją kwalifikacji czeladników i mistrzów, prowadzoną przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych. W społeczno-gospodarczej rzeczywistości rzemiosło jest instytucją – zarówno w ujęciu prawnym, jak i organizacyjnym czy kulturowym – reprezentowaną przez Związek Rzemiosła Polskiego, izby rzemieślnicze oraz cechy.

Co więcej, rzemieślnicy przygotowują zawodowo połowę uczniów szkół branżowych I stopnia. Czy można więc pomijać i marginalizować potencjał i dokonania tego środowiska, a tym samym dokonania i kompetencje mistrzów, którzy stanowią o sile tej grupy społeczno-zawodowej?

Potencjału rzemiosła nie powinno się pomijać w rozważaniach na temat przyszłości polskiego systemu edukacji zawodowej, tym bardziej że rozwój kompetencji (w tym mentoringu) jest jednym z trzech kluczowych wymiarów strategii uczenia się firm jako instytucji (obok procesów projektowania i organizacji pracy)⁷⁶.

W wielu krajach – w tym także w Polsce – panuje przekonanie o dominacji efektów systemu szkolnego, przy czym jednocześnie releguje się na niższy poziom wartości efektów wynikających z przygotowania zawodowego realizowanego w zakładach rzemieślniczych. System kształcenia zawodowego jest pochodną pewnej polityki, która musi uwzględniać różne grupy nacisku (w tym przemysł czy związki zawodowe) i doraźnych potrzeb danego kraju. Wielka Brytania jest przykładem państwa, w którym rozbieżności pomiędzy rzemiosłem a przemysłem były najbardziej intensywne. W efekcie w latach 60. XX w. doszło do marginalizowania systemu kształcenia w rzemiosle. Wzrosło znaczenie nowych technologii i pojawiły się obawy przed długim okresem nabywania kwalifikacji (sześć lat w drukarstwie). Zaczęto promować wyłącznie system szkolny, który w ocenie władz zapewniał równy poziom nabywanych kompetencji. Przeobrażenia te zaszły jeszcze dalej w świadomości społecznej, czego przykładem może być zmiana nazwy publicznej Londyńskiej Centralnej Szkoły Sztuk i Rzemiosł (*London County Council Central School of Arts and Crafts*) na Londyńską Szkołę Sztuk i Wzornictwa, (*Central School of Art and Design*). Warto o tym wspomnieć, ponieważ w polityce kolejnych krajów europejskich zaznacza się wyraźna tendencja powracania do przygotowania zawodowego. Widoczne jest to także w Wielkiej Brytanii, gdzie po kilku dekadach następuje powrót do tych rozwiązań (m.in. w budownictwie w Szkocji) oraz w drodze tzw. schematu *Modern Apprenticeships*⁷⁷. Ten niedawno wprowadzony schemat przewiduje *de facto* przygotowanie zawodowe z przeznaczeniem jednego dnia w tygodniu na doksztalcenie teoretyczne w szkole (*college*)⁷⁸. To samo zjawisko powrotu obserwuje się też w innych krajach, np. w Szwecji

⁷⁶ U. Brandi, T.L. Iannone, „Learning strategies for competence development in enetrprises”, *Industrial and commercial training*, vol. 49, nr 1/2017, s. 1–5, Emerald Publishing Ltd., źródło URL: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/ICT-08-2016-0052> (data dostępu: 06.11.2017).

⁷⁷ I. Cunningham, G. Dawes, B. Bennett, *The handbook of work based learning*, Gower Publishing Ltd, Hants, 2004, s. 61.

⁷⁸ H. Holmes, „Transient craft: reclaiming the contemporary craft worker”, *Work, employment and society*, vol. 29(3), 2015 SAGE, s. 479–485.

i Irlandii, gdzie rzemieślnicze przygotowanie zawodowe – na fali kryzysu ekonomicznego – przeżywa swoisty „renesans”⁷⁹.

Jest to pochodna sukcesów gospodarczych krajów niemieckojęzycznych, gdzie – dzięki doświadczeniom licznych pokoleń rzemieślników – udało się zapobiec niszczeniu systemu przygotowania zawodowego, który zdobył powszechne uznanie w UE i jest rozpowszechniany w kolejnych krajach. Przemawiają za tym względy:

- 1) merytoryczne: fachowe przygotowanie wielu pokoleń rzemieślników do wykonywania zawodu i prowadzenia działalności gospodarczej (w odróżnieniu od przygotowania w przemyśle). O roli, jaką odgrywa system kształcenia i egzaminowania w rzemiośle, przekonują statystyki, zgodnie z którymi w okresie 1945–2017 wydano 2,5 mln świadectw czeladniczych i blisko 500 tys. dyplomów mistrzowskich⁸⁰, a ich ranga jest doceniana na mocy porozumień międzynarodowych na niemal wszystkich kontynentach⁸¹;
- 2) społeczne: wielowiekowa tradycja relacji mistrz–uczeń⁸²;
- 3) ekonomiczne: formuła dualna jest przystępną dla państwa formą nauki zawodu⁸³.

Można również stwierdzić, że bez rzemiosła, a właściwie bez synergii dwóch stylów badawczych, tj. arystokratycznego i rzemieślniczego, obserwowanych podczas rywalizacji naukowców połączonej z pracą rzemieślników zmierzających do pokonywania granic, nauka nie mogłaby rozwijać się tak dynamicznie. Rzemieślnicy metodą prób i błędów (przez tzw. redukcję) odkrywają, co w procesie jest konieczne, co jest pomocne, a co pomijalne⁸⁴ (zgodnie z zasadami prakseologii)⁸⁵.

Na przestrzeni wieków, w swoistej grze kulturowej, w podejściu myślicieli dochodzi do deprecjacji pracy manualnej i rzemiosła. Zaczyna się je postrzegać tylko jako proces powtarzalnych i rutynowych czynności pracownika, a nawet wyrobnika. Inni z kolei postrzegają mistrzów i rzemieślników w innym wymiarze – jedynie jako wynalazców i racjonalizatorów „ślepo pochłoniętych myślą

⁷⁹ J. Buchanan, M. Jakubauskas, H. Schultz, *From preserving to renovating Australian apprenticeships: Insights from recent international experiences*, The University of Sydney, NSW 2006, s. 24–28, 30–31.

⁸⁰ J. Kosakowska, „Walidacja na przykładzie egzaminów czeladniczych i mistrzowskich przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych”, [w:] Chłoń-Domińczak A. (red.) *W drodze do Polskiej Ramy Kwalifikacji. Dobre praktyki w systemie kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 21.

⁸¹ Zob. *Konwencja haska z 5 października 1961 roku o zniesieniu wymogu legalizacji zagranicznych dokumentów urzędowych*, Dz.U. 2005 nr 112 poz. 938.

⁸² S. Billet, Ch. Harteis, A. Etelapelto (red.), *Emerging perspectives of workplace learning*, Sense Publishers, Rotterdam, 2008, s. 7–9.

⁸³ J. Kosakowska, A. Stępnikowski, „Finansowanie nauki zawodu u pracodawcy. Przykład rzemiosła w Polsce”, [w:] Sztanderska U., Drogosz-Zabłocka E. (red.), *Koszty edukacji ponadgimnazjalnej i policealnej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 83, 91.

⁸⁴ Ł. Afeltowicz, R. Sojak, *Arystokraci i rzemieślnicy. Synergia stylów badawczych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015 s. 300, s. 114.

⁸⁵ T.W. Nowacki, *Leksykon...*, s. 194.

o udoskonalaniu swojego wynalazku”⁸⁶. Oba typy – pracownika (wyrobnika) i wynalazcy – łączy postawa człowieka zamykającego się na świat, a więc z założenia o niskich kompetencjach społecznych. To podejście jest wzmocnione przez sposób postrzegania wytwarzania przedmiotów przez społeczeństwo, raczej w przemyśle i fabrykach, a nie w rzemiośle.

Tematyka rzemiosła jest istotna z perspektywy pewnych wzorców kulturowych, które wydają się być przenoszone przez osoby hołdujące – często bezkrytycznie – dominacji szkolnego kształcenia ogólnego, co może być związane z tradycyjnym postrzeganiem przygotowania zawodowego jako edukacji „drugiej kategorii”. Co więcej, rzemiosło jest wyjątkowym w dziejach przykładem możliwości adaptacyjnych do wymagań czasów i epok, wypełniającym szereg ról społecznych (np. formującym średniowieczne gwardie, których celem jest obrona murów miejskich, wychowującym i kształcącym młodzież, opiekującym się wdowami i sierotami po zmarłych rzemieślnikach), a ponadto dostosowującym procesy wytwórcze i technologie do aktualnych potrzeb gospodarki. Adaptacja dokonuje się w sposób ciągły na kilku głównych obszarach, m.in. przemian technologicznych i rynkowych oraz kształcenia przyszłych kadr pracowniczych w zakładach rzemieślniczych⁸⁷.

Przejawem zdolności rzemiosła do zmian są inicjatywy realizowane ostatnio przez ZRP wspólnie z Ministerstwem Przedsiębiorczości i Technologii a następnie Ministerstwem Rozwoju, gdzie w styczniu 2020 r. podsekretarz stanu O.E. Semeńnik powierzono sprawy związane z wykonywaniem działalności w zakresie rzemiosła, w tym z opracowywaniem rozwiązań systemowych i legislacyjnych na rzecz poprawy warunków jego wykonywania⁸⁸. Stworzono rozwiązania, które od października 2020 roku umożliwią wpisywanie kwalifikacji mistrzów oraz czeladników do Centralnej Ewidencji i Informacji o Działalności Gospodarczej (CEIDG)⁸⁹. Dokonano również zmian w definicji rzemiosła, która od 1 stycznia 2020 roku obejmuje także określone spółki osób fizycznych, tj. komandytową, komandytowo-akcyjną, spółkę jawną i jednoosobową spółkę kapitałową pod warunkiem spełnienia wymogów kwalifikacyjnych. Od wymogu posiadania kwalifikacji uwolniono zstępnych i wstępnych prowadzącej działalność osoby fizycznej z kwalifikacjami wynikającymi z ustawy o rzemiośle⁹⁰. Jest to odpowiedź na trendy dotyczące firm rodzinnych, które rozwijają się, a następnie wraz ze wzrostem zatrudnienia naturalnie przekształcają w spółki. Takie trendy wzmocniają argumen-

⁸⁶ L. Afelowicz, R. Sojak, op. cit., s. 105.

⁸⁷ Zob. *Uchwała Zarządu Związku Rzemiosła Polskiego nr 10/2015 z maja 2015 roku*, którą wprowadzono standardy wymagań egzaminacyjnych w pięciu nowych zawodach, m.in. fryzjer zwierząt (groomer), florysta, a także mechanik motocyklowy, operator instalacji gazów medycznych i polotnik.

⁸⁸ Zob. Zarządzenie nr 2 Ministra Rozwoju z 20 stycznia 2020 roku w sprawie podziału pracy w Kierownictwie Ministerstwa Rozwoju.

⁸⁹ *Ustawa z dnia 6 marca 2018 r. o Centralnej Ewidencji i Informacji o Działalności Gospodarczej i Punkcie Informacji dla Przedsiębiorcy*, Dz. U. 2019, poz. 1291.

⁹⁰ *Ustawa z dnia 31 lipca 2019 r. o zmianie niektórych ustaw w celu ograniczenia obciążeń regulacyjnych*, Dz. U. 2019, poz. 1495.

tację za wyposażeniem mistrzów w kompetencje z zakresu zarządzania strategicznego w MSP⁹¹.

Głównym stymulatorem organizacji rzemiosła, zapewniającym im przetrwanie, są kompetencje mistrzów, którzy dbają o swój rozwój zawodowy, kontynuują tradycje i kształcą kolejne pokolenia rzemieślników. Te właśnie kompetencje społeczne i pedagogiczne mistrzów, pomimo znacznej marginalizacji rzemiosła w Polsce, zapobiegły całkowitej negacji systemu rzemieślniczego przygotowania zawodowego. Jest to system, który daje wyższe szanse zatrudnienia i możliwości wychowania przez pracę. W Europie na fali kryzysu pojawiły argumenty w Komisji na rzecz promowania tej formy nauki zawodu. UE wprost wskazuje na zależności pomiędzy wysokim bezrobociem a niepokojami społecznymi w krajach, w których brakuje takiej formy nauki zawodu (np. w Hiszpanii, gdzie stopa bezrobocia młodych wyniosła 50%). W odniesieniu do krajów południa mówi się o „straconym pokoleniu” i zaleca im wprowadzanie systemu przygotowania zawodowego na wzór rozwiązań niemieckiego systemu dualnego. Unia w Procesie Kopenhańskim promuje formy uczenia się w miejscu pracy, a szczególnie przygotowanie zawodowe jako jedno z narzędzi wspierających walkę z bezrobociem młodych dzięki pogłębionym relacjom z pracodawcami.

Potwierdzają to wyniki badań naukowców m.in. z Tel Awiwu, Manheim⁹² i Melbourne⁹³. Zbadano wpływ struktury szkolnictwa zawodowego na tzw. sieć bezpieczeństwa zatrudnienia (*safety net*) i zróżnicowanie społeczne ze względu na wzorce kulturowe. Wyniki zebrane z trzynastu krajów świadczą o tym, że kształcenie zawodowe zmniejsza ryzyko nie tylko bezrobocia, lecz także prób podjęcia „gorszej” pracy. Tam, gdzie pojawia się system przygotowania zawodowego, w którym do zarządzania edukacją zawodową włączają się pracodawcy i związki zawodowe, znacznie lepiej widać efekty (np. Niemcy), a i postrzeganie społeczne tej ścieżki edukacji jest lepsze. Rodziny z wykwalifikowanej klasy pracującej mogą liczyć na „sieć bezpieczeństwa”, podczas gdy rodzice z tzw. klasy średniej muszą zainwestować więcej, aby ich dzieci uzyskały kwalifikacje akademickie. W krajach niemieckojęzycznych oferta przygotowania zawodowego jest uważana za tak atrakcyjną, że „odciąga” nawet młodzież od stanowisk pracy typowych dla „klasy średniej”. Kształcenie ma koncentrować się na specyfice zawodu i dostarczać umiejętności oczekiwanych przez przedsiębiorców. Wspólnym mianownikiem do tworzenia rozwiązań systemowych są potrzeby pracodawców. Jest to podejście obserwowane w krajach z mocnym systemem przygotowania zawodowego,

⁹¹ J. Klimek, *Strategia MSP. Przedsiębiorczość-konkurencyjność-rozwoj*, EMENTON, Warszawa 2017, s. 121.

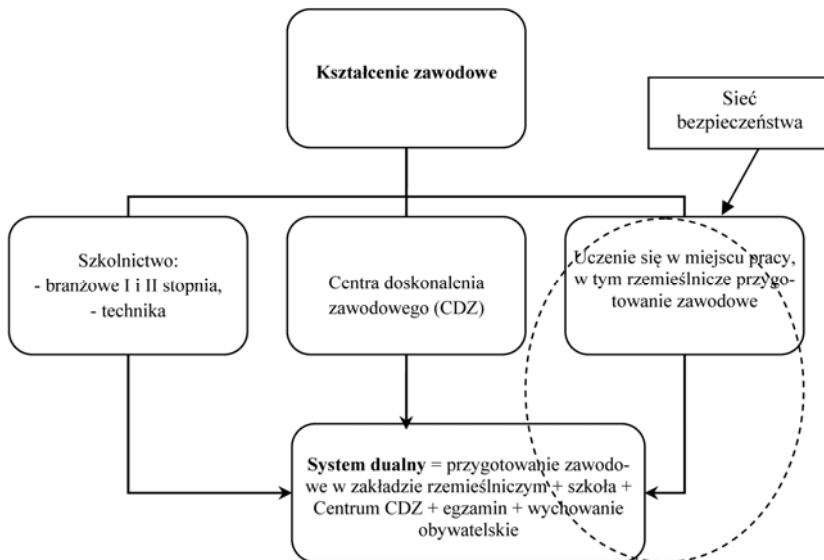
⁹² Y. Shavit, W. Muller, „Vocational secondary education. Where the diversion and where the safety net?”, *European Societies* 2(1) 2000, Taylor&Francis Ltd., s. 42–45. Kraje poddane badaniom to Australia, Japonia, Tajwan, Izrael, USA, Francja, Holandia, Irlandia, Niemcy, Szwajcaria, Szwecja, Wielka Brytania, Włochy.

⁹³ J. Buchanan, M. Jakubauskas, H. Schultz, *From preserving to renovating Australian apprenticeships: Insights from recent international experiences*, The University of Sydney, NSW 2006, s. 24–31.

gdzie o zapotrzebowaniu na kompetencje informują pracodawcy, a ich organizacje współtworzą programy nauczania, standardy wymagań egzaminacyjnych i proponują wprowadzanie nowych profesji do klasyfikacji zawodów.

Możliwości uczenia się w miejscu pracy – a w szczególności przygotowanie zawodowe – nie tylko wzmacniają linearne ścieżki rozwoju, lecz także bezpośrednio promują proces przejścia ucznia w zatrudnienie i zachęcają do dalszego kształcenia się. Pozytywnie oddziałuje tu różnorodność sytuacji zawodowych, która podnosi motywację i satysfakcję z pracy, a to z kolei przenosi się na efektywność i zachowanie w firmie. Australijczycy obserwując Europę potwierdzają te wyniki⁹⁴. Formy i miejsca kształcenia zawodowego pokazuje wykres 1.

Wykres 1. Formy i miejsca kształcenia zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

Jest to znamienne wobec postrzegania możliwości uczenia się w szkole, które przynoszą raczej odwrotny skutek (m.in. natłok rozmaitych przedmiotów do nauki, często abstrakcyjnych dla uczniów, wysoki poziom stresu). Jest to szczególnie widoczne w przypadku uczniów, którzy preferują wykonywanie czynności praktycznych i manualnych zamiast uczenia się teorii, nie zawsze znajdujących przełożenie w codziennej rzeczywistości. Jest to problem widoczny wśród uczniów ze słabymi ocenami szkolnymi, ze środowisk wykluczonych społecznie i migrantów⁹⁵.

Międzynarodowa Organizacja Pracy (MOP) oraz KE zachęcają do rozwoju przygotowania zawodowego także poprzez system zachęt finansowych i ulg podat-

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ B.E. Stalder, „School-to-work transitions in Apprenticeship-Based VET systems: The Swiss approach”, [w:] Billet S., Johnson G., Thomas S., Sim Ch., Hay S., Ryan J., (red.), *Experience of school transitions. Policies, practice and participants*, Media Dordrecht 2012, s. 136.

kowych, zwłaszcza wobec znacznego spadku liczby adeptów tej formy w latach 2008–2017. Przykładem wspólnych działań europejskich było m.in. podpisanie *Memorandum z Berlina*⁹⁶, Europejskiego Sojuszu na rzecz przygotowania zawodowego (EAFa) oraz wdrażanie *Gwarancji dla młodych*. Postuluje się dalszą współpracę na rzecz upowszechniania tych form kształcenia, zwłaszcza że CEDEFOP wskazuje na przyrost miejsc pracy o ok. 10 mln w ciągu najbliższych 12 lat⁹⁷. Głównie będą to miejsca pracy związane z zastępstwami, a nie zupełnie nowo utworzone etaty, choć na te też będzie zapotrzebowanie, zwłaszcza na średnim poziomie kwalifikacji, gdzie 25% stanowić mają kwalifikacje manualne (*skilled-manual*) i niemanualne stanowiska (*non manual jobs*). W dużej mierze zapotrzebowanie pracodawców dotyczyć będzie mechaników (*machine-mechanics*), ekspedientów oraz zawodowych finansistów. Większość pracodawców europejskich (70%) źle postrzega krajowe systemy edukacji. Rosną luki kompetencyjne w UE, a CEDEFOP podkreśla, że potrzebni są ludzie z umiejętnościami praktycznymi i przedsiębiorczym podejściem, znający nowoczesne technologie i procesy⁹⁸. Odpowiedzią na te potrzeby może być przygotowanie zawodowe w rzemiośle, o czym świadczy wsparcie dla Globalnej Sieci na rzecz Przygotowania Zawodowego (GAN), postulaty Grupy Roboczej G20 ds. zatrudnienia i regionalne warsztaty MOP pn. „Zrozumieć przygotowanie zawodowe”⁹⁹.

Trudno byłoby „eksportować” jeden model przygotowania zawodowego, zwłaszcza że różni się on nawet w takich krajach jak Niemcy, Austria i Szwajcaria, niemniej jednak należy dochować minimalnych standardów i dbać o dalszy rozwój systemów. W dniu 7 października 2019 roku (z udziałem autora) odbyło się w Paryżu wspólne sympozjum OECD i CEDEFOP poświęcone przyszłości przygotowania zawodowego, gdzie znani naukowcy potwierdzili powyższą tezę i jednocześnie wskazali pewne innowacje. W Szwajcarii badano m.in. obszar wpływu młodocianych pracowników na firmę, w której się kształcili (m.in. kształtowanie nowych metod komunikacji w firmie), a w Niemczech gotowość firm do wykorzystania digitalizacji w toku przygotowania zawodowego¹⁰⁰ (brak analogicznych badań w Polsce). Tylko zastosowanie najwyższych standardów przygotowania zawodowego może prowadzić do wprowadzenia w danym kraju tzw. „dualnego systemu kształcenia”.

⁹⁶ Półwysep Iberyjski, Grecję i Cypr wsparło we wdrażaniu systemu przygotowania zawodowego.

⁹⁷ *Skills Outlook 2025 and VET systems Report*, Źródło URL: http://www.cedefop.europa.eu/events/VET-conference-2013/images/documents/vet-conference/Cedefop_Brugia_Descy_12062013_fi_nal.pdf (data dostępu: 23.10.2018).

⁹⁸ Materiały z konferencji CEDEFOP, „Renewing vocational education and training to tackle skill mismatch: Work-based learning and apprenticeship for all?”, Saloniki, 12–13 czerwca 2013, zob. <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/renewing-vocational-education-and-training-tackle-skill-mismatch-work-based> (data dostępu: 23.10.2018).

⁹⁹ Autor uczestniczył w warsztatach regionalnych MOP w Genewie 9–13 grudnia 2013 roku.

¹⁰⁰ Zob. prezentacje A. Barabash oraz R. Flake, Źródło URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/events/2019-joint-cedefop-and-oecd-symposium-next-steps-apprenticeship-0> (data dostępu: 11.10.2019).

Rozdział 2

Kształcenie dualne w rzemiośle

Zdaniem ekspertów, m.in. z Instytutu Kształcenia Zawodowego i Szkoleń w Bonn (BIBB), brak jest jednego systemu przygotowania zawodowego możliwego do wdrożenia dla wszystkich krajów, podobnie jest z „eksportowaniem” niemieckiego systemu dualnego w 100%. Odwzorowanie pełnego modelu w innym państwie jest praktycznie niemożliwe ze względu na odmienne systemy prawa pracy z dużą rolą układów zbiorowych i specyficzne zawłości, ale także ze względu na wysokiej jakości procedury kształcenia, zwłaszcza w zakładach pracy oraz poziom społecznej akceptacji dla tego typu edukacji. Dlatego też zaleca się wdrażanie systemu dualnego w zmodyfikowanej formie, w oparciu o doświadczenia i tradycje danego kraju¹.

W dualnym systemie kształcenia zawodowego² mamy do czynienia z kilkoma wyróżnikami, które przesądają o jakości i szerokich gwarancjach zatrudnienia absolwentów tej formy nauki zawodu. Podkreślić należy kilka wspólnych cech tego systemu, wśród których główną jest poświęcenie co najmniej 70% czasu nauki zawodu na zgłębianie tajników profesji na stanowiskach pracy w przedsiębiorstwach³. Nauka zawodu w systemie dualnym trwa od dwóch do czterech lat, a uczeń może uzupełniać braki w umiejętnościach także poza szkołą i zakładem pracy – w specjalnie do tego przeznaczonych centrach doskonalenia zawodowego⁴. Prowadzi do uzyskania kwalifikacji zawodowych w drodze realizacji danego programu nauczania i dlatego jest formą, która wymaga kilku lat nauki zawodu.

¹ D. Euler, *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?*, Bertelsmann Stiftung 2013, s. 47, 65.

² W dalszej części zwanym także systemem lub kształceniem dualnym.

³ M. Kabaj, „Główne bariery wdrożenia dualnego systemu kształcenia zawodowego w Polsce”, *Polityka Społeczna* nr 9(510), Warszawa 2016, s. 16.

⁴ W Polsce funkcjonują obecnie centra kształcenia praktycznego, które po nowelizacji ustawy Prawo oświatowe mają zostać przekształcone w Centra Kształcenia Zawodowego, zob. Druk senacki 989 z dn. 13.11.2018.

2.1. Systemy kształcenia dualnego w krajach i regionach niemieckojęzycznych

Traktując te wskaźniki jako kryteria dostępu, można przyjąć, że system dualny istnieje w Niemczech (uczniowie w zakładzie pracy spędzają min. 70% czasu przeznaczonego na kształcenie zawodowe), Austrii (80%) i Szwajcarii, a do pewnego stopnia także w Danii (proporcje pomiędzy szkołą a zakładem pracy zależą od branżowych partnerów społecznych) i Holandii (nauka może trwać od jednego do czterech lat w zależności od programu)⁵. Systemy te są dobrze wypromowane wśród uczniów oraz mocno ulokowane w strukturze edukacyjnej i kulturze społecznej. Atuty te wzmacniane są także przez pozytywne statystyki wykazujące niskie bezrobocie absolwentów oraz krótki czas poszukiwania przez nich pracy⁶. Model dualny występuje w tych krajach jako w pełni rozwinięty system przygotowania zawodowego realizowany „w co najmniej dwóch miejscach nauczania” i z poszanowaniem dwoistości podmiotów – prywatne i publiczne, tj.

- a) na stanowisku pracy (*on the job*), w szczególności w zakładzie pracy, a także
- b) poza stanowiskiem pracy (*off the job*) – szczególnie w szkole zawodowej (*Berufsschule, Berufsfachschule*) i w centrach doskonalenia zawodowego.

System dualny – jako model edukacyjny – pojawił się po raz pierwszy w ustawie o Przygotowaniu Zawodowym z 1969 roku i został ugruntowany w nowelizacji z 2005 roku. Historycznie wywodzi się z modelu przygotowania zawodowego w rzemiośle, nadzorowanego przez cechy rzemiosł, a powyższa ustawa doprowadziła do ujednoczenia i ustandaryzowania systemu w całym kraju (Niemcy). Jest to system, w którym władze publiczne wspierają proces realizowany w przedsiębiorstwach – przy zaangażowaniu organizacji pracodawców (izby rzemieślnicze, handlowe i przemysłowe) i związków zawodowych. Zdecydowanie większy nacisk w procesie kształcenia kładzie się na naukę w zakładzie pracy (3–4 dni w tygodniu), a nauka w szkole obejmuje głównie przedmioty ogólne (j. niemiecki, geografiię, politykę) i teorię zawodową. Aż 90% adeptów przygotowania zawodowego w Niemczech odbywa zajęcia praktyczne w małych i średnich zakładach, co przykuwa uwagę czasopism ekonomicznych, m.in. „Financial Times”⁷.

Warto zwrócić uwagę na wartości, jakie niosą ze sobą programy przygotowania zawodowego tworzone (lub współtworzone) przez pracodawców. Na przykład w Holandii skutecznie realizowane przygotowanie zawodowe doprowadziło do spadku bezrobocia osób młodych do poziomu zaledwie 3% wśród absolwentów

⁵ *Apprentice schemes...*, s. 59.

⁶ M. Kabaj, op. cit., s. 16. Okres poszukiwania pracy przez osoby bezrobotne w Niemczech wynosi średnio miesiąc, a w takich krajach, gdzie system dopiero jest wdrażany – np. Grecja czy Węgry – okres ten jest znacznie dłuższy.

⁷ O. Storbeck, „Mittlestand celebrated as hidden champions”, *Financial Times*, 17 października 2018, s. 13.

nauki zawodu, co jest znaczącą różnicą, gdy dokonamy zestawienia ze stopą bezrobocia młodych absolwentów z systemu szkolnego, która wynosi od 11 do 30%⁸.

Podobne różnice można zauważyć w zestawieniu poziomu dochodów pracowników, którzy ukończyli przygotowanie zawodowe z tymi, którzy nie uczestniczyli w takiej formie kształcenia. Badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych Ameryki wskazują na różnicę, która może wynosić – w skali całego życia zawodowego – nawet 301,533US\$⁹.

Na stanowisku pracy w przedsiębiorstwie koncentracja następuje na treściach kształcenia praktycznego, a umiejętności podstawowe oraz teoretyczne treści związane z treściami nauczania ogólnego i zawodowego nauczane są w szkołach oraz centrach doskonalenia zawodowego. Praktyczna część szkolenia realizowana w zakładzie pracy wyraźnie przeważa nad teorią, a pracodawcy i ich organizacje odgrywają kluczową rolę w formowaniu dualnego systemu kształcenia¹⁰. Nauka w systemie dualnym jest częścią kształcenia formalnego i kończy się egzaminem państwowym – uzyskaniem kwalifikacji potwierdzających posiadanie statusu pracownika wykwalifikowanego lub czeladnika¹¹.

Podstawę dualnego systemu kształcenia zawodowego stanowią:

- wychowanie przez pracę i dla społeczeństwa – zgodnie z założeniami G. Kerschensteinera;
- założenie, że przygotowanie zawodowe w zakładzie rzemieślniczym (lub innych zakładach pracy) wynosi min. 70% czasu przeznaczanego na naukę zawodu. Jest to więc forma kształcenia oparta głównie na pracodawcach;
- uwzględnienie szkół zawodowych (na poziomie branżowych I stopnia), które uzupełniają wiedzę (z przedmiotów ogólnych i zawodowych);
- obowiązkowy egzamin w zawodzie (w rzemiośle czeladniczy), dzięki czemu występuje dodatkowa motywacja do nauki;
- systemowe doksztalcanie w centrach doskonalenia zawodowego realizowane w celu nabycia przez ucznia umiejętności, których nie można było nauczyć się u pracodawcy (chodzi też o to, aby poznawać je w innych warunkach pracy).

Jak widać, dualny system kształcenia jest szczególną formą przygotowania zawodowego, gdzie obok zdobywania doświadczeń i wiedzy teoretycznej w szkole nabywa się umiejętności w miejscu pracy, przy czym należy je uzupełniać w centrach doskonalenia zawodowego (zdarza się, że w danym zakładzie brakuje

⁸ M. Kabaj, op. cit.

⁹ *Innovation for decent jobs for youth*, 2-3.05.2018, Geneva, zob. źródło URL: http://www.ilo.org/wcm_sp5/groups/public/---ed_emp/documents/meetingdocument/wcms_619623.pdf (data dostępu: 30.05.2018), zob. także: URL: <https://www.decentjobsforyouth.org/wordpress/wp-content/uploads/2017/11/Thematic-Plan-2-Quality-Apprenticeships.pdf>.

¹⁰ W. Bliem, K. Schmid, A. Patanovitsch, *Dual Vocational Education and Training in Austria, Germany, Liechtenstein and Switzerland. Cooperative expert study*, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, DC dVET, Vienna, August 2016, s. 15.

¹¹ K. Symela, „Rozwój dualnego systemu kształcenia w polskiej przestrzeni szkolnictwa zawodowego i rynku pracy”, *Polityka Społeczna* nr 9(510), Warszawa 2016, s. 10.

odpowiednich maszyn i urzędzeń, a uczeń powinien poznać zawód w możliwie najszerszym zakresie).

Jednakże pełny system dualny odnosi się do teorii Kerschensteinera i jego założeń włączania młodzieży do społeczeństwa¹². Podobny kontekst społeczny i historyczny oraz gospodarczy sprawia, że systemy edukacji zawodowej Szwajcarii i Austrii są najbardziej zbliżone do systemu niemieckiego¹³. Przewaga systemu dualnego nad innymi formami kształcenia zawodowego objawia się także w statystykach dotyczących bezrobocia młodzieży, które w tych trzech krajach jest najniższe w Europie¹⁴. Poniżej przedstawiono analizę funkcjonowania systemu dualnego w oparciu o sytuacje w tych trzech krajach oraz w Księstwie Liechtenstein, gdzie istnieje system wzorowany na szwajcarskim, a duży odsetek uczniów odbywa praktyki w przygranicznych kantonach Szwajcarii. Na zakończenie omówiono próbę wdrożenia systemu dualnego w Polsce.

W 1969 roku, a więc sto lat po wprowadzeniu w Prusach obowiązku szkolnego, wdrożono w Niemczech *ustawę o przygotowaniu zawodowym (Berufsbildungsgesetz, BBiG)*, uwzględniając po raz pierwszy interesy państwa, pracowników i pracodawców. Ministerstwo Edukacji RFN zaczęło odgrywać kluczową rolę w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego, co ograniczyło wpływy pracodawców, którzy do tej pory byli w tym względzie samowystarczalni. Częściowo dzięki gwarancji państwa dualny system kształcenia zawodowego w Niemczech (i innych niemieckojęzycznych krajach) stał się powszechnie akceptowany i był wspierany oraz finansowany przez firmy. Jednocześnie sam system cechowy (i izbowy) także przetrwał, stając się istotnym elementem¹⁵ kształtowania systemu edukacji zawodowej (tak silne struktury nie przetrwały jednak we Francji czy Holandii). Duże znaczenie miało także włączenie przemysłu, który upowszechnił przygotowanie zawodowe. Pozwoliło to na kształcenie w przemyśle szerokich, wystandaryzowanych kwalifikacji i pomogło zapewnić mechanizmy przejrzystości¹⁶.

Dualny system kształcenia zawodowego w Niemczech reguluje wspomniana powyżej ustawa BBiG, w której Federalne Ministerstwo ds. Gospodarki i Energii (BMWi) – w porozumieniu z właściwymi ministerstwami – określa wspólnie z Federalnym Ministerstwem Edukacji i Nauki (BMBF) warunki realizacji przygotowania zawodowego. Standardy systemu kształcenia zawodowego są opracowywane wspólnie z ekspertami z Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego (BIBB) – z zaangażowaniem partnerów społecznych. W ramach systemu dualnego, regiony (*länder*) odpowiadają za prowadzenie szkół zawodowych.

Standardy dotyczące kształcenia zawodowego są przygotowywane przez zespoły eksperckie na poziomie regionalnym oraz federalnym i rekomendowane właściwym władzom. Wdrażanie administracyjne i monitoring zazwyczaj są reali-

¹² D. Euler, op. cit., s. 15.

¹³ Ibidem, s. 17.

¹⁴ M. Kabaj, op. cit., s. 16.

¹⁵ Jako sieć silnych organizacji pośredniczących między państwem a obywatelami.

¹⁶ W. Bliem, K. Schmid, A. Patanovitsch, op. cit., s. 8.

zowane przez izby rzemieślnicze i gospodarcze funkcjonujące na poziomie landów¹⁷. W systemie dualnym w Niemczech uczeń spędza 70% czasu w zakładzie pracy (w oparciu o minimalne standardy kształcenia w przedsiębiorstwie), a tylko 30% w szkole zawodowej (ramowy program nauczania określa 2/3 czasu na przedmioty zawodowe i 1/3 czasu na przedmioty ogólne. Umowa trwa od 2 lat do 3,5 roku, a egzamin zawodowy na zakończenie przeprowadza izba¹⁸. W systemie uwzględnia się także układy zbiorowe, przepisy o rzemiośle, zawodach oraz izbach gospodarczych i handlowych. Należy podkreślić, że system szkolnictwa wyższego dopuszcza możliwość studiowania mistrzów bez matury na kierunkach technicznych i pokrewnych.

Podobnie jak w innych krajach, tak i w Austrii, korzenie systemu dualnego sięgają średniowiecznego przygotowania zawodowego mistrzów w rzemiośle organizowanego przez cechy w celu zapewnienia kolejnych pokoleń fachowców. Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania na przełomie XVIII i XIX wieku spowodowały spadek znaczenia tego typu kształcenia. Kluczowym elementem postępujących zmian – związanym z rewolucją przemysłową – było uchwalenie w 1859 roku *ustawy o uregulowaniu nowych zawodów, handlu i przemysłu (Gewerbeordnung)*, która zakończyła system cechowy i wprowadziła wolny handel. Ostatecznie jednak rząd austriacki zdecydował się zainterweniować i wsparł tradycyjne rzemiosła, zapewniając rzemieślnikom ofertę doksztalcania się w szkołach. W XIX wieku zaczął się rozwijać system szkół niedzielnych, a następnie sobotnich oferujących – równoległe do przygotowania w firmie – doksztalcanie, które z czasem – po nowelizacji ww. ustawy w 1897 roku – stało się obowiązkową formą edukacji dla adeptów nauki zawodu.

W latach 1918–1938 rozwinięto w Austrii dalsze ramy dla dualnego systemu kształcenia zawodowego, które wzmocniły pozycję adeptów nauki zawodu przez wprowadzenie m.in. zakazu pracy w godzinach nocnych oraz ograniczenia w zakresie tygodniowego czasu pracy. Wyżej wymieniona ustawa regulowała wolne zawody, handel i przemysł, a także odbywanie nauki zawodu w zakładach pracy aż do 1970 roku. Wtedy to uchwalono *ustawę o kształceniu zawodowym (Berufsausbildungsgesetz, tzw. BAG)* ustanawiającą podwaliny pod funkcjonujący do dziś system kształcenia dualnego. Adeptci nauki zawodu uzyskali podwójny status pracowników i uczniów, ustanowiono wymagania kwalifikacyjne dla instruktorów praktycznej nauki zawodu¹⁹.

Zgodnie z tą ustawą Federalne Ministerstwo Nauki, Badań i Gospodarki (BMWFW) odpowiada za promocję i koordynację współpracy pomiędzy władzami a instytucjami zaangażowanymi w kształcenie zawodowe. Ministerstwo to określa także regulacje dla przygotowania zawodowego w poszczególnych profesjach po ewaluacji dokonywanej przez Federalną Radę Doradczą na rzecz Przygotowania

¹⁷ Źródło URL: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf (data dostępu: 07.11.2017).

¹⁸ <https://www.bibb.de/govet/en/2362.php> (data dostępu: 07.11.2017).

¹⁹ Ibidem, s. 6.

Zawodowego (BBAB), w której reprezentowani są przedstawiciele partnerów społecznych.

Kwestie dotyczące funkcjonowania szkół zawodowych i podstaw programowych oraz ramowych programów nauczania określono w *ustawie o organizacji szkolnej (Schulorganisationsgesetz, „SchOG”)* federalnego ministerstwa edukacji Niemiec. Administrowanie szkołami i określanie szczegółowych programów nauczania pozostaje w kwestii regionów, a w zakresie części nauczanej w zakładzie pracy ustalanie następuje w porozumieniu z biurami izb gospodarczych²⁰. *Ustawa o kształceniu zawodowym (Berufsausbildungsgesetzes)* określa także procedury związane z egzaminami mistrzowskimi (par. 29a). Obecnie w Austrii rozwijane są programy nauczania zorientowane na współczesne kompetencje uwzględniające edukację informatyczną. Zgodnie z rządowymi założeniami kształcą się nauczycieli przedmiotów zawodowych zgodnie z programem szkoleń „Przemysł 4.0 – kształcenie zawodowe 4.0” uwzględniającym cyberbezpieczeństwo i gromadzenie danych. W kontekście nowych technologii modernizowane są także profile zawodowe. Promuje się ponadto udział migrantów w dualnym systemie edukacji, co z kolei wymaga także kształtowania kompetencji nauczycieli i mistrzów w zakresie socjalizacji²¹. Mechanizmy socjalizacji powinny być upowszechniane także wśród polskich nauczycieli i mistrzów, zwłaszcza w kontekście napływu migrantów zarobkowych z Ukrainy (i ich dzieci) oraz wychowanków ośrodków socjoterapeutycznych, którzy czasami również decydują się na udział w przygotowaniu zawodowym²².

W Szwajcarii już na początku XII wieku powstały cechy jako organizacje pracodawców regulujące nauczanie zawodów rzemieślniczych przez szereg pokoleń (naukę, tak jak w Polsce i innych krajach, regulowały statuty cechowe). Znaczące zawirowania dla tego systemu nastąpiły w konsekwencji rewolucji francuskiej – wraz z upadkiem Konfederacji Szwajcarskiej. W XIX wieku cechy rzemieślnicze zaczęły odzyskiwać swoje kompetencje w zakresie kwalifikacji, jednakże ich wpływy były mocno zróżnicowane – w zależności od lokalnych wpływów w danym kantonie. Duże znaczenie miały położenie i obszar kulturowy, na którym działał cech (francusko- lub niemieckojęzyczny).

W latach 70. XIX wieku, w odpowiedzi na długotrwałą recesję gospodarczą, ustanowiono lokalne zrzeszenia rzemieślnicze i zawodowe, które przekształciły się w Szwajcarskie Zrzeszenie dla Małych i Średnich Przedsiębiorstw (*Organisation*

²⁰ Źródło URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnum=10006276> (data dostępu: 06.11.2017).

²¹ H. Fassman, „Austria prepares for future VET challenges”, *Skillset and match*, issue 14, CEDEFOP, September 2018, s. 4–5.

²² A. Pejś, „Praca nauczycieli z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym na przykładzie młodzieżowego ośrodka socjoterapii w Radomiu”, [w:] Sałata E., Bojanowicz J., *Kształcenie nauczycieli do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Teoria i praktyka*, Monografia nr 208, Uniwersytet Humanistyczno-Technologiczny im. K. Pułaskiego w Radomiu, Radom 2017, s. 277.

faîtière des PME suisses)²³. Te organizacje rozpoczęły tworzenie regulacji dla adeptów przygotowania zawodowego, takich jak: wystandaryzowana umowa o pracę pomiędzy uczniem a pracodawcą (1889), promocja teoretycznego dokształcania w szkołach – obok przygotowania w zakładzie pracy – oraz wprowadzenie egzaminu na zakończenie przygotowania zawodowego. W roku 1930 wprowadzono pierwsze przepisy federalne dotyczące kształcenia zawodowego i przekazania rządowi federalnemu nadzoru nad egzaminami przeprowadzanymi na zakończenie przygotowania zawodowego – z delegowaniem kompetencji wykonawczych kantonom i zrzeszeniom zawodowym (rzemieślniczym, przemysłowym, handlowym i transportowym oraz hotelowym). Ustalono, iż przygotowanie zawodowe nie może trwać krócej niż jeden rok. Kolejne nowelizacje miały miejsce w latach: 1963, 1980 oraz 2004.

Wraz z ostatnią nowelizacją wszystkie zawody zostały wystandaryzowane – po raz pierwszy także te spoza systemu szkolnictwa wyższego. Ustawa w obecnym kształcie promuje przechodzenie pomiędzy systemami edukacji zawodowej, ogólnej i wyższej (określa także edukację wyższą zawodową w obszarze pozauniwersyteckim). Zapewnia większą odpowiedzialność lokalnym uczestnikom procesów przygotowania zawodowego²⁴. Wciąż ponad 70% adeptów nauki zawodu kształci się w szwajcarskich MSP zatrudniających mniej niż 250 osób (stanowią one 99,8% wszystkich podmiotów gospodarczych). Mikroprzedsiębiorstwa stanowią w Szwajcarii 92,3% firm.

System kształcenia zawodowego określa *ustawa o zawodowym i profesjonalnym kształceniu i szkoleniach* z 13 grudnia 2002 roku (*Berufsbildungsgesetz*, BBG) jako „wspólne zadanie Konfederacji, kantonów, organizacji zawodowych (partnerzy społeczni, stowarzyszenia zawodowe)” (art. 1). Ustawa ta obejmuje wszystkie obszary zawodowe poza ustanowionymi w szkolnictwie wyższym. BBG obejmuje początkowe kształcenie zawodowe (*Berufliche Grundbildung*) wraz z federalną maturą zawodową (*Berufsmaturität*), wyższe kursy zawodowe (*höhere Berufsbildung*), ustawiczne kształcenie zawodowe (*training regulations*) oraz kluczowe przedmioty w szkołach zawodowych (*Berufsfachschulen*).

Wszystkie te zagadnienia wynikają z art. 2 ustawy i są regulowane przepisami Sekretariatu ds. Edukacji, Nauki i Innowacji (SERI), a procesy wdrożeniowe i administracyjne stanowią odpowiedzialność biur kształcenia zawodowego w poszczególnych kantonach²⁵. Zgodnie z art. 4 ww. ustawy jakość oraz niezależność zawodowego i profesjonalnego kształcenia zapewniają instytuty badawcze. Zgodnie z art. 16 kształcenie zawodowe odbywa się w zakładach pracy i szkołach, a dodatkowy komponent może mieć miejsce w branżowych lub innych centrach doskonalenia zawodowego w celu ukończenia brakujących elementów nauki za-

²³ Zob. źródło URL: http://www.sgv-usam.ch/fileadmin/user_upload/deutsch/2016/varia/20160215lepro-relo-sgv_en.pdf (data dostępu: 05.11.2017). SGV, podobnie jak ZRP, jest również członkiem SME UNITED.

²⁴ W. Bliem, K. Schmid, A. Patanovitsch, op. cit., s. 12.

²⁵ Źródło URL: <https://www.admin.ch/opc/en/classified-compilation/20001860/index.html> (data dostępu: 07.11.2017).

wodu (nauka zawodu trwa zazwyczaj 2 lub 3 lata). Nadzór nad realizacją przygotowania zawodowego pełnią władze kantonu (one też rejestrują umowy)²⁶.

Zgodnie ze wspomnianą powyżej nowelizacją przepisów z 2004 roku przygotowanie zawodowe trwa od 2 do 4 lat i może być poprzedzone jednym rokiem kursu przygotowawczego dla osób z problemami edukacyjnymi. Nowelizacja z 2004 roku określiła główne cele kształcenia zawodowego, wśród których warto przypomnieć kompetencje personalne i uwzględnianie kwestii równouprawnienia oraz edukacja osób z niepełnosprawnościami²⁷ (w kontekście kompetencji polskiego mistrza).

Pogłębione badania nad liniowymi i nieliniowymi ścieżkami udziału w przygotowaniu zawodowym (2500 uczniów i absolwentów, w tym około 700 z grup defaworyzowanych) – oparte na dwunastu wskaźnikach – pokazały, że ryzykiem nieliniowej ścieżki są obciążone osoby o pochodzeniu migranckim oraz osoby, których rodzice mają niski poziom edukacji. Badania pokazały, że mężczyznom trudniej skończyć przygotowanie zawodowe i znaleźć pracę lub zatrudnienie. W opinii uczniów (adeptów) firmy tworzą lepsze warunki do nauki zawodu, a przeciążenie zleceniami nie wpływa na to, czy młody człowiek wypada z systemu edukacji. Pozytywny wpływ na ścieżkę edukacyjną mają także kompetencje pedagogiczne mistrzów i instruktorów w firmie (nieco lepszy niż wpływ kompetencji nauczycieli w szkole). Zdaniem szwajcarskich badaczy środowisko szkolne (szkoła, struktura, oceny, obciążenia związane ze szkołą) raczej zwiększa ryzyko nieliniowego przygotowania i wejścia w sferę NEET²⁸.

W przypadku osób, których sytuacja badana była w dwa lata po ukończeniu przygotowania zawodowego, te korelacje jeszcze bardziej się pogłębiają, wskazując, że nauka u pracodawcy dwukrotnie zmniejsza takie ryzyko. Z kolei w opinii absolwentów kompetencje pedagogiczne mistrzów i instruktorów (sposób, w jaki objaśniają zjawiska i sytuacje), w większym stopniu niż kompetencje nauczycieli szkolnych, obniżają ryzyko wpadnięcia w pułapkę NEET, niezależnie od środowiska, z jakiego wywodzi się uczeń (np. osoba pochodząca z innego kraju)²⁹. Brak dyplomu poświadczającego zakończenie przygotowania zawodowego sześciokrotnie (!) zwiększał ryzyko bezrobocia lub zaniechania dalszej edukacji (NEET).

Istotny jest nacisk, jaki Szwajcarzy kładą na wszechstronny rozwój adeptów nauki zawodu, w tym na ich kompetencje osobiste, integrację społeczną i włączenie do rynku pracy. Jest to pierwszy z celów wskazanych w federalnej ustawie o kształceniu zawodowym z 2004 roku. Drugim celem jest wzrost konkurencyjności firm zaangażowanych w kształcenie, a trzecim zapewnienie równych szans edukacyjnych, szczególnie pod względem równouprawnienia płci oraz osób z niepełnosprawnościami. Przepisy wprowadzane ostatnio mówią wręcz o kształ-

²⁶ Ibidem.

²⁷ B.E. Stalder, op. cit., s. 125, 128.

²⁸ Ibidem, s. 130–135. Ścieżka liniowa prowadzi od zawarcia umowy do egzaminu zawodowego i dalszego zatrudnienia, a ścieżka nieliniowa obejmuje takie sytuacje jak: zmiana zawodu, firmy, porzucenie szkoły itp.

²⁹ Ibidem, s. 134.

czeniu zawodowym jako instrumencie, który zapewnia na przyszłość nie tylko zatrudnienie, ale i odpowiednią liczbę fachowców i menedżerów. Programy nauczania uwzględniają elastyczność, kompetencje społeczne, motywację do dalszego uczenia się. Co ciekawe, adepci nauki zawodu utożsamiają się raczej z pracownikami niż z uczniami³⁰.

Taki proces trwa tam od 2 do 4 lat, przy czym 3–4 dni w tygodniu adept spędza w zakładzie pracy (nabywa tu kompetencje i umiejętności) i doskonali się teoretycznie 1–2 dni w szkole zawodowej (wiedza teoretyczna ogólna i profesjonalna). Dodatkowo kilka tygodni adept spędza na kursach międzyzakładowych organizowanych w centrach doskonalenia regionalnej organizacji zawodowej (nabywa wiedzę i umiejętności)³¹.

W Księstwie Liechtensteinu w 1929 roku wprowadzono *ustawę o szkolnictwie (Schulgesetz)*, która wprowadzała dopiero zasady przygotowania zawodowego. Rozważano utworzenie sieci szkół zawodowych, ale ostatecznie ze względu na ograniczone zasoby kraju zdecydowano się na zacieśnienie współpracy ze Szwajcarią (organizacyjnie i finansowo). Niejednokrotnie Liechtenstein zapewniał finansowe wsparcie na zakładanie i prowadzenie szkół na terenie Szwajcarii. W 1936 roku uchwalono *ustawę o przygotowaniu zawodowym*, ustanawiając struktury systemu dualnego i początkowego kształcenia zawodowego. Wprowadzono m.in. obowiązek uczęszczania do szkoły zawodowej (*Gewerbeschule*) i obowiązek zdawania egzaminu na zakończenie nauki zawodu.

W 1976 roku wprowadzono *ustawę o edukacji zawodowej i szkoleniach (Berufsbildungsgesetz, BBG)*. Dokument ten uregulował kwestie związane z nauką zawodu, edukacją ustawiczną, przekwalifikowaniem i aspekty związane z finansowaniem. Co ciekawe, ustawa ta dała młodym uczniom możliwość uczęszczania do szkół zawodowych poza granicami kraju (30% uczy się w Szwajcarii, a 1,3% w Austrii).

W latach 2006 i 2008 dokonano przeglądu niniejszej ustawy. W związku ze zmianami w systemie edukacji Szwajcarii wprowadzono ustawę analogiczną do w szwajcarskiej BBG. Umożliwiono młodzieży uczęszczanie do szkół zawodowych w innych krajach. Odpowiedzialność za wdrażanie przepisów w tym zakresie spoczywa na Urzędzie ds. Kształcenia i Doradztwa Zawodowego (ABB)³².

³⁰ B.E. Stalder, op. cit., s. 125.

³¹ *An introduction to dual VET system. The secrets behind the success of Germany and Austria*, Chamber of Commerce, Industry and Services, Zaragoza.

Źródło URL: <http://www.dualvet.eu/docs/productos> (data dostępu: 07.11.2017).

³² Źródło URL: <https://www.gesetze.li> (data dostępu: 07.11.2017).

2.2. Próby wdrożenia systemu dualnego w Polsce

W polskiej rzeczywistości w badaniach rzadko można zauważyć różnicę, jaka występuje w zatrudnialności absolwentów, którzy mieli regularną styczność z zakładem pracy (młodociani pracownicy) oraz tych, którzy takiego doświadczenia nie posiadają lub jest ono wycinkowe (uczniowie z systemu szkolnego). Badań takich jest niewiele. Jedno z nich przeprowadziło Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy, które wykazało m.in., że najrzadziej zgodność zawodu wykonywanego z wyuczonym występowała wśród uczniów techników, najczęściej zaś wśród absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, którzy odbywali naukę w trybie przygotowania zawodowego³³.

System dualny w Polsce został niejako „zadekretowany” w 2015 roku poprzez zmianę w *rozporządzeniu ministra edukacji narodowej w sprawie praktycznej nauki zawodu*. Przewiduje się tam realizację „kształcenia dualnego” w rozmaitych formach współpracy szkół z pracodawcami³⁴. W ocenie autora nie jest to podejście jakościowe. Uznano, iż w naszym kraju przygotowanie zawodowe młodocianych pracowników jest jedną z form kształcenia dualnego – na równi z innymi formami współpracy na linii pracodawca–szkoła, łącznie z umowami cywilnoprawnymi i praktykami³⁵. Status taki potwierdzono w § 4 pkt 2 – w kolejnej nowelizacji tego rozporządzenia z 2017 roku³⁶.

Organizacje rzemiosła w Polsce i Europie stoją na stanowisku, iż system dualny powinien *de facto* odzwierciedlać system przygotowania zawodowego, choć ma także dodatkowe specyficzne atrybuty. System dualny regulowany jest w Polsce również bezpośrednio na poziomie *ustawy o rzemiośle*³⁷, choć trzeba przyznać, że tylko w zakresie zarezerwowanym dla zakładów rzemieślniczych. Wraz z nowelizacją tej ustawy w 2015 roku rozszerzono zakres definicji zakładu rzemieślniczego i objęto firmy zatrudniające do 249 osób (poprzednio górny limit dla rzemiosła wynosił 49 osób), a także ponownie umożliwiono kształcenie adeptów w gastronomii.

Można postawić tu kilka pytań: dlaczego wprowadzenie systemu dualnego w Polsce wywołuje takie kontrowersje w rzemiośle (i czy tylko w rzemiośle)? Czy mamy w kraju do czynienia z realnym systemem dualnego kształcenia zawodowego?

³³ A. Chrześcijanek, E. Guzik, K. Kalisz, M. Leńczuk, *Nauka zawodu w małopolskich szkołach 2011*, Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji, WUP w Krakowie, Kraków 2012, s. 49.

³⁴ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2015 zmieniające rozporządzenie w sprawie praktycznej nauki zawodu*, Dz. U. poz. 1183.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 maja 2019 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu*, Dz.U. 2019, poz. 391.

³⁷ *Ustawa zmieniająca ustawę o rzemiośle*, op. cit.

Są to pytania tym bardziej zasadne, że zgłębiając kontekst europejski, można dostrzec np. fakt, że od 2012 roku – wraz z podpisaniem Memorandum z Berlina – także inne państwa takie jak: Cypr, Grecja, Hiszpania i Portugalia zaczęły wdrażać systemy przygotowania zawodowego, a nawet system dualny, jak to uczyniono w Hiszpanii dekretem królewskim 1529/2012 z 8 listopada 2012 roku i ustawą z 26 grudnia 2013 roku (Katalonia wprowadziła ten system rezolucją w 2012 roku)³⁸.

W Unii powszechnie dominuje pogląd, iż jest to ścieżka ułatwiająca przejście młodych ludzi z edukacji w zatrudnienie, a to jest właśnie kluczowy problem krajów południowej Europy (bezrobocie młodych osób jeszcze trzy lata temu sięgało tam ponad 50%)³⁹. Skuteczność tej formuły potwierdzają wyniki badań losów absolwentów prowadzone w takich krajach, jak Austria, Niemcy czy Szwajcaria. Istotnym wspólnym elementem utrwalającym system dualny w tych krajach jest dominująca rola organizacji zawodowych i pracodawców w kreowaniu celów i treści przygotowania zawodowego – we współpracy jednakże z innymi partnerami edukacji, takimi jak władze publiczne, szkoły i centra doskonalenia zawodowego. Taki model jest widoczny np. w Szwajcarii, w której 18% pracodawców angażuje się w przygotowanie zawodowe (60% uczniów uczy się zawodu w mikroprzedsiębiorstwie).

Argumenty za występowaniem w Polsce systemu dualnego mogą być następujące: po pierwsze przygotowanie zawodowe realizowane w zakładach rzemieślniczych jest skuteczne zarówno pod względem efektywności zatrudnieniowej, jak i ekonomicznej. Po drugie rzemieślnicy, przygotowując młodzież do zatrudnienia, wypełniają lukę wychowawczą, jaka pojawiła się w okresie ostatnich dwóch dekad, kiedy to doszło do kuriozalnej sytuacji, w której ani szkoła, ani rodzice nie angażują się w sposób wystarczający w proces wychowania (zapracowanym rodzicom brak czasu, a zdaniem dyrektorów szkół placówki te mają kształcić, a nie wychowywać).

Ostatecznie, biorąc pod uwagę przytoczone na początku tego podrozdziału kryteria, autor stwierdził, że system dualny w Polsce faktycznie jeszcze nie istnieje. Niewiele zmieniają zapisy o funkcjonowaniu tego systemu ujęte w *ustawie o rzemiośle* oraz w *rozporządzeniu ministra edukacji narodowej w sprawie praktycznej nauki zawodu*. Polski system przygotowania zawodowego spełnia jedynie dwa warunki: minimalny okres nauki zawodu (3 lata) oraz realizację programu nauczania prowadzącą do potwierdzenia kwalifikacji w formie egzaminu zawodowego (obowiązkowy dla wszystkich od nowelizacji ustawy *Prawo oświatowe* w 2019, wcześniej obligatoryjny był tylko wobec młodocianych). W odniesieniu do młodocianych pracowników dodatkowo obowiązek ten wpisany jest do umowy o pracę w celu nauki zawodu. Uczniowie w rzemiośle zdają egzamin czeladniczy, a ci spoza zakładów rzemieślniczych powinni zdawać egzamin potwierdzający

³⁸ *An introduction to dual VET system...*, s. 125, 127.

³⁹ W lipcu 2018 roku bezrobocie młodych w Hiszpanii spadło do poziomu 33,4%, zob. źródło URL: <https://pl.tradingeconomics.com/country-list/youth-unemployment-rate> (data dostępu: 29.09.2018).

kwalifikacje przed OKE⁴⁰. Systemowo minimalny wymiar zajęć praktycznych wynosi 60,6%⁴¹ (w kształceniu zawodowym), ale w dużej mierze zależy on od dyrektora szkoły. Brak także systemowych rozwiązań dotyczących dokształcania młodocianych pracowników w centrach kształcenia praktycznego, choć od 1 września 2019 roku przewidziano możliwość prowadzenia takich turnusów dokształcania teoretycznego i zajęć uzupełniających w publicznych centrach kształcenia zawodowego⁴².

Niemniej jednak przygotowanie zawodowe w Polsce jest postrzegane przez CEDEFOP jako dobrze umocowane w systemie edukacji, a więc warto rozważyć włączenie brakujących elementów i – dzięki spełnieniu kolejnych kryteriów – wprowadzić realny system dualny. Rozpatrując rolę rzemieślników w edukacji należy rozważyć, czy takie kształcenie zwiększa szanse młodzieży na zatrudnienie?

W 2017 ta formuła realizowana była w Polsce w odniesieniu do 37,1% uczniów szkół branżowych I stopnia, co stanowiło 5,27% ogółu uczniów szkół ponadgimnazjalnych – bez danych ze szkół specjalnych. Młodociani pracownicy w rzemiośle będący uczniami stanowią 9,17% wszystkich uczniów szkół zawodowych dla młodzieży⁴³. Po dodaniu do tej liczby 21,3 tys. słuchaczy uczących się zawodu na kwalifikacyjnych kursach zawodowych (KKZ) oraz 27,9 tys. szkół policealnych dla młodzieży⁴⁴, to udział uczniów w rzemiośle zwiększa się do 5,5%. Warto podkreślić, że młodocianych pracowników realizujących rzemieślnicze przygotowanie zawodowe jest o ponad 15 000 więcej niż łączna liczba ww. słuchaczy KKZ i szkół policealnych, a mimo to ich znaczenie jest niedostrzegane. Liczby uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych ujęto w tabeli 1.

Dodatkowo mogą o tym świadczyć problemy, jakie wystąpiły na forum Rady Dialogu Społecznego z wyliczeniem faktycznej liczby młodocianych pracowników niebędących uczniami szkół zawodowych (forma pozaszkolna) na potrzeby szacunków finansowych związanych z potencjalnymi kosztami wprowadzenia dla nich legitymacji na zniżkowe przejazdy PKP i komunikację lokalną – analogicznych do posiadanych przez uczniów do 18 roku życia⁴⁵. Jedyne dane dostarczył ZRP, gdzie na podstawie danych z izb rzemieślniczych można stwierdzić, iż mło-

⁴⁰ Nowelizacja *ustawy Prawo oświatowe* wprowadziła od 2019 roku obowiązkowy egzamin zawodowy dla wszystkich uczniów techników oraz szkół branżowych I i II stopnia spoza rzemiosła i egzamin czeladniczy dla tych, którzy jako młodociani uczą się w zakładach rzemieślniczych, zob. Dz. U. z 2019 r. poz. 1148 i 1078.

⁴¹ *Apprentice schemes...*, s. 59.

⁴² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 marca 2019 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, Dz. U. 2019, poz. 652. Z informacji uzyskanych przez autora na posiedzeniu Komitetu Szkoleniowego SME United 23.11.2018 wynika, iż w kolejnej perspektywie KE przeznaczy duże kwoty na projekty związane z tworzeniem centrum doskonalenia zawodowego, stąd prawdopodobnie ta inspiracja do zmian.

⁴³ Warto dodać, że z danych ZRP wynika, iż jeszcze w 2010 roku młodociani pracownicy w rzemiośle stanowili 52% wszystkich uczniów ZSZ i ok. 15% wszystkich uczniów szkół zawodowych.

⁴⁴ *Ibidem*, tabela 2. Szkolnictwo według głównych miast.

⁴⁵ Pismo znak: DPR.I.076.8.2018.MP Sekretarza Stanu K. Michalkiewicza do J. Męciny – przewodniczącego Zespołu RDS problemowego ds. prawa pracy z dnia 01 sierpnia 2018 roku.

docianych pracowników w rzemiośle niebędących uczniami było w 2017 roku 1868 osób⁴⁶ (a w 2018 roku 1684).

Tabela 1. Liczba młodocianych pracowników w szkołach ponadgimnazjalnych

Licea ogólnokształcące	Ogólnokształcące szkoły artystyczne z uprawnieniami	Technika	Szkoły ZSZ i branżowe I stopnia/młodociani w rzemiośle
Uczniowie w szkołach ponadgimnazjalnych dla młodzieży w 2017 r. (n = 1 170 444)			
485 489 osób (41,47% ogółu w wieku 16–18 lat)	12 854 osób (1,09%)	505 888 osób (43,22% ogółu)	166 213 osób (14,20% ogółu) z tego 61 690 uczniów w rzemiośle – tylko w formie szkolnej ⁴⁷ . Młodociani pracownicy w rzemiośle stanowią: 5,27% ogółu <u>uczniów</u> ponadgimnazjalnych oraz 37,11% <u>uczniów</u> ZSZ/szkół branżowych I stopnia.
Uczniowie w szkołach ponadgimnazjalnych dla młodzieży w 2018 r. (n = 1 157 085)			
445 771 200 osób (38,50% ogółu)	13 042 osób (1,1%)	502 343 osób (43,50% ogółu)	W roku szkolnym 2017/2018 tendencje spadkowe jeszcze bardziej się pogłębiły, jeśli chodzi o liczbę uczniów szkół branżowych I stopnia. Ich liczba wyniosła 145 652 osób (12,50% ogółu) – z tego 55 944 uczniów w rzemiośle. Młodociani pracownicy w rzemiośle stanowili 4,84% ogółu uczniów ponadgimnazjalnych oraz 38,40% <u>uczniów</u> ZSZ/szkół branżowych I stopnia

Źródło: opracowanie własne w oparciu o dane GUS i ZRP za lata 2017–2018⁴⁸.

Powszechnie występujący w środowiskach edukacyjnych (i w polityce oświatowej)⁴⁹ brak zrozumienia dla tej formy nauki zawodu przenosi się także na stosunek systemu szkolnictwa do osoby mistrza i pełnionej przez niego funkcji. W szkołach dominuje podejście pełne oczekiwań względem pracodawców, którzy co do

⁴⁶ Zestawienie informacji oświatowych za 2017 rok, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2018.

⁴⁷ Dane MEN nie obejmują 1868 młodocianych z systemu pozaszkolnego – bez statusu ucznia.

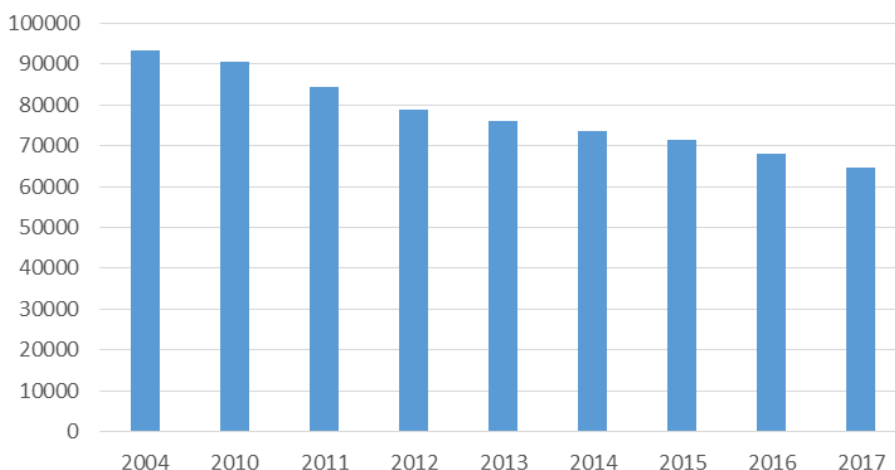
⁴⁸ Bez szkół specjalnych, zob. Raport *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, GUS, Warszawa 2017., zob. także Raport *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*, GUS, Warszawa, Gdańsk 2018 i *Raport z wyników działalności oświatowej w rzemiośle za 2018 r.*, ZRP, Warszawa 2019.

⁴⁹ System egzaminów czeladniczych pominięto w *Zintegrowanej Strategii Umiejętności* przy opisie obowiązkowego systemu egzaminacyjnego wprowadzonego od 1.09.2019 r., zob. *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna)*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2019, s. 42.

zasady powinni tworzyć klasy patronackie i wspierać bazę techniczną placówki (takie są założenia najnowszej nowelizacji *ustawy Prawo oświatowe*). Dość powszechną praktyką obserwowaną w dużych miastach, takich jak Warszawa czy Poznań, jest zniechęcanie mistrzów do udziału w przygotowaniu zawodowym i namawianie do zawierania z uczniami umów cywilnoprawnych (rozwiązania systemowe w tym zakresie są przedmiotem nowelizowanej właśnie *ustawy Prawo oświatowe*).

Przygotowanie zawodowe opiera się w dużym stopniu na zakładach rzemieślniczych, przy czym liczba mistrzów zaangażowanych w ten proces zmalała w ciągu ostatnich dziesięciu lat o 18,7% i wyniosła w 2018 roku 21 835 osób (w roku 2009 było ich 26 847). Wykres 2 przedstawia liczbę młodocianych pracowników w rzemiośle.

Wykres 2. Liczba młodocianych pracowników zatrudnionych w rzemiośle (2004–2017)



Źródło: opracowanie własne w oparciu o dane ZRP za lata 2004–2017.

Liczba młodocianych zatrudnionych w rzemiośle w celu przygotowania i przyuczenia do zawodu również stale maleje i wynosi 59 044 osób (w tym 1500 na przyuczeniu)⁵⁰. Co więcej, w 2009 roku młodocianych było 93 814, a w 2018 roku już tylko 59 044, co oznacza spadek o 37% w ciągu dekady.

W ocenie autora świadomość korzyści płynących z przygotowania zawodowego jest wciąż zbyt mała. Bardzo rzadkie są przypadki odrębnych badań losów pracowników młodocianych – zazwyczaj, tak jak w analizach firm „4P research MIX” lub „GHK”, absolwenci analizowani są jedynie na poziomie typu szkoły

⁵⁰ *Zestawienie informacji oświatowych...*, tab. 1. Obecnie liczba młodocianych pracowników w rzemiośle jest na poziomie zbliżonym do roku 1980 (65.337), zob. H. Graszewicz, *Sterowanie rozwojem rzemiosła w warunkach reformy gospodarczej*, Instytut Rynku Wewnętrznego i Konsumpcji, Monografie i Syntezy, Warszawa 1984, s. 28.

(ZSZ i technikum – czasem łącznie). Metoda zależy głównie od strony zamawiającej badania i od celu, jakiemu ma służyć analiza. Dla większości tego typu przedsięwzięć poziom kategorii „absolwenci” danego typu szkół jest wystarczający, a poza tym do ich struktur relatywnie łatwo dotrzeć. W taki sposób opisano Wielkopolskę i część województwa dolnośląskiego⁵¹. Wyjątek stanowią badania zrealizowane przez regionalne obserwatoria rynku pracy (małopolskie i dolnośląskie), gdzie pokazano sytuację młodocianych pracowników. Odrębny przypadek stanowi przytoczone opracowanie z województwa łódzkiego, gdzie analiza koncentrowała się na zakładach rzemieślniczych i była prowadzona przez Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego⁵².

Absolwenci odbywający przygotowanie zawodowe często są zatrudniani w miejscu realizacji praktycznej nauki zawodu – to średnio 20–30%, a kolejne 15–20% w innych firmach. Na podstawie danych można stwierdzić (w zależności od roku i regionu), że średnio 40–50% z nich w krótkim czasie po zakończeniu nauki znajduje zatrudnienie (30% deklaruje brak problemów ze znalezieniem pracy – mają gwarancję zatrudnienia w tym samym zakładzie). Około 40–50% z nich chce również kontynuować naukę, choć niekoniecznie w formie szkolnej – około połowa z nich jest zainteresowana dalszym zdobywaniem wiedzy i umiejętności w formie kursów zawodowych (choć nie zawsze w zawodzie wyuczonym). Ponad połowa ponownie wybrałaby ten sam kierunek i tę samą szkołę (66% z Małopolski)⁵³.

Ciekawym materiałem poznawczym i porównawczym są wyniki badań przeprowadzonych samodzielnie przez trzy izby rzemieślnicze zrzeszone w ZRP. Zakres powyższych badań był zróżnicowany, jednak wszystkie trzy analizy obejmowały takie kategorie, jak gwarancje zatrudnienia w zakładzie, w którym respondenci odbywali naukę (uczniowie klas III w przypadku Lublina i absolwenci w przypadku Białegostoku i Mazowsza) oraz możliwość znalezienia pracy w innym zakładzie (w niektórych przypadkach także migrację zarobkową do innych krajów). Porównanie tych statystyk z danymi ujętymi w pozostałych dwóch badaniach uwzględniających sytuację młodocianych pracowników (WUP i obserwatoria w Małopolsce i na Dolnym Śląsku) wskazuje na relatywnie wysoką efektywność zatrudnieniową tej formy nauki zawodu⁵⁴.

⁵¹ Firma P4 research MIX wykonała także analogiczne badania dla województwa mazowieckiego i łódzkiego, a badania GHK opisują sytuację absolwentów w województwach: świętokrzyskim i kujawsko-pomorskim, małopolskim i mazowieckim (ale bez uwzględniania sytuacji młodocianych – w jednym przypadku bada się trendy edukacyjne wychowanków jednej z komend OHP).

⁵² J. Boratyński, *Szkolnictwo zawodowe i rynek pracy województwa łódzkiego na tle kraju*, Łódź 2012, s. 28.

⁵³ A. Stępnikowski, „Efektywność zatrudnieniowa pracowników młodocianych w rzemiośle”, *Kształcenie zawodowe*, nr 6 (6), listopad–grudzień 2012, Warszawa 2012, s. 60.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 63, 64.

Otrzymany w wyniku tej analizy Wskaźnik Aktywizacji Zawodowej (WAZ) na poziomie 91% jest ciekawą podstawą do dalszych badań i prac nad kształtowaniem bardziej efektywnej polityki edukacyjnej oraz środków wydawanych na szkolenia i w pewnym stopniu na inne formy aktywizacji zawodowej bezrobotnych.

W 2012 roku wprowadzono modernizację systemu kształcenia zawodowego (zdaniem autora bez odpowiedniej diagnozy i pilotażu), a w latach 2017–2018 zrealizowano kolejną reformę edukacji napędzaną środkami z funduszy europejskich. Wtedy jednym z postulatów reformy miała być likwidacja rzemieślniczego przygotowania zawodowego⁵⁵, a w 2018 roku Ministerstwo Edukacji zapowiadało kolejną ingerencję w autonomię egzaminów w rzemiośle⁵⁶, ostatecznie jednak odstąpiono od tych zmian (choć mistrzowie – jako instruktorzy i pedagodzy znów byli zaniepokojeni i zostali w ten sposób dodatkowo zniechęceni do kształcenia). Wyrazem osiągniętego kompromisu było podpisanie porozumienia pomiędzy ministrem edukacji narodowej a Związkiem Rzemiosła Polskiego z 29 stycznia 2019 r. w sprawie współpracy na rzecz poprawy stanu kształcenia zawodowego, w szczególności realizacji praktycznej nauki zawodu (na podstawie art. 120 ust. 6 ustawy Prawo oświatowe). Pomimo deklaracji obu stron pojawiły się jednak pewne problemy organizacyjne związane z wdrażaniem reformy, szczególnie w odniesieniu do ram współdziałania na linii rzemieślnik–dyrektor szkoły.

⁵⁵ Zdążono nawet wysłać wyprzedzające informacje w tej sprawie do Komisji Europejskiej, które ukazały się w raporcie zbiorczym *Apprenticeships supply in the member states of the European Union*, s. 37.

⁵⁶ Źródło URL: <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/spotkanie-z-przedstawicielami-zwiazku-rzemiosla-polskiego.html> (data dostępu: 18.06.2018).

Rozdział 3

Kompetencje mistrza w rzemiośle w świetle dotychczasowych badań

*Sam jest szefem piekarni, odkupił ją od Jerry'ego. Lubię pracować z Samem.
Zajmuje się on piekarstwem od jedenastego lub dwunastego roku życia.
Kiedy widzę go przy pracy, chcę być właśnie taka jak on.*

Joanne,
III rok nauki, zawód: piekarz (Christchurch, Nowa Zelandia)¹

Mistrzostwo jest kategorią uniwersalną, ale podstawowym wyróżnikiem mistrza jest profesjonalizm i bycie kompetentnym. Słowo „kompetencja” pochodzi od łacińskiego wyrazu *competentia* oznaczającego zgodność i adekwatność. Ma pozwolić na określenie zakresu uprawnień danej osoby do realizowania określonych działań wynikających z adekwatnej wiedzy, umiejętności i innych cech danej osoby. Za słownikiem CEDEFOP można wskazać, iż kompetencje oznaczają udowodnioną zdolność do stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub nauce oraz w toku kariery (osobistej lub zawodowej). Znaczenie tego terminu nie ogranicza się do aspektów kognitywnych (stosowanie w teoriach, koncepcjach i wiedzy ukrytej), ale obejmuje również aspekty funkcjonalne (m.in. umiejętności techniczne), cechy interpersonalne (np. umiejętności społeczne i organizacyjne) oraz wartości etyczne². Może oznaczać również zdolność (*ability*) do odpowiedniego stosowania efektów uczenia się w określonym kontekście, np. w nauce, pracy, rozwoju osobistym lub zawodowym³.

¹ S. Chan, „Crafting an occupational identity: Learning the precepts of craftsmanship through apprenticeship”, *Vocations and Learning*, vol. 7/2014, Springer Science+Business Media Dordrecht, 2014, s. 313–317.

² *Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms*, European Centre for the Development of Vocational Training, Luksemburg: Publications Office of the European Union, 2014, s. 47–50.

³ *Ibidem*, s. 47–49.

3.1. Próba typologii kompetencji

Definicji kompetencji jest wiele, począwszy od określenia wprowadzonego na przełomie lat 60. i 70. przez D. McClellanda, rozumianego jako „zbiór zdolności” umożliwiających efektywne wykonywanie pracy, przez „wszelkie cechy” pracowników używane i rozwijane w procesie pracy (T. Rostkowski), aż po szerokie rozumienie tego pojęcia przez R. Boyatzisa, który twierdzi, że kompetencje to nie tylko zdolności, lecz także „potencjał” istniejący w człowieku. Potencjał ten prowadzić ma do zachowań, które przyczyniać się będą do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy w ramach parametrów otoczenia organizacji, co z kolei ma pozwolić na uzyskanie pożądaných wyników⁴. Zdaniem Boyatzisa i D. Golemana oraz A. McKee kompetencje można rozwijać w drodze samorozwoju rozumianego jako proces złożony z pięciu odkryć polegających na określeniu swoich dążeń (idealny „ja”), zbadaniu swoich atutów i braków, stworzeniu planu pracy, ćwiczeniu nowych umiejętności oraz – piąte odkrycie – świadomości, że trening i eksperymentowanie powinny odbywać się we współpracy z innymi⁵.

Odkrycia te można odnieść do niekończącego się procesu stawania się nauczycielem czy mistrzem, opartego na świadomości ciągłej pracy, wykonywania obowiązków przypisanych do profesji – w powiązaniu z ustawicznym pogłębianiem swojej wiedzy, nabywaniem nowych umiejętności i kompetencji społecznych oraz stałym rozwijaniem i udoskonalaniem tych już opanowanych⁶.

Kolejna definicja kompetencji, autorstwa T. Oleksyna, obejmuje wewnętrzną motywację, uzdolnienia i predyspozycje, wiedzę, doświadczenie i umiejętności praktyczne, a ponadto: zdrowie, kondycję i inne cechy psychofizyczne (ważne dla procesów pracy), postawy i zachowania oczekiwane w miejscu pracy oraz formalne uprawnienia do działania⁷.

Za U. Jeruszką autor przyjął, że kompetencje to układ cech instrumentalnych i kierunkowych osobowości człowieka, warunkujący zdolność i możliwość skutecznego wykonania określonych zadań i pełnienia obowiązków, a ponadto pozwalający osiągać strategiczne cele organizacji przy jednoczesnym przestrzeganiu standardów działania. Warto nadmienić, iż do cech instrumentalnych zalicza się wiedzę, umiejętności oraz nabywanie biegłości – poprzez przyzwyczajania, nawyki i sprawności (mogą wzmacniać wartości związane z nauką i poznawaniem). Istotnym komponentem tej koncepcji są procesy motywacyjne, które wzmacniają cechy

⁴ U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin SA, Warszawa 2016, s. 15–16.

⁵ D. Goleman, R. Boyatzis, A. McKee, *Naturalne przywództwo*, Jacek Santorski – Wydawnictwa Biznesowe, Wrocław–Warszawa 2002, s. 53, 54, 129–187.

⁶ S.T. Kwiatkowski, „Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli”, [w:] Kwiatkowski S.T., Walczak D. (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s.130.

⁷ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 25.

kierunkowe, takie jak: postawy, poglądy, przekonania, dążenia, uznawane wartości, uzdolnienia i zdolności, zainteresowania i skłonności kierkujące zachowanie oraz działanie człowieka⁸.

Definicja ta jest rozwinięciem teorii modeli osobowości zapoczątkowanych przez C. Klukhohn i H.A. Murray'a i rozwijanych przez kolejnych psychologów. Niezależnie od stopnia rozwinięcia metamodeli osobowości cechy określane są za pomocą dyspozycji podstawowych (tu jako instrumentalne), charakterystycznych przystosowań (jako kierunkowe) oraz systemu znaczeń osobistych (procesy motywacyjne wynikające z naszej tożsamości)⁹.

Kompetencje mogą być zorientowane na człowieka, na pracę lub w ujęciu kompleksowym – z punktu widzenia celów indywidualnych pracownika, jak i celów organizacji (relacja: człowiek–wychowanie–praca). W niniejszej pracy kompetencje zostały poddane badaniom o charakterze kompleksowym. Zbadano nie tylko indywidualne kompetencje mistrzów (poziom kompetencji i opinie czeladników), lecz także zakres kompetencji ujętych w standardzie wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów w rzemiośle (powiązanie z wykonywanym zawodem, zajmowanym stanowiskiem oraz pracą pedagogiczną).

Dokonując przeglądu i adaptacji obecnego standardu wymagań odniesiono się do kompetencji obiektywnych wskazujących na model lub profil kompetencyjny mistrza. Typologia kompetencji jest kwestią dość złożoną, dlatego też – w kontekście mistrzów – przytoczone zostały te podziały, które faktycznie mogą mieć zastosowanie. Niektóre typy kompetencji pozostają ze sobą w związku ze względu na zbliżony charakter, np. zawodowe – specyficzne – twarde czy miękkie – transferowalne – pozazawodowe – personalne i społeczne. Pewną klamrą spajającą je są tzw. kompetencje kluczowe i hybrydowe warunkujące gotowość danej osoby do kształcenia ustawicznego, co jest istotne dla każdego profesjonalisty niezależnie do zawodu.

W tabeli 2 zaprezentowano typologię kompetencji, a właściwie możliwości ich podziału w zależności od potrzeb badacza – wraz z opisem ich sytuacyjnego wykorzystania. Jednakże nawet tak rozbudowana typologia nie wyklucza konieczności przyjęcia – w niedalekiej przyszłości – kolejnych typów i charakterystyk kompetencji.

Stawanie się fachowcem wymaga opanowania umiejętności manualnych, komunikacyjnych, specjalistycznej wiedzy zawodowej, etyki pracy i konsolidacji tych kompetencji z nabywaną wiedzą ukrytą (*tacit knowledge*). Przygotowanie zawodowe jest nie tylko procesem nabywania umiejętności praktycznych (kompetencje zawodowe), lecz także wychowania; uwzględnia kształtowanie postaw będących wynikiem relacji międzyludzkich, a więc kompetencji społecznych (miękkich). Kompetencje społeczne i pedagogiczne służą do efektywniejszego wykorzystywania „twardych” – są „pasem transmisyjnym” stanowiącym o jakości i poziomie oddziaływań i relacji mistrz–uczeń.

⁸ U. Jeruszka, op. cit., s. 18–19.

⁹ P.K. Oleś, „Podmiotowe i sytuacyjne uwarunkowania rozwoju osobowości”, *Rocznik Filozoficzny Ignatianum*, XXII / 1 (2016), s. 130–145.

Tabela 2. Typologia kompetencji

Typ	Opis kompetencji
Obiektywne (modele kompetencji)	Określają charakterystyki realnie istniejące i wymierne. Wymagane są od pracownika na konkretnym stanowisku lub od zbiorowości osób pracujących, wykonujących czynności i zadania zawodowe o zbliżonym charakterze pracy, wynikające ze swoistości zawodu. Stanowią zestaw opisów poszczególnych kompetencji, które można odnosić do różnych stanowisk i ról pełnionych w organizacji.
Subiektywne	Mogą być wrodzone i nabyte. Określone są przez zdolności, wiedzę i umiejętności, zainteresowania, postawy, style działania i wyznawane zasady, cechy fizyczne, psychiczne i społeczne. Determinują świadome i samodzielne wybory według indywidualnego systemu wartości.
Zawodowe	Określają fachowość i możliwość bycia profesjonalistą. Powiązane są z zadaniami zawodowymi, hierarchią, awansem i sukcesem zawodowym. Pozwalają przekazywać to, co się wie, początkującym pracownikom w sposób celowy i formalny.
Pozazawodowe	Określone są przez umiejętności, postawy i właściwości fizyczno-zdrowotne. Dotyczą postępowania w życiu zawodowym i prywatnym – w każdej sytuacji życiowej. Pozytywne nastawienie do pracy, stan fizyczny (niezbędne do osiągnięcia sukcesu).
Specyficzne	Obejmują określony zakres wiedzy, doświadczenia, umiejętności, zdolności i uzdolnienia, które są wymagane do wykonywania zadań zawodowych na określonym stanowisku i w ramach danego zawodu. Mogą dotyczyć organizacji, osób zarządzających i pracowników. Można je podzielić na specyficzne dla: firm, zadań i branży gospodarki/przemysłu lub rzemiosła. Pozwalają rozwiązywać wyspecjalizowane zadania wynikające ze stanowiska pracy i pełnić nietypowe funkcje zawodowe. Są najważniejsze zakresowo, ale i bogate treściowo – obejmują umiejętności bardzo złożone, trudne technicznie i specjalistyczne. Wymagają pogłębionej wiedzy i umiejętności.
Transferowalne	Stanowią ogół predyspozycji determinujących skuteczne działanie w różnych kontekstach zawodowych oraz pozwalających na pełne wykorzystanie potencjału kwalifikacyjnego i doświadczenia zawodowego. Są wspólne dla ogółu podmiotów i mają możliwość przenoszenia oraz zastosowania w innych (nowych) sytuacjach zawodowych lub osobistych. Mogą się odnosić do: organizacji, osób zarządzających, pracowników ogółu organizacji i sektora przedsiębiorstw. Można je wykorzystywać na różnych stanowiskach – z punktu widzenia funkcji w organizacji, jak i miejsca w hierarchii zawodowej. Umożliwiają radzenie sobie w sytuacjach nieprzewidywalnych. Dotyczą zarówno umiejętności kluczowych, jak i podstawowych czy miękkich ¹⁰ .
Miękkie	Są determinowane głównie inteligencją emocjonalną. Składają się na nie kompetencje interpersonalne, społeczne, psychospołeczne, ponaddiscyplinarne. Nie dezaktualizują się. Określone są jako personalne i społeczne. Są uniwersalne dla wszystkich stanowisk i niezależne od danego profilu zawodowego. Dotyczą predyspozycji do pracy z ludźmi i obejmują m.in. kompetencje przywódcze i menedżerskie. Składają się z umiejętności zarządzania relacjami ze światem zewnętrznym i samym sobą w kontekście zawodowym (praca w zespole, komunikatywność, radzenie sobie z emocjami, stresem, asertywność, przedsiębiorczość, zarządzanie zasobami ludzkimi).

¹⁰ Główne obszary kompetencji transferowalnych to: 1) ekspertyzy profesjonalne, 2) elastyczność funkcjonalna (zdolność do reakcji na wyzwania), 3) zarządzanie innowacjami i wiedzą, 4) mobilizacja zasobów ludzkich (swoich i innych ludzi), 5) orientacja międzynarodowa.

Twarde	Są to tzw. kompetencje konkretne, wykonawcze, funkcjonalne, specjalistyczne, techniczne – charakterystyczne dla grupy stanowisk pracy. Są przystosowane do wykonywania zadań i pełnienia funkcji ściśle związanych z procesem pracy. Stanowią specyficzną grupę kompetencji niezbędnych lub przydatnych w samodzielnej i efektywnej pracy. Są powiązane ze zmianami technicznymi i służą do opanowywania wprowadzanych zmian. Składa się na nie zespół umiejętności ściśle związanych z daną profesją, niezbędnych do wykonywania zadań właściwych dla stanowiska pracy, oraz wiedza merytoryczna o strukturze odpowiadającej wymaganiom praktycznych sytuacji zawodowych.
Personalne	Charakteryzują człowieka (osobę) i akcentują jego unikalność. Obejmują uzdolnienia, wiedzę, umiejętności, nawyki, postawy ogólne i specyficzne, upodobania i motywacje oraz cechy temperamentu i zdolność adaptacji do zmian. Mogą dotyczyć łatwości uczenia się, elastyczności, adaptacyjności, konsekwencji w realizacji zadań, przewidywania następstw podejmowanych działań, samodzielności, odporności na stres, zdolności do przyjmowania na siebie odpowiedzialności.
Spoleczne	Powstają i przejawiają się w interakcjach społecznych, wywierają wpływ na charakter stosunków jednostki z innymi osobami lub grupą społeczną. Określają świadomość tego, co jest ważne w danej sytuacji społecznej, jakie obowiązują zasady oraz które zachowania są skuteczne i pożądane, a które odbierane jako niewłaściwe. Jest to zdolność człowieka do działania w pełnionych przez siebie rolach społecznych (przy czym nie wszystkie kompetencje społeczne są w pełni transferowalne).
Kluczowe ¹¹	Uznane zostały przez Parlament Europejski i odnoszą się do procesu uczenia się przez całe życie. Obejmują: porozumiewanie się w języku narodowym i językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe naukowo-techniczne, informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna.
Hybrydowe ¹²	Zdefiniowane przez prof. D. Eulera z Uniwersytetu St. Galen w Szwajcarii jako te, które w przyszłości pojawiają się na styku kształcenia zawodowego i akademickiego. Obejmą kompleksowe rozwiązywanie problemów w ubogaconym technologicznie świecie z wykorzystaniem samodzielnie zaplanowanego uczenia się, przedsiębiorczości i kompetencji społecznych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin SA, Warszawa 2016, s. 45–62 i *Zalecenie 2006/962/EC Parlamentu Europejskiego*, a także prezentacji D. Eulera z 07.10.2019 (symposium OECD-CEDEFOP).

Powyższe „stawanie się” znajduje swój wyraz także w koncepcji D. Supera, który zwraca uwagę na rolę uwarunkowań społecznych i środowiskowych w kształtowaniu rozwoju zawodowego, którego przejawem jest mistrzostwo. Super twierdzi, że nadrzędny wpływ na rozwój profesjonalisty mają czynniki geograficzne, czasowe, kulturowe i prawne – w kontekście rzemiosła jest to szczególnie widoczne. Kształtowanie relacji „ja–inni” odbywa się równoległe do relacji

¹¹ Zob. Zalecenie 2006/962/EC Parlamentu Europejskiego rekomendujące model 8 kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

¹² D. Euler, *Shaping the relationship between vocational and academic education*, materiały symposium OECD-CEDEFOP w Paryżu w dn. 07.10.2019, zob. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/events/2019-joint-cedefop-and-oecd-symposium-next-steps-apprenticeship-0> (data dostępu: 11.10.2019).

„ja-zawód”, kiedy to – na bazie tożsamości zawodowej – wzmacniają się nie tylko kompetencje zawodowe, lecz także społeczne i etyczne¹³.

Kompetencje zawodowe są każdorazowo odrębnym zbiorem umiejętności charakterystycznych dla zawodu odpowiadającego danemu rodzajowi rzemiosła. Opisywanie i porównywanie ich w odniesieniu tylko do kilku wybranych zawodów – ze względu na szybkie zmiany społeczne i technologiczne – jedynie zaciemniłoby obraz. Przykładem mogą być właśnie najpopularniejsze zawody w rzemiośle, jak fryzjer, stolarz i cukiernik, w odniesieniu do których można wyjąć pewien zrąb wspólnych umiejętności zawodowych (np. rysunek zawodowy), ale trudno byłoby już dokonać rzetelnego porównania zadań zawodowych wynikających z zestawów umiejętności, które są odmienne już na poziomie danej grupy, a następnie specyficzne dla danej profesji. W konsekwencji do badań wytypowano kompetencje społeczne i pedagogiczne jako te o charakterze uniwersalnym (wymagane we współczesnym świecie pracy) w każdym zawodzie.

Przytoczone powyżej kompetencje kluczowe są potrzebne do samorealizacji i rozwoju osobistego, uzyskania szans na zatrudnienie, włączenia społecznego i aktywnego obywatelstwa¹⁴. Zdaniem autora najważniejsze w procesie kształcenia profesjonalistów – poza kompetencjami zawodowymi – są kompetencje pedagogiczne oraz społeczne (rozumiane w tej pracy także jako personalne i obywatelskie) zwane „kluczowymi wśród kompetencji kluczowych”¹⁵. Kompetencje kluczowe są kształtowane wraz z rozwojem kompetencji społecznych (np. ucząc się języka polskiego lub obcego, jednocześnie rozwijamy umiejętności interpersonalne). Kompetencje społeczne pomagają opanowywać inne kompetencje kluczowe, jak przedsiębiorczość, kompetencje interpersonalne czy ekspresja kulturalna¹⁶.

Model kompetencji zawodowych M. Fuchsa obejmował trzy grupy kompetencji: zawodowe, indywidualne (personalne) i społeczne¹⁷. Te ostatnie obejmują także potencjał indywidualny, stąd w dalszej części pracy będą traktowane jako kompetencje społeczne (umożliwiające życie w społeczeństwie). Dodatkowym argumentem za takim połączeniem jest fakt, że obecnie coraz większe znaczenie na rynku pracy ma rozwój poziomy, gdzie podstawą jest wielofunkcyjność oraz wymogi kompetencyjne w zakresie poszerzania i modyfikowania treści pracy na stanowisku, zdolności do wykonywania zróżnicowanych zadań, mobilność zawodowa¹⁸.

¹³ Z. Wołk, op. cit., s. 86–87.

¹⁴ Załącznik do wniosku dotyczącego zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, COM(2018) 24 final.

¹⁵ K. Leśniewska, K. Szczepkowska, „Kompetencje społeczne w aspekcie kompetencji kluczowych”, *Meritum* nr 2(33) 2014, Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny, Warszawa 2016, s. 10.

¹⁶ B. Baraniak, *Metody badania pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 109.

¹⁷ Ibidem, s. 111.

¹⁸ U. Jeruszka, „Kształcenie zawodowe w przedsiębiorstwach – realia czy iluzje?”, *Polityka Społeczna* nr 9 (510), Warszawa, wrzesień 2016, s. 24.

Z punktu widzenia pedagogiki i psychologii kompetencje społeczne można najogólniej określić jako dyspozycję warunkującą efektywność funkcjonowania w sytuacjach społecznych. Wskaźnikami ich efektywności mogą być osiągnięcie przez jednostkę własnych celów oraz zgodność jej zachowań z oczekiwaniami społeczeństwa. Godzenie tych dwóch aspektów pokazuje istotę kompetencji społecznych. Równowaga pomiędzy tymi dwoma stanami odpowiada poziomowi asertywności, jednakże istnieją także inne sytuacje. Czasem mianem kompetencji społecznych określa się cechy osobowości, które determinują kontakty z ludźmi (np. ekstrawersja czy zrównoważenie). Czasem kompetencjami społecznymi określa się inteligencję społeczną (świadomość społeczną) w zestawieniu z cechami temperamentu (refleksyjność, opanowanie) i charakteru (aktywność społeczna, uprzejmość). Najczęściej przez pojęcie kompetencje społeczne rozumie się konkretne umiejętności radzenia sobie w sytuacjach międzyludzkich i powstają one głównie w toku treningu społecznego. W niniejszej pracy za trening społeczny uznano pracę pedagogiczną mistrzów, która oddziałuje nie tylko na uczniów, ale i na samych mistrzów. Różnorodne podejście badaczy – wskazujących z jednej strony na centralną rolę umiejętności (zdolności) jako katalizatora sytuacji społecznych, a z drugiej na sytuacje społeczne jako głównego aktora wyzwalającego określone umiejętności – pokazuje, że nie można mówić o jednej kompetencji społecznej, a o pewnym zbiorze kompetencji społecznych. Uwarunkowaniami takich kompetencji mogą być także: inteligencja społeczna, inteligencja emocjonalna, inteligencja skryzalizowana (abstrakcyjna i techniczna)¹⁹. Nie mają one określonej hierarchii i – w postaci umiejętności – nigdy nie są wykorzystywane pojedynczo. Stanowią zbiór umiejętności elementarnych.

3.2. Osobowość mistrza w rzemiośle

W procesie przygotowania zawodowego mamy do czynienia – poza szkołą jako instytucją – z dwiema osobami, tj. z młodocianym pracownikiem (który przeważnie jest jednocześnie uczniem) i z instruktorem praktycznej nauki – w zakładach rzemieślniczych jest to przede wszystkim mistrz w danym zawodzie, który ukończył dodatkowo kurs pedagogiczny. Kompetencje mistrza determinują w dużej mierze efektywność przygotowania zawodowego, a samo mistrzostwo jest celem, do którego się dąży od pierwszego dnia nauki zawodu, a tytuł czeladnika jest w zasadzie tylko pierwszym kamieniem milowym na drodze do tego celu.

Kim jest mistrz? Jakiego powinien posiadać kompetencje? Jaką powinien być osobą? Najprościej stwierdzić, że mistrz to osoba, która opanowała pewną dziedzinę życia w sposób mistrzowski. Mamy tu do czynienia z mistrzostwem pracy, o którym pisał T. Kotarbiński, jako o działaniu, które przynosi optymalne rezultaty

¹⁹ A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Wydanie II uzupełnione, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2012, s. 8.

– zawiera wszystko to, co niezbędne dla właściwego funkcjonowania, jak też nie zawiera niczego, co niezbędne nie jest²⁰. Wyraża się w solidności w działaniu, dążeniu do ciągłego doskonalenia swojego warsztatu, przejawia się w indywidualnym i niepowtarzalnym traktowaniu klienta i jego przypadku. Jest pochodną gotowości do solidności i rzetelności postępowania, stanowi o profesjonalnym podejściu²¹.

Mistrz to człowiek przewyższający innych biegłością w jakiejś dziedzinie, posiadający tytuł zawodowy mistrza w zawodzie odpowiadającym danemu rodzajowi rzemiosła²². Mistrz prowadzący działalność gospodarczą z kwalifikacjami w zawodzie to rzemieślnik.

Pojęcie mistrza wywodzi się z rzemiosła, obecne jest też w sztuce i tradycyjnie łączy się z estetyką oraz moralnością. Mistrz to osoba, która kształci uczniów, wprowadza ich w tajniki zawodu, pozwala im się rozwijać i osiągnąć najwyższy poziom umiejętności, a odchodząc z zawodu, wybiera swych następców. Jest dla młodych osób wzorem, nie tylko w sferze zawodowej, lecz także w życiu osobistym (musi posiadać odpowiednie kompetencje).

Mistrzostwem (artyzmem, kunsztem²³) tradycyjnie nazywamy pewien zakres wiedzy lub umiejętności praktycznych opanowany najgłębiej, a mistrzami – ludźmi najlepiej pracujących lub mających najlepiej opanowane pewne umiejętności zawodowe²⁴. Proces przyswajania umiejętności praktycznych – od faz początkowych aż do mistrzostwa – dzieli się na cztery etapy:

1. Zaznajomienie się z umiejętnościami, które trzeba opanować, polega na poznaniu i zrozumieniu. Na tym etapie uczeń obserwuje, wykorzystuje wszystkie zmysły (wzroku, słuchu, dotyku, często nawet smaku czy powonienia). Tak więc etap ten polega na przyjmowaniu wielu wrażeń, często równocześnie lub równoległe;
2. Przeprowadzanie prób i systematyczne wyćwiczenie nowo poznanych czynności. Polega na próbach zastosowania przez ucznia swoich obserwacji w procesie pracy;
3. Przyswajanie i ugruntowanie umiejętności przez metodycznie organizowaną i prowadzoną obróbkę materiałów na podstawie instruktażu i dokumentacji technologicznej. Ten etap jest najtrudniejszy dla nauczyciela, gdyż decyduje on, czy wiadomości i umiejętności zostały przez uczniów przyswojone i ugruntowane. Jeżeli po odpowiednich próbach uczeń wykonuje poprawnie określone czynności, nie znaczy to jeszcze, że odpowiednie umiejętności w tym względzie zostały już przez niego przyswojone. W procesie stopniowego opanowywania umiejętności rozróżnia się ćwiczenia „sztywne” i „elastyczne”. Do przechodze-

²⁰ J. Tokar, op. cit., s. 232.

²¹ Z. Wołk, „Człowiek i jego kultura pracy w realizacji drogi zawodowej”, *Szkola–Zawód–Praca*, nr 5–6/2013, Bydgoszcz 2013, s. 26.

²² Skorupka S., Audreska H., *Mały słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1968, s. 395.

²³ Ibidem, s. 395.

²⁴ W. Torbus, *Praktyczne nauczanie zawodu*, Biblioteka Kształcenia Zawodowego, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974, s. 16–17.

nia umiejętności w nawyki przyczyniają się w głównej mierze ćwiczenia „sztywne”. Wystarczy, aby prowadzący wprowadził drobną zmianę, by ograniczyć lub zniweczyć pewność siebie ucznia w wykonywaniu wyznaczonych zadań produkcyjnych. W ćwiczeniach „elastycznych” uczeń włącza do swego zasobu umiejętności tylko to, co jest najbardziej istotne w danym zadaniu produkcyjnym, a co w dydaktyce nazywane jest „nastawieniem”. Dzięki elastycznej formie ćwiczeń rośnie pewność siebie i samodzielność ucznia.

4. Wyrobienie nawyków w ramach wykonywanego asortymentu robót z uwzględnieniem samokontroli uczącego się i kontroli nauczyciela zawodu/instruktora praktycznej nauki zawodu (podsumowanie). Wytworzenie nawyków powoduje, że nabyte umiejętności są w każdej chwili do dyspozycji. Przy opanowaniu nawykowym umiejętności, np. piłowania, uczeń nie potrzebuje zwracać uwagi na prowadzenie pilnika i na zmianę nacisków, a całą uwagę może skupić na wyniku pracy, tj. prawidłowej zmianie kształtu obrabianego przedmiotu. Dlatego też przy przeradzaniu się umiejętności w nawyki proces nauczania nie może być prowadzony w formie „sztywnej” w zmiennych warunkach²⁵.

Mistrzostwo w zawodzie jest także czwartym, ostatnim etapem procesu kształtowania kompetencji społecznych pracowników według modelu Maxwella i obejmuje etap nieświadomej kompetencji²⁶.

Mistrzowie stanowią jeden z czynników determinujących liczbę i jakość adeptów nauki zawodu. Mistrz staje się wychowawcą i pedagogiem, który musi posiadać niezbędne kompetencje do kształcenia ucznia (w III klasie młodociany pracownik spędza więcej czasu w zakładzie pracy niż w szkole). To mistrz, a nie szkoła, podpisując z młodocianym umowę, bierze na siebie odpowiedzialność za ucznia, kiedy ten uczy się w przedsiębiorstwie.

Aby być skutecznym pedagogiem i przewodnikiem, mistrz musi mieć autorytet. O autorytecie mistrza decydują głównie kwalifikacje zawodowe, ale nie tylko, bowiem liczą się także kompetencje społeczne i postawy moralno-etyczne oraz taktowne postępowanie z podwładnymi, których nie należy traktować wyłącznie jako pracowników, ale interesować się nimi jako ludźmi²⁷. Młodociany pracownik otrzymuje swoje pierwsze wynagrodzenie, uczy się samodyscypliny, poszanowania innych członków społeczności i rozwija swoje zainteresowania. Zgodnie z teoriami rozwojowymi – m.in. E. Grinberg, S. Axelroda oraz D. Supera – wiek młodocianych 15–18 lat jest okresem prób wartości i zdolności oraz poszukiwania. W fazie realizmu dokonuje się eksploracji, krystalizacji i specyfikacji związanych z zawężeniem możliwości zawodowych i wyborem konkretnego zajęcia. Odpowiednio do tych faz, mistrz powinien posiadać kompetencje w zakresie uświadamiania ucz-

²⁵ Ibidem, s. 16–17.

²⁶ S.M. Kwiatkowski, „Kompetencje społeczne pracowników – kontekst edukacyjny”, *Polityka Społeczna* nr 9 (510), Warszawa 2016, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, s. 35. Model Maxwella obejmuje cztery etapy kształtowania kompetencji: 1) nieświadomą niekompetencję, 2) świadomą niekompetencję, 3) świadomą kompetencję, 4) nieświadomą kompetencję.

²⁷ T. Sosnowski, *Mistrz – uczeń*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, O-Warszawa, Warszawa 1971, s. 8.

niowi jego własnych uzdolnień i możliwości, wydobywania mocnych i słabych stron, doskonalenia poszczególnych umiejętności oraz wyobraźni przestrzenno-procesowej²⁸.

Rozpatrując kompetencje mistrza w rzemiośle – jako punkt odniesienia – warto odnieść się do wyników przemyśleń grupy pedagogów pracy, którzy poddali refleksji zjawisko „mistrzostwa pedagogicznego”. Zgodnie ze spostrzeżeniami Z. Wiatrowskiego, rozważania nad mistrzostwem pedagogicznym mogą stanowić punkt wyjścia do rozważań nad mistrzostwem w ujęciu zawodowym²⁹. Mistrzostwo pedagogiczne jest zespołem właściwości osobowości, który „zapewnia samorganizowanie wysokiego poziomu zawodowej działalności nauczyciela na drodze refleksji”³⁰. W procesie osiągania mistrzostwa kształtuje się „osobowość zawodowa, która skupia w sobie wyższe poziomy nastawienia, wiedzy i gotowości do działania”³¹. Istotą w dochodzeniu do mistrzostwa jest odpowiednie przygotowanie zawodowe, jak i własna aktywność, samowychowanie i samorozwój. Osobowość pedagogów, a więc w tym kontekście także mistrzów w rzemiośle, jest „potężnym instrumentem roboczym” w „pracy z człowiekiem”. Za K. Rogersem można powtórzyć, że rozwój (i aktualizacja) osobowości wyraża się w dążeniu do bycia coraz bardziej kompetentnym i zdolnym na tyle, na ile jest to biologicznie możliwe³². Kompetencje stanowią istotę mistrzostwa i profilu wymagań stawianych wobec mistrza.

Mistrz w rzemiośle na wzór mistrza – pedagoga powinien posiadać kompetencyjność zawodową (i kwalifikacje), zdolności i techniki pedagogiczne oraz orientację humanistyczną jako podmiot wpływający na rozwój ucznia, zwłaszcza w zakresie poszanowania osobowości ucznia. Nagrodą powinno być poczucie moralnego zadowolenia z rozwoju podopiecznych³³.

Powtórzmy za T.W. Nowackim, że mistrzostwo w zawodzie (rzemiośle) jest etapem rozwoju zawodowego, który „charakteryzuje się perfekcją pracy pracowni-

²⁸ J. Gamble, „Modelling the invisible: The pedagogy of craft apprenticeship”, University of Cape Town, South Africa [w:] *Working paper 24, OVAL Research*, materiały z konferencji UTS pn.: *Working knowledge: Productive learning at work. Conference proceedings*, 10–13 December 2000.

²⁹ Z. Wiatrowski, „Mistrzostwo w kontekście rozwoju i kariery zawodowej”, [w:] Kopsztejn M., Szuligowska-Urban D., Szlosek F. (red.) *Filozofia mistrzostwa pedagogicznego*, Radom – Siemianowice Śląskie 2016, ITeE; Niepubliczna Placówka Kształcenia Ustawicznego. Siemianowicki Ośrodek Szkoleniowy, s. 303.

³⁰ Ibidem, s. 303.

³¹ Ibidem, s. 299.

³² J. Barbina, K. Szczedrołosiewa, „Współczesne aspekty kształtowania mistrzostwa pedagogicznego”, [w:] Kopsztejn M., Szuligowska-Urban D., Szlosek F. (red.) *Filozofia mistrzostwa pedagogicznego*, Instytut Technologii Eksploatacji; Niepubliczna Placówka Kształcenia Ustawicznego. Siemianowicki Ośrodek Szkoleniowy, Radom – Siemianowice Śląskie 2016, s. 171.

³³ N. Tałałujewa, „Pedagog-humanista, uczony”, [w:] Kopsztejn M., Szuligowska-Urban D., Szlosek F. (red.) *Filozofia mistrzostwa pedagogicznego*, Instytut Technologii Eksploatacji; Niepubliczna Placówka Kształcenia Ustawicznego. Siemianowicki Ośrodek Szkoleniowy, Radom – Siemianowice Śląskie 2016, s. 177.

ka”. Istotna jest tu refleksja. Mistrz „wykonuje bowiem nie tylko zadania, ale również stawia sobie do rozwiązania problemy powstałe w wyniku trudności pojawiających się w pracy”³⁴. Jest nie tylko profesjonalistą (znawca rzeczy zawodowych i sprawny wykonawca czynności), ale i doświadczonym uczestnikiem życia branżowego. Mistrzostwo to główny wyznacznik szczytowego osiągnięcia społeczno-zawodowego³⁵.

W standardach kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela pojawiają się zagadnienia mistrzostwa w zawodzie i autorytetu mistrza, ale tylko w jednym z pięciu modułów i tylko na poziomie ponadgimnazjalnym, gdy mowa jest o kształceniu w zawodzie (*moduł 3: przygotowanie w zakresie dydaktycznym*). Mówiło się o przyuczeniu do zawodu, ale nie o przygotowaniu zawodowym³⁶. Zagadnienia nie pojawiają się już w ostatnio znowelizowanej wersji ww. rozporządzenia³⁷. W obecnie wydawanych podręcznikach akademickich poświęconych pedagogice temat mistrza w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym nie pojawia się prawie wcale. W jednym z wydań podręcznika dla studentów pedagogiki (dwa tomy), relacji mistrz–uczeń i przygotowaniu zawodowemu poświęcono łącznie pół strony – i to tylko w odniesieniu do średniowiecza, co w świetle 800 stron opracowania nie stanowi nawet jednego promila treści. Sami badacze świata edukacji podkreślają, że treści kształcenia nauczycieli nie są dostosowane do pracy w szkole³⁸, a idąc dalej, zapewne także do współpracy z otoczeniem szkoły, a więc pracodawcami i mistrzami. Skoro temat ten występuje w treści studiów pedagogicznych tylko symbolicznie, to można zadać pytanie, skąd o mistrzach w rzemiośle mają się dowiadywać pedagodzy, a więc i przyszli doradcy zawodowi?

Zdaniem niektórych badaczy wśród przyczyn tego stanu znajduje się kulturowe porzucenie kategorii „doskonałości”. Społeczeństwo żyje coraz szybciej, myśli kategoriami obrazkowymi, dba głównie o swój komfort, ale to wszystko odbija się na jakości życia, braku refleksji i „chaosie duszy”, a co za tym idzie – „utrącaniu” szans na doskonalenie siebie i na spójną koncepcję własnej osobowości. Być może dlatego naturalną rolę autorytetu ogranicza się pod wpływem koncepcji psychoanalitycznych do okresu dzieciństwa, a rola mistrza w kształceniu zawodowym ma się ograniczać jedynie do instruktażu – nawiązując do definicji instruktora praktycznej nauki zawodu. Mistrza sprowadzono jedynie do przedmiotu badań historii wycho-

³⁴ Z. Wiatrowski, *Mistrzostwo w kontekście rozwoju...*, s. 306.

³⁵ T. Aleksander, „Okresy i główne formy rozwoju zawodowego człowieka”, *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis* nr 8/2001, Ostrowiec Świętokrzyski, s. 78.

³⁶ Załącznik do *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dz. U. 2012, poz. 131.

³⁷ *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciel*, Dz. U. 2019, poz. 1450.

³⁸ A. Wiłkomirska, „Doskonalenie zawodowe nauczycieli a jakość pracy nauczycieli i szkoły”, [w:] Madalińska-Michalak J. (red.) *O nową jakość edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, s. 212.

wania w średniowieczu. Jednak odrzucenie w kształceniu tej relacji okazuje się niezgodne z oczekiwaniami społecznymi, zwłaszcza że mistrzowie ponownie – w dobie kryzysu autorytetów – przejmują rolę przewodników i mentorów³⁹. Aby mistrz był dobrym mentorem i nauczycielem, musi posiadać wysokie kompetencje społeczne, psychologiczno-pedagogiczne i zarządcze.

Warto podkreślić, iż realizacja rzemieślniczego przygotowania zawodowego⁴⁰ w rzeczywistych warunkach pracy wzmacnia m.in. umiejętność znalezienia się w grupie pracowniczej, poznanie relacji międzyludzkich, układu stosunków służbowych: podwładny – przełożony, czy warunków pracy pod względem BHP⁴¹. Ponadto taka osoba ma możliwość poznania realnych problemów związanych z prowadzeniem firmy. Nabywanie doświadczenia w zakładzie pracy uzupełnia szkolne przygotowanie zawodowe w sferach: umiejętności, poznawczo-adaptacyjnej oraz motywacyjnej.

Stosując narzędzia kulturowe, dzieci rozwijają nowe cechy psychologiczne, nazywane umiejętnościami. Są to przyzwyczajenia mentalne, których potrzebujemy na naszej drodze do „sukcesu” w określonych obszarach intelektualnych lub twórczych. Im lepiej uczeń potrafi przyswoić sobie właściwe narzędzie kulturowe, tym większe są jego zdolności w danej dziedzinie. Rozwój zdolności prowadzi do rozkwitu osobowości dzieci i starszych uczniów na późniejszych etapach. Zaczynają oni planować i organizować swoje działania, wyrażać otwarcie swoje poglądy, przedstawiają niestandardowe rozwiązania problemów, obcuja swobodnie z innymi osobami, wierzą w siebie i swoje umiejętności.

Rola mistrza polega na tym, by dostrzec w uczniu rodzaj talentu i predyspozycji, a po tej diagnozie próbować je jak najlepiej rozwijać. Mistrz powinien więc posiadać odpowiednie doświadczenie i kompetencje zarówno zawodowe, jak i te o charakterze pozazawodowym i konstruktywistycznym⁴². Mistrz powinien również umieć wniknąć w istotę talentu adepta, bo każdy człowiek ma inne zdolności, a ich składniki są często różne. Mogą one być uwarunkowane genetycznie, przez wychowanie i wyćwiczenie, ale tylko nieliczni posiadają prawdziwy talent. Powinien odnaleźć silne strony osobowości ucznia, doskonalić je, a względem słabszych „punktów” próbować oddziaływać tak, żeby tym dobrym dorównały. Należy zaszczerpić w uczniach dążenie do poszukiwań i pogłębiania własnych zainteresowań – technicznych i humanistycznych. Dzięki temu będą pełniejszymi osobowościami. Uczniów traktuje się indywidualnie, zajęcia praktyczne w zakładzie pracy

³⁹ U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Engram, Warszawa 2016, 124, 125.

⁴⁰ A. Stępnikowski, „Determinanty prawne organizacji...”, s. 103.

⁴¹ U. Jeruszka, E. Drogosz-Zabłocka, K. Symela, „Efektywność zewnętrzna kształcenia zawodowego w opinii dyrektorów szkół...”, [w:] Jeruszka U. (red.) *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*, IPiSS, Warszawa 2000, s. 239.

⁴² Za A. Karaśkiewicz, kompetencje konstruktywistyczne to: 1) refleksyjne posługiwanie się wiedzą; 2) gotowość do obserwacji; 3) tolerowanie rozbieżności w sytuacji paradoksów, dylematów, niepewności; 4) odpowiedzialne postępowanie z własną i cudzą emocjonalnością, zob. także: Ł. Afelowicz, R. Sojak, op. cit., s. 121.

są zindywidualizowane – jeden mistrz przypada maksymalnie na trzech uczniów⁴³, ale jednocześnie istnieją pewne prawdy i zasady ogólne. Mistrz powinien umieć powiedzieć tyle, ile trzeba, a im uczeń zdolniejszy, tym mniej trzeba mu mówić o zadaniu.

Zdaniem niektórych badaczy mistrz uczy „niewidzialnego”, czyli „pewnego abstrakcyjnego i kreatywnego myślenia, które pozwala następnie kształtować wyobraźnię”⁴⁴. Może ona dotyczyć pojęć: czasu, bryły, przestrzeni, ale i innych elementów niezbędnych do powstania końcowego efektu procesu, czyli tzw. „sztuki”. Wypowiedzi mistrza powinny raczej krążyć wokół techniki i technologii, ale czasem też odnosić się do zagadnień związanych z funkcjonowaniem świata, który otacza adepta, pozwalając uczniom na lepsze poznanie siebie i zwiększanie aspiracji zawodowych⁴⁵. Mistrz jest bowiem przewodnikiem także w pozapracowych aspektach życia. Często widać to na przykładzie młodocianych pracowników, które niejednokrotnie zwierniają się mistrzyniom, np. fryzjerkom, ze swoich problemów osobistych. Czasami nadmiar wiedzy może stanowić dla ucznia przeszkodę. Dlatego ważny jest instynkt adepta, który mistrz powinien rozwijać, tym bardziej, że w dobie globalizacji i Internetu coraz trudniej utrzymać odpowiedni autorytet.

Nazwa relacji „mistrz–uczeń” wydaje się nie w pełni pasować do dzisiejszej skomercjalizowanej, pełnej swobód rzeczywistości i „bezsstresowego wychowania”, a dodatkowo określenie „mistrz” budzi niejakie opory, to jednak stanowi ona symbol pewnego zjawiska, odbicia pewnej doskonałości, do której się dąży. W pojęciu mistrza znajdują ucieleśnienie: autorytet, system wartości, poczucie odpowiedzialności i poczucie misji.

Młodzież poszukuje autorytetów i wartości, nawet jeśli dzieje się to nie całkiem świadomie. Dzięki temu mistrz ma szansę silnie wpływać na wszechstronny rozwój swoich uczniów, także na kształtowanie ich systemu wartości. Dlatego na osobie, która podejmuje się tej roli, spoczywa ogromna odpowiedzialność. Chodzi o to, aby znaleźć najbardziej efektywny sposób oddziaływania, który optymalnie rozwine potencjał konkretnego ucznia. Właściwe pełnienie roli mistrza wymaga więc nie tylko najwyższych kompetencji merytorycznych oraz wysokich standardów moralnych, lecz także poczucia misji w dziele kształtowania artysty i człowieka. Wydaje się, że to nie uległo zmianie od wieków.

Współczesny mistrz jest bardziej autorytetem, przewodnikiem, doradcą, wzorem do naśladowania, i to nie tylko w sztuce czy rzemiośle, lecz także w życiu. Powszechnie stwierdza się wszechobecny upadek autorytetów, mając na uwadze zarówno uznawanych formalnie, jak i nieformalne, zawodowo i osobowo. Łącząc zjawisko autorytetu raczej z panowaniem i manipulacyjną władzą niż dobrowolnie

⁴³ Dla porównania: według danych GUS na jednego nauczyciela przypada w ZSZ średnio 16,3 uczniów, zob. *Raport Oświaty i Wychowania w roku szkolnym 2016/2017*, GUS, Warszawa 2017, s. 117.

⁴⁴ J. Gamble, op. cit.

⁴⁵ B. Śliwerski, „Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej”, *Ruch Pedagogiczny* nr 3/2013, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2013, s. 85.

przyjmowanym wpływem, współczesna kultura masowa dyskredytuje nie tylko poszukiwanie autorytetów, lecz także ich pozytywną rolę w rozwoju człowieka. Mistrz powinien myśleć jak pedagog – poddawać namysłowi własne akty pedagogiczne i refleksyjne uczestniczenie w procesie wychowawczym oraz kierować się w swoich oddziaływaniach tym, czego i jak doświadcza wychowanek, a także w jakiej mierze powinno to rzutować na relacje z nim⁴⁶.

W poszukiwaniu ideału współczesnego mistrza w Europie pod egidą UEA-PME⁴⁷ podjęto próbę stworzenia profilu kompetencyjnego dla tej grupy profesjonalistów. Ponadnarodowy standard kompetencji mistrza w rzemiośle zdiagnozowany został przez konsorcjum partnerów projektu „SME Master plus” pochodzących z pięciu krajów (Austria, Francja, Niemcy, Norwegia, Słowenia) na bazie porównań kompetencji z czterech zawodów rzemieślniczych. Zgodnie z ustaleniami ekspertów, do podstawowych kompetencji mistrza w rzemiośle należy zestaw wiedzy i umiejętności w zakresie:

- a) zakładania i samodzielnego zarządzania zakładem rzemieślniczym – ze szczególnym uwzględnieniem przepisów prawnych związanych z wykonywaniem zawodu, standardami technicznymi i uznanymi zasadami w zakresie technologii;
- b) wypełniania technicznych, komercyjnych i powiązanych biznesowo zadań z uwzględnieniem procesów decyzyjnych;
- c) angażowania i motywowania personelu;
- d) planowania, organizacji i wdrażania procesu szkolenia młodych pracowników;
- e) projektowania procesów pracy i biznesowych na własną odpowiedzialność zgodnie ze specyfikacją zamówienia klienta jako wykładnią do opracowywania założeń: kalkulacji i planowania, koncepcji i kosztorysowania zamówień, nakładów produkcyjnych i technicznych oraz twórczych – zgodnie jednak z określonymi standardami jakości;
- f) dostosowania portfolio produktu i usługi do zmieniających się standardów technicznych i rynkowych zarówno krajowych, jak i międzynarodowych;
- g) integrowania nowych metod proceduralnych, informacyjnych i komunikacyjnych do własnego cyklu produkcji i ofert usługowych⁴⁸.

W Polsce kompetencje mistrza w rzemiośle określone zostały w standardzie wymagań egzaminacyjnych. Struktura standardu (w kolejności) obejmuje:

- 1) profil umiejętności mistrza,
- 2) wiedzę i umiejętności związane z wykonywaniem ww. zadań zawodowych (BHP, podejmowanie i prowadzenie działalności gospodarczej, organizacja pracy małych zespołów),
- 3) kompetencje (personalne i społeczne oraz pedagogiczne),

⁴⁶ B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, GWP, Sopot 2010, s. 101–102.

⁴⁷ Europejska Unia Rzemiosła oraz Małej i Średniej Przedsiębiorczości, obecnie SME-UNITED.

⁴⁸ Źródło URL: <https://www.ibw.at/en/library/id/443/> (data dostępu: 24.10.2017), *SME MASTER Plus Testing the European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) in the context of the Master Craftsperson Qualification. Guidelines*, Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH), s. 11.

- 4) wiedzę i umiejętności ogólnozawodowe,
- 5) umiejętności związane z wykonywanym zawodem,
- 6) wyposażenie stanowisk egzaminacyjnych,
- 7) możliwość uzyskania dodatkowych kwalifikacji⁴⁹.

Powyższa struktura ukazuje, że mistrza określają głównie kompetencje złożone z zestawów wiedzy i umiejętności oraz postaw w ujęciu pozazawodowym i ogólnozawodowym oraz w obszarze ściśle związanym z wykonywaniem zawodu. Tematem niniejszej pracy są kompetencje, ale sam tytuł zawodowy mistrza jest kwalifikacją i – wobec częstych nieścisłości w stosowaniu tych terminów – warto przybliżyć występujące między nimi różnice.

Tak więc, zgodnie z Polską Ramą Kwalifikacji, przyjęto w tym opracowaniu, że kwalifikacje są formalnie potwierdzonym (zwalidowanym) w drodze egzaminu zestawem wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, a dzięki temu mogą być też dokumentem określonym przepisami prawnymi. W tym ujęciu można mówić o kompetencjach jako zestawie posiadanych cech instrumentalnych i kierunkowych, a o kwalifikacjach mówimy w kontekście formalnym. Posiadanie kwalifikacji zawsze jest udokumentowane, a posiadanie kompetencji nie wymaga udokumentowania.

Współcześnie można dostrzec rosnące znaczenie kompetencji i kwalifikacji zawodowych w życiu człowieka i społeczeństw. Jak wyżej wspomniano, odgrywają one istotną rolę nie tylko dla osobowości poszczególnych jednostek (są jej składową), ale budują społeczeństwa i wpływają na rozwój gospodarki. Określają możliwości człowieka jako pracownika na stanowisku pracy i wyznaczają jego stopień przydatności do określonego zajęcia, czynności lub zawodu. W znacznej mierze decydują o przydziale zadań i funkcji zawodowych. Co więcej, stanowią właściwość, która wyznacza pracownikowi jego status na rynku pracy, treść pracy, a także pozycję zawodową i poziom płacy. Kwalifikacje silnie oddziałują także na stabilność zatrudnienia oraz możliwości i motywację do udziału w kształceniu ustawicznym⁵⁰. Są jednym z czynników określających nasz status społeczny (zwłaszcza na Zachodzie, gdzie wykonywanie zawodu jest w większym stopniu uregulowane przepisami) i współtworzą nasze możliwości mobilności społeczno-zawodowej⁵¹. W ujęciu ekonomii stanowią główny czynnik konkurencyjności pracowników, a jako część produktywności także firm i gospodarki. Zasoby ludzkie postrzega się jako główny element kapitału firmy, a kwalifikacje współtworzą kapitał ludzki i społeczny⁵².

Każdy poziom kwalifikacji zawodowych powinien się łączyć z odpowiednimi uprawnieniami, awansem zawodowym, kolejnymi tytułami zawodowymi. Poziomy

⁴⁹ Źródło URL: <https://zrp.pl/dzialalnosc-zrp/oswiata-zawodowa/egzaminy/standardy-egzaminacyjne/> (data dostępu: 14.08.2018).

⁵⁰ U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*, IPiSS, Warszawa 2006, s. 9–10.

⁵¹ L. Cairns, J. Stephenson, *Capable workplace learning*, Sense Publishers, Rotterdam, 2009, s. 31–32.

⁵² U. Jeruszka, op. cit., s. 10.

kwalifikacji pozwalają na skuteczniejszą hierarchizację kwalifikacji konkretnych pracowników, pomagają zorientować się w stanie załogi firmy i warunkują zamierzenia zmian w związku z przemianami technologicznymi i organizacyjnymi. Nie należy jednak utożsamiać kwalifikacji tylko z wykształceniem – są wynikiem doświadczeń i ćwiczeń, opierają się na różnorodnych strukturach wiedzy. Pracownik może posiadać kwalifikacje zawodowe podstawowe, a potem opanowywać kolejne szczeble kwalifikacyjne związane z doskonaleniem – aż do osiągnięcia mistrzostwa⁵³.

W ERK kwalifikacje stanowią zestaw wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Kwalifikacje zawodowe są „układem celowo ukształtowanych cech psychofizycznych człowieka, warunkujących jego skuteczne działanie”. Ich poziom może zostać potwierdzony w drodze egzaminu⁵⁴. Sam termin kwalifikacji może się odnosić również do dokumentu potwierdzającego znajomość określonego zawodu.

Z. Wiśniewski wspólnie z K. Zawadzkiem w badaniach nad popytem na pracę na lokalnym rynku pracy (Toruń) wyodrębnili „formalne uprawnienia” jako czwarty element kwalifikacji (obok ogólnej i specjalistycznej wiedzy, umiejętności i cech osobowych)⁵⁵. Zauważyli, że pracodawcy zwracali uwagę głównie na braki pracowników w zakresie formalnych uprawnień oraz w wiedzy ogólnej i specjalistycznej (od piekarzy i cukierników wymagano tytułu czeladnik lub mistrz, ale nie było takich kandydatów, a ci, którzy się pojawili, nie mieli odpowiedniego przygotowania). Pracodawcy poszukują „fachowców posiadających potwierdzone formalnie kwalifikacje i uprawnienia”. „Nie można być profesjonalistą bez posiadania wiedzy i umiejętności specjalistycznych oraz doświadczenia zawodowego”, co jest szczególnie widoczne w wielkiej grupie 7: robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy. Przykłady możliwości uzyskania uprawnień przez mistrzów – dzięki ich kwalifikacjom – dostarcza budownictwo na podstawie ustawy *Prawo budowlane* (Dz. U. z 2018 r. poz. 1202, z późn. zm.)⁵⁶. Warto dodać, iż zgodnie z rozporządzeniem ministra edukacji z dnia 19 marca 2019 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych tytuł czeladnika lub mistrza daje posiadaczowi możliwość bycia zwolnionym z części zajęć realizowanych na KKZ. Najstarszą z kolei ścieżką potwierdzania kwalifikacji jest system egzaminów w rzemiośle – ugruntowany w praktyce i (dość dawno temu) w teorii.

⁵³ Ibidem, s. 117.

⁵⁴ Z. Wiatrowski, „Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy”, [w:] Gerlach R. (red.) *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, s. 44, 45.

⁵⁵ Z. Wiśniewski, K. Zawadzki, „Infrastruktura instytucjonalna i popyt na pracę na lokalnym rynku pracy”, [w:] Horodeński R. Cz., Sadowska-Snarska C., *Gospodarowanie zasobami pracy na początku XXI wieku. Aspekty makroekonomiczne i regionalne*, IPiSS, WSE w Białymstoku, Warszawa–Białystok 2009, s. 231–233.

⁵⁶ *Rozporządzenie Ministra Inwestycji i Rozwoju z dnia 29 kwietnia 2019 w sprawie przygotowania zawodowego do wykonywania samodzielnych funkcji technicznych w budownictwie*, Dz. U. poz. 831.

Rozdział 4

Rzemieślnicze przygotowanie zawodowe – ujęcie teoretyczne

Aktywność teoretyków ma kluczowe znaczenie dla naświetlania sposobu rozumowania kwalifikacji i określenia ich pozycji w różnorodnych kontekstach (np. zatrudnienia, wychowania i kształcenia zawodowego). Elementy niektórych teorii mogą być mobilizowane przez decydentów lub podmioty zarządzające kwalifikacjami do przenoszenia szczególnych wartości społecznych (teorie społecznej reprodukcji wzorców kulturowych) lub zwiększania szans życiowych grup (teorie osobistej tożsamości i kapitału ludzkiego). Głównym celem wielu badań społecznych jest opis jakiejś sytuacji, jakiegoś wydarzenia czy procesu, ale innym z celów badawczych jest wyjaśnianie¹. Trudno określić poziom relacji między teorią a wpływem polityki na jej realizację. Teorie są niejako wtórne względem rzeczywistości i starają się ją „dogonić”. Jednakże teorie są nie tylko produktem pewnych złożonych relacji, lecz także ich powodem².

4.1. Związek nauki zawodu w rzemiośle z teorią kształcenia zawodowego

Wychowanie przez pracę w rzemiośle nie doczekało się opisu teoretycznego (ostatnia publikacja „Kształcenie rzemieślników” W. Okuszek powstała w 1978). Jest sprawą aktualną w każdym okresie życia i nie powinno być rozpatrywane wyłącznie w wąskim aspekcie historii wychowania w obcym domu w średniowieczu. Kluczem do rozwiązania tego problemu dla społeczno-zawodowej grupy rzemieślników stanowią kompetencje mistrzów.

Wychowanie w grupie społeczno-zawodowej rzemieślników dokonuje się przez pracę. Z. Wiatrowski określił ten proces jako „zamierzony i celowo zorganizowany rodzaj działalności wychowawczej, którego cechą szczególną stanowi wykorzystywanie pracy w procesach oddziaływania na jednostkę i dokonywania

¹ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 109.

² *Changing qualifications. A review of qualification policies and practices*, CEDEFOP, Luksemburg 2010, s. 41.

zmian w jej osobowości”³. Mistrz w rzemiośle musi posiadać więc wszelkie umiejętności wchodzące w zakres jego zawodu (nie może ograniczać się do częściowego opanowania profesji), a nabyte kompetencje – przekazywane z generacji na generację – nadają jego pracy indywidualne piętno nazywane sztuką rzemieślniczą⁴.

Ze względu na lokację obszaru zainteresowań autora w dziedzinie pedagogiki pracy kluczowy stał się zbiór kompetencji społecznych i pedagogicznych mistrzów w rzemiośle jako wychowawców przyszłych pokoleń rzemieślników

Rzemieślnicze przygotowanie zawodowe osadzić można w teoriach kształcenia zawodowego oraz kapitału ludzkiego. Jako przedmiot niniejszej dysertacji ujęte zostało w dwóch działach pedagogiki pracy, tj. kształceniu zawodowym (obejmującym edukację ogólnozawodową i specjalistyczną realizowane w różnych instytucjach – w tym w zakładzie pracy – prowadzące do uzyskania kwalifikacji zawodowych) oraz kształceniu ustawicznym dorosłych (miejsce pracy staje się ośrodkiem edukacji ustawicznej i środowiskiem wychowawczym)⁵.

Za T.W. Nowackim przygotowanie zawodowe można rozpatrywać w ujęciu procesu i efektu. W pierwszym przypadku jest to „układ działań dydaktyczno-wychowawczych prowadzących do opanowania przez jednostkę zawodu i osiągnięcia wysokiej przydatności zawodowej”⁶. W drugim przypadku (rozpatrując je jako wynik procesu) jest to „układ cech charakteryzujących osobowość zawodową pracownika, z których istotnymi są: pozytywny układ motywacyjny oraz układy umiejętności umysłowych i praktycznych opartych na odpowiadających im układach wiedzy teoretycznej i praktycznej, umożliwiające skuteczne rozwiązywanie zadań zawodowych”⁷. Jest formą nauki zawodu, która prowadzi do kwalifikacji, a jego miernikami są m.in. wydajność i jakość pracy oraz postawa zawodowa. Jednym z kluczowych elementów definicji jest przydatność zawodowa, bowiem łączy w sobie odniesienia do kwalifikacji i motywacji⁸. Przygotowanie zawodowe obejmuje także dążność do oddziaływania na swoje otoczenie⁹ (poprzez kompetencje społeczne).

Na fali sukcesów gospodarczych Niemiec, Szwajcarii i Austrii systemy przygotowania zawodowego stały się przedmiotem badań naukowców na niemal wszystkich kontynentach – od Australii i Nowej Zelandii po Chiny, RPA i Unię

³ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, wyd. III, Bydgoszcz 2000, s. 134.

⁴ H. Graszewicz, „Pojęcie i miejsce rzemiosła w gospodarce narodowej”, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, Zeszyt 1, kwartał I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Poznań 1973.

⁵ Z. Wiatrowski, op. cit., s. 25.

⁶ T.W. Nowacki, *Leksykon...*, s. 206.

⁷ Ibidem, s. 206, zob. także T.W. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1977, s. 350.

⁸ T. Tomaszewski, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970, s. 80.

⁹ K. Czarniecki, *Profesjologia w zarysie*, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Warszawa 1986, s. 57.

Europejską¹⁰. Badacze analizują je pod kątem aspektów socjologicznych, pedagogicznych, psychologicznych i ekonomicznych, np. w zakresie rynku pracy czy teorii kapitału ludzkiego. Co najmniej od lat 60. XX wieku badane są takie kategorie jak fachowość (*workmanship*) i rzemiosło (*craftsmanship*) – mimo dominacji przemysłu¹¹.

W świetle tych badań rzemiosło posiada pozytywne konotacje takie jak umiejętności, artyzm i technika. Jest synonimem wysokiej jakości produktów i usług, a współcześnie swoim znaczeniem często wychodzi poza tradycyjnie pojmowane zawody¹². Często obszar umiejętności i wiedzy nabywanych w toku przygotowania zawodowego wychodzi poza zakres określony programem nauczania – także w aspekcie nabywania nieudokumentowanych umiejętności i zmiany postaw czy budowania tożsamości zawodowej, będących wynikiem przeistaczania się z nowicjusza w wykwalifikowanego fachowca¹³. Zachodni badacze tacy jak Cairns i Stephenson wskazują na dwie istotne cechy „wydajnych” ludzi i organizacji, niezbędne w XXI wieku, a są to elastyczność i adaptacyjność. Podstawą do zdobywania w miejscu pracy coraz to nowych kompetencji i umiejętności jest zaufanie oraz dyskrecja, dzięki którym adeptowi powierzane są coraz poważniejsze zadania, umożliwiając mu dalszy rozwój¹⁴.

Rzemieślnicze przygotowanie zawodowe wyróżnia się – poza wielowiekową tradycją i wspomnianym powyżej przestrzeganiem tajemnicy zawodowej – także kilkoma istotnymi cechami zgodnie z *ustawą Kodeks pracy* i *ustawą o rzemiośle*, tj.:

- praktyczna nauka zawodu (lub przyuczenie do zawodu) odbywa się w zakładzie rzemieślniczym – przeważnie pod kierunkiem instruktora z tytułem zawodowym mistrza (w zawodzie odpowiadającym danemu rodzajowi rzemiosła), który ukończył także kurs pedagogiczny;
- nauka może się odbywać nie tylko w profesjach z klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (a w przyszłości branżowego), lecz także w zawodach z klasyfikacji zawodów i specjalności rynku pracy, co daje znacznie szersze spektrum możliwości kształcenia (ponad 120 zawodów), mimo że w niektórych możliwa jest nauka tylko dla dorosłych (np. kosmetyczka);
- odbywa się pod nadzorem organizacji samorządu gospodarczego rzemiosła (najczęściej cechu). Mistrz nie ogranicza się do śledzenia postępów młodocia-

¹⁰ A. Stępnikowski, „Kształcenie zawodowe – wyzwania i trendy rozwojowe na Świecie”, *Polityka Społeczna*, 9(510), Warszawa 2016, s. 38.

¹¹ H. Holmes, op. cit., s. 479.

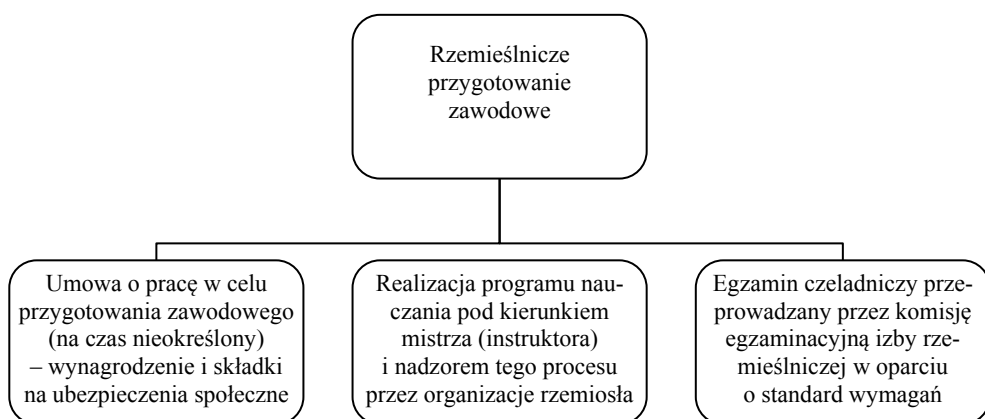
¹² Szeroko na temat rzemiosła – w ujęciu socjologicznym jako „wolnej przestrzeni do tworzenia” i wypychaniu rzemieślników z rynku przez „sieciovki” i koncerny produkcyjne zob. R. Sennet, *The Craftsman*, Yale University Press, 2008. Potwierdza się tu także odmienne podejście do rzemieślników w krajach takich jak USA czy Wielka Brytania (anglosaskie) względem postrzegania rzemiosła w krajach niemieckojęzycznych.

¹³ S. Chan, *Crafting an occupational identity...*, s. 313–317.

¹⁴ A. Felstead, A. Fuller, N. Jewson, L. Unwin, *Improving working as learning*, Routledge Taylor & Francis Group, London & New York, 2009, s. 29.

- nego pracownika w zakładzie, ale może również monitorować osiągnięcia (lub braki) w nauce w szkole;
- nauka zawodu w rzemiośle kończy się państwowym egzaminem czeladniczym zdawanym przed komisją egzaminacyjną izby rzemieślniczej (a nie OKE). Podstawą przeprowadzenia egzaminu czeladniczego jest standard wymagań egzaminacyjnych na tytuł zawodowy czeladnika – w przypadku tzw. „zawodów szkolnych” oparty na podstawach programowych kształcenia w zawodzie, a w przypadku zawodów „rynku pracy” bez obowiązku podstaw;
 - absolwent nauki zawodu w rzemiośle zdobywa tytuł zawodowy czeladnika, co jest równoważne z potwierdzeniem opanowania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych z 3 poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji. Jest przygotowany – w możliwie pełnym zakresie zawodu – do prowadzenia działalności gospodarczej jako rzemieślnik (w przyszłości) i do samodzielnej pracy w małym lub średnim przedsiębiorstwie (duże firmy zatrudniające powyżej 250 osób nie są zakładami rzemieślniczymi). Zasady organizowania rzemieślniczego przygotowania zawodowego zaprezentowano na wykresie 3.

Wykres 3. Zasady organizowania rzemieślniczego przygotowania zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

Przygotowanie zawodowe w rzemiośle składa się z dwóch integralnych, równoległe realizowanych części: praktycznej – zorganizowanej w zakładzie – i teoretycznej – zorganizowanej w szkole zawodowej lub na kursach dokształcających (czasem w całości u rzemieślnika). Nauka zawodu u pracodawcy jest znaną i dość powszechną formą zdobywania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji zawodowych i społecznych. W procesie tym istotną rolę odgrywają przedsiębiorcy oraz

szkoły prowadzące kształcenie zawodowe lub placówki pozaszkolne, stąd czasami można usłyszeć o kształceniu przemiennym (*alternate training*)¹⁵.

Celem przygotowania zawodowego w rzemiośle powinno być wykształcenie kompetentnego czeladnika z psychospołeczną tożsamością zawodową i podstawami sprawnego oraz refleksyjnego działania. Aby tego dokonać, sam mistrz musi przede wszystkim być kompetentny, tzn. posiadać powyższe umiejętności na wysokim poziomie i – w efekcie uczenia się – dotrzeć do kompetencji rekonstrukcyjnych¹⁶. Te czynniki składają się na autorytet mistrza, bez którego trudno byłoby mówić o skutecznym oddziaływaniu na podopiecznych i pracowników. Zgodnie z oficjalnymi rekomendacjami CEDEFOP najskuteczniejszą formą nauki zawodu jest tzw. system dualny, charakterystyczny w zasadzie wyłącznie dla krajów niemieckojęzycznych¹⁷.

J. Farleigh – przedstawiciel nurtu rozważań nad rzemieślniczym przygotowaniem zawodowym – pisał o narzędziach w pracy rzemieślnika jako o „przedłużeniu ciała, zupełnie jakby były palcami”¹⁸. Z kolei D. Pye z Uniwersytetu w Cambridge określał rzemioło jako „produkt oceny, wiedzy, umiejętności i zręczności pracownika”. Określenie to zawiera w sobie element ryzyka, które może być ograniczane biegłością. Chociaż co do zasady ludzkość poszukuje w wielu dziedzinach automatyzacji i niższych kosztów, w niektórych obszarach życia nigdy nie kończy się popyt na indywidualne „przedmioty z duszą”¹⁹. Zjawisko to rodzi zapotrzebowanie na określone kompetencje rzemieślników, którzy muszą być mistrzami w swoim zawodzie, aby móc dostarczyć klientowi unikalny produkt. Wyrazicielami tego nurtu byli m.in. przedstawiciele brytyjskiego Ruchu Sztuki i Rzemiosła, przeciwstawiającego się w 1888 roku rewolucji przemysłowej²⁰. Przemysł bowiem wymaga pracowników o innym, węższym profilu kompetencji niż ci wykształceni w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym.

Pomimo pozytywnego przesłania tej formy nauki zawodu – samodoskonalenie, motywacja, tożsamość zawodowa – można zauważyć w społeczeństwie brak świadomości na temat tego, czym jest przygotowanie zawodowe, a brak ten jest

¹⁵ CEDEFOP, *Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014, s. 24, 25, 28.

¹⁶ T. Bauman, „Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna”, [w:] Bauman T. (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Impuls, Kraków 2013, s. 82, 83.

¹⁷ *Apprenticeship schemes in European countries*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018, s. 32–39.

¹⁸ J. Farleigh, *Fifteen Craftsmen and their Crafts*, Sylvan Press, London 1945; zob. także J. Farleigh, *The Creative Craftsman*, G. Bell & Sons, London 1950. Warto zauważyć, że sam John Farleigh był na początku uczniem w zawodzie drzeworytnik/snycerz (*wood-engraving*), a później rzemieślnikiem, artystą i wykładowcą.

¹⁹ D. Pye, *Nature and art of workmanship*, Cambridge University Press, London 1968, reprint Cambium Press, 2002, s. 19–28. Źródło URL: <http://www.arts.ucsb.edu/faculty/reese/classes/artistsbooks/davidpye019.pdf> (data dostępu: 03.11.2017).

²⁰ *Ibidem*, s. 28.

odwrotnie proporcjonalny do wielkości miasta czy miejscowości²¹. Im większe miasto, tym świadomość istnienia takiej formy nauki zawodu jest mniejsza, z kolei na wsiach i w małych miasteczkach wiedza taka jest relatywnie większa. Migracje ze wsi do miast i z Polski do innych krajów, starzenie się i bogacenie społeczeństwa, aspiracje młodzieży i rodziców do pozyskiwania wyższego wykształcenia czy członkostwo w Unii Europejskiej sprawiają, iż coraz mniej jest uczniów chętnych do nauki zawodu w rzemiośle. Mistrzowie wycofują się z przygotowania zawodowego w rzemiośle. Okres ostatniej dekady w Polsce charakteryzuje ciągły spadek liczby młodocianych pracowników (o blisko 30%)²² i mistrzów zaangażowanych w przygotowanie zawodowe (o około 10%)²³. Na tę sytuację należy spojrzeć z szerszej perspektywy – trwającej ponad dwa tysiące lat deprecjacji rzemieślniczego przygotowania zawodowego, która doprowadziła do utworzenia w społeczeństwie poglądu, iż jest to droga życiowa „drugiej szansy”. Pomija się wartości wychowawcze i ekonomiczne związane z tym procesem i tym samym umniejsza rolę mistrzów w rzemiośle, którzy sprawując funkcje kierownicze w firmach, przygotowują młodzież do efektywnego zatrudnienia. W polskim społeczeństwie świadomość istnienia walorów tej formy nauki zawodu jest bardzo niska.

Głównym powodem tej sytuacji jest brak zrozumienia dla tej formy nauki zawodu i ciągle umniejszanie roli rzemiosła oraz przygotowania zawodowego pomimo zaleceń Komisji Europejskiej. Zmiany obserwowane w finansowaniu systemu edukacji wydają się uzasadniać to twierdzenie. Tworzy się zachęty ekonomiczne do kształcenia zawodu z warsztatami szkolnymi (większa subwencja) i jednocześnie zniechęca dyrektorów szkół do przygotowania zawodowego młodocianych pracowników (mniejsza waga subwencji). Dyrektorzy, chcąc dysponować większymi środkami, tworzą klasy w popularnych zawodach (gdzie będzie dużo chętnych), nie zawsze dbając o dalsze losy absolwentów szkół. Takie rozwiązania pozwalają przypuszczać, że kategorią centralną przestaje być uczeń, a często stają się nią nauczyciele lub pieniądze (szkoły, samorządu).

W tym kontekście należy sobie zadać pytanie: jaki jest wkład nauczyciela przedmiotów teoretycznych w naukę zawodu w porównaniu z mistrzem w rzemiośle? Nie deprecjonując kompetencji pedagogicznych i moralnych nauczycieli, warto jednak przyrzeć się też wpływowi mistrzów, którzy poświęcają uczniom od dziewięciuset do tysiąca sześciuset godzin w cyklu trzyletniej nauki zawodu – i co nie mniej istotne – średnio na jednego mistrza przypada w tym czasie 2,75 uczniów²⁴, a nie jak w ZSZ średnio 14,3 uczniów na jednego nauczyciela²⁵. Czy

²¹ Na bazie obserwacji własnych autor potwierdza, że często wśród samych ekspertów zajmujących się edukacją zawodową i zawodoznawstwem brak jest rozróżnienia takich pojęć jak: szkolnictwo zawodowe, kształcenie zawodowe i przygotowanie lub przyuczenie zawodowe, a przecież nie są to pojęcia tożsame.

²² *Raport z działalności oświatowej w rzemiośle w 2010*, ZRP, Warszawa marzec 2011 oraz *Raport z działalności oświatowej izb rzemieślniczych w 2017*, ZRP, Warszawa, maj 2018.

²³ Dane: Zespół Oświaty Zawodowej i Problematyki Społecznej, Związek Rzemiosła Polskiego.

²⁴ Świadczą o tym statystyki ZRP za 2017 rok, które są pochodną przepisów ministra właściwego ds. zatrudnienia, gdzie pracodawca zatrudniający wyłącznie młodocianych może wystąpić z wnioskiem o zawarcie umowy, dotyczącym maksymalnie 3 młodocianych, a pracodawca zatrudniający

ministrowie, urzędnicy oraz pedagodzy, starając się wykonywać swoją misję, mogą pomijać kompetencje mistrzów w przygotowaniu zawodowym dzisiejszych „terminatorów”? Czy optymalizując system edukacji zawodowej należy patrzeć na niego tylko przez pryzmat pieniądza i chęć kierowania wszystkich na studia? Czy humaniści powinni arbitralnie decydować o kształcie systemu edukacji zawodowej? Chcąc odpowiedzieć na te pytania, warto zastanowić się nad różnicami pomiędzy tą i innymi formami edukacji zawodowej.

F. Rauner wraz z prowadzonym przez siebie zespołem międzynarodowych ekspertów ds. analiz warunków prowadzenia przygotowania zawodowego przedstawił pewne rekomendacje na rzecz rozwoju tej formy nauki zawodu. W Pekinie w 2011 roku podczas konferencji Międzynarodowej Sieci Innowacyjnego Przygotowania Zawodowego (INAP) zaproponował tworzenie możliwie szerokich profili zawodowych i w zakresie tzw. zawodów głównych (*core occupations*). Mają one mniej nawiązywać do taylorowskich teorii opartych na rutynie, a bardziej uwzględniać „kontekst pracy” i większą orientacją na procesy biznesowe. Jako przykład podaje się tam mechatronika samochodowego, który ma umożliwić zrozumienie całości „przedmiotu pracy” (od diagnostyki po naprawę z wykorzystaniem komputerów pokładowych i elektroniki). INAP zarekomendował, aby przygotowanie zawodowe pokrywało min. 50% programu kształcenia, a proporcje czasowe przeznaczone na naukę w szkole wynosiły 25–50% okresu nauki, zależnie od zawodu²⁶.

Obserwacje te pokrywają się z wnioskami postulowanymi przez rzemiosło oraz M. Kabaja, który od lat proponuje upowszechnienie systemu kształcenia dualnego w Polsce²⁷. Ta forma kształcenia jest również najbardziej zbieżna z oczekiwaniami rzemieślników, którzy od kandydatów na pracowników oczekują przede wszystkim posiadania najnowszej wiedzy technicznej, umiejętności praktycznych, obsługi komputera, znajomości języków obcych, umiejętności związanych z obsługą maszyn i urządzeń oraz umiejętności współpracy z klientami firmy. W oczekiwanych

także pracowników niebędących młodocianymi może wystąpić z wnioskiem o zawarcie umowy dotyczącej młodocianych w liczbie nieprzekraczającej trzykrotnej liczby zatrudnionych w przeliczeniu na pełny wymiar czasu pracy na czas nieokreślony, zob. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 czerwca 2014 r. w sprawie refundowania ze środków Funduszu Pracy wynagrodzeń wypłacanych młodocianym pracownikom*, Dz. U. z 2014 r. poz. 865. Zob. także *Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 24 lipca 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie refundowania ze środków Funduszu Pracy wynagrodzeń wypłacanych młodocianym pracownikom*, Dz.U. 2019, poz. 1395.

²⁵ *Raport Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, GUS, Warszawa 2017, s. 117.

²⁶ „An architecture for Modern Apprenticeships – Standards for Structure, Organisation and Governance”, INAP Commission „Architecture Apprenticeship”, kwiecień 2012, s. 11. Źródło URL: https://www.inap.uni-bremen.de/dl/memorandum_inap_commission_architecture_apprenticeship_20_12.pdf (data dostępu: 10.10.2018).

²⁷ M. Kabaj, *System kształcenia zawodowego i kierunki jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencyjności. Diagnoza i elementy programu szerszego wdrożenia dualnego systemu kształcenia w Polsce*, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2010, s. 47–52, 72.

kompetencjach miękkich wskazują najczęściej zaangażowanie, dyscyplinę, dokładność, innowacyjność i elastyczność²⁸.

Można sądzić, że tak jak przez tysiące lat zawsze znajdowali się adepci do nauki zawodu, tak i w przyszłości osoby z predyspozycjami manualnymi będą szukać edukacji i zatrudnienia w rzemiośle. Wydaje się to oczywiste na poziomie rozważań o indywidualnych losach pojedynczych ludzi, ale czy pewność taka podzielana jest także przez szersze kręgi społeczne?

W krajach z wysoko rozwiniętą gospodarką przemysłową – jak Austria, Niemcy, Szwajcaria, Kanada, USA czy Wielka Brytania – postrzega się sukces przejścia z edukacji w zatrudnienie przez pryzmat nie tylko jednostki czy społeczności, ale i ekonomicznego dobrobytu państwa. W obliczu społeczno-gospodarczych przemian obserwowanych w tych krajach coraz mocniej podkreśla się znaczenie przechodzenia absolwentów szkół ponadpodstawowych (*secondary schooling*) do życia „dorosłego” we współczesnym świecie. Sprowadza się to *de facto* do wyborów różnego rodzaju ścieżek życiowych łączących w sobie czynniki edukacji i zatrudnienia – w różnych proporcjach. Dobrze zorganizowane ścieżki łączące edukację początkową (*initial*) z pracą i dalszym uczeniem się zidentyfikowano jako kluczowy element zabezpieczenia skutecznego przejścia uczniów do roli pracownika.

Identyfikacja i organizacja takich systemów przejścia jest jednym z głównych wyzwań dla wielu rządów na całym świecie²⁹. Dobrze zaprojektowane systemy „przejścia” umożliwiają zarówno zatrudnienie w zawodzie, jak i kształcenie na poziomie studiów wyższych oraz doskonalenie zawodowe lub przekwalifikowanie zarówno w formie kursów, jak i przygotowania zawodowego, które w niektórych krajach obejmuje też dorosłych³⁰.

Analizując poszczególne systemy przygotowania zawodowego, należy właściwie rozumieć takie terminy, jak: *apprenticeship*, *apprentisage*, które określają właśnie „te formy początkowej oświaty zawodowej, które formalnie – i naprzemiennie – łączy kształcenie w zakładzie pracy (okresy praktycznego przygotowania w przedsiębiorstwie) z edukacją szkolną (okresy nauczania teorii, praktyczne aspekty nauczane w szkole lub centrum szkoleniowym), a których zakończeniem jest zdany pomyślnie egzamin i uzyskanie państwowego świadectwa potwierdzającego nabycie kwalifikacji. Najczęściej przygotowanie zawodowe realizowane jest w oparciu o umowę o pracę w celu nauki zawodu” (...) młodociani pracownicy otrzymują wynagrodzenie, szkolą się realizując określony program nauczania pod kierunkiem mistrzów z pedagogicznym przygotowaniem³¹. Według CEDEFOP jest

²⁸ J. Moss, E. Ciepucha, „Rzemiosło i przedsiębiorcy w województwie łódzkim. Potrzeby kadrowe i oczekiwania wobec pracowników”, *Analizy i badania nr 13*, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2011, s. 53.

²⁹ S. Billet, G. Johnson, S. Thomas, Ch. Sim, S. Hay, J. Ryan, (ed.), *Experience of school transitions. Policies, practice and participants*, Springer Science+Business Media Dordrecht 2012, s. V.

³⁰ Ibidem.

³¹ *Apprenticeships and traineeships schemes in EU27: Key success factors. A guidebook for policy planners and practitioners*, June 2013, Ecorys, Institute for Employment Studies, a. 3, źródło URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Guidebook_Apprenticeship_Schemes_EU27.pdf (data dostępu: 31.05.2018).

to „okresowe kształcenie lub szkolenie w instytucji edukacyjnej lub ośrodku szkoleniowym połączone z praktyką w miejscu pracy” w oparciu o określony schemat czasowy (w układzie tygodniowym, miesięcznym lub rocznym) i „w zależności od obowiązujących przepisów adepci mogą być związani umową z pracodawcą i otrzymywać wynagrodzenie”³².

Ten nurt powiazań eksplorują naukowcy zajmujący się badaniem teorii kapitału ludzkiego, którzy postrzegają kształcenie zawodowe jako „sieć bezpieczeństwa”, która zwiększa szanse młodych na znalezienie zatrudnienia na stanowisku wykwalifikowanego pracownika. Inni badacze twierdzą z kolei, że kształcenie zawodowe jest realizacją społecznej reprodukcji wzorców kulturowych i nie pozwala na wyjście poza szeregi „niebieskich kołnierzyków”. Trudno jest jednoznacznie określić faktyczną rolę systemów edukacji zawodowej, bowiem sytuacja w nich różni się w poszczególnych krajach.

Renesans uczenia się w miejscu pracy i przygotowania zawodowego już od kilku lat prognozowali naukowcy. Ten pogląd może zastanawiać w świetle powszechnego „wychwalania” *stricte* szkolnego systemu edukacji. Doświadczenia pozyskane w miejscu pracy stopniowo przebijają się jednak w społecznej świadomości z kształcenia zawodowego również na poziom szkolnictwa wyższego, gdyż ułatwiają studentowi identyfikację własnych predyspozycji do zawodu, pomagają lepiej zrozumieć świat pracy i umożliwiają nabycie zdolności zawodowych, a w efekcie dają możliwość zrealizowania swoich społecznych, ekonomicznych i osobistych celów. Taka formuła pozwala uczyć się także od innych pracowników, a także wyciągać wnioski z otoczenia, co daje możliwości poznania technik, praktyk i wartości życia pracowniczego, zwłaszcza w odniesieniu do danego zawodu³³. Czy można wyobrazić sobie np. dyplomowanych lekarzy bez doświadczenia w szpitalu (miejsce pracy)?

Można wskazać trzy kluczowe cele edukacyjne dla przygotowania zawodowego:

- a) zabezpieczenie wkładu autentycznej pracy lub doświadczeń z miejsca pracy jako części przygotowania edukacyjnego do pracy i życia pracowniczego;
- b) rozwój zdolności (pojęciowych, formalnych) wymaganych do efektywnego angażowania się w pracę z wynagrodzeniem oraz do ćwiczenia się w zawodzie aż do osiągnięcia wysokiego poziomu biegłości (i wysokopłatnego zatrudnienia);
- c) konieczność ciągłego uczenia się i adaptowania do zmieniających się warunków zatrudnienia. Chodzi o to, aby przysparzać sobie i społeczności gospodarczych korzyści poprzez rozwijanie i pozyskiwanie umiejętności w ciągu całego życia zawodowego, co z kolei zapobiega utracie pracy. Powinna to być wspólna perspektywa dla rządów, pracodawców i samych pracowników.

W Polsce należy zweryfikować stosowaną dotychczas politykę edukacyjną, przeanalizować sposób kształcenia fachowców dla gospodarki, zbadać skuteczność różnych form nauki zawodu realizowanych w szkołach branżowych i wyciągnąć

³² *Apprenticeship schemes...*, s. 24–25.

³³ S. Billet, Ch. Harteis, A. Etelapelto (ed.), *Emerging perspectives of workplace learning*, Sense Publishers, Rotterdam 2008, s. 7.

wnioski w celu poprawy obecnego stanu szkolnictwa zawodowego, które ma przecież służyć rynkowi pracy oraz gospodarce. Przyglądając się zarówno jakości kadr polskiej gospodarki, jak i kosztom finansowania systemu edukacji, należy stwierdzić, iż potrzebne jest wyraźne uwzględnianie zróżnicowanego podejścia do ścieżek zdobywania i potwierdzania kwalifikacji. Różnorodne – dostępne w ramach istniejącego systemu – ścieżki należy porównać pod względem jakości przygotowania do pracy i stwierdzonych korzyści dla gospodarki. Najlepsze formuły potwierdzone w wynikach badań losów absolwentów powinno się upowszechnić.

Analogiczne rozwiązania oparte o naukę zawodu w zakładzie pracy (na poziomie początkowego kształcenia zawodowego³⁴) występują także w innych krajach UE, tam gdzie notuje się najniższe bezrobocie młodzieży (Austria, Niemcy). Coraz ważniejsze są korelacje pomiędzy modelem kształcenia a późniejszym zatrudnieniem.

Wzmocnienie tego poglądu przynoszą także wyniki badań przeprowadzonych w EU27 przez Departament Badań i Analiz Politycznych Europejskiego Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP)³⁵. Dotyczyły one osób, które ukończyły szkołę zawodową w systemie szkolnym oraz przygotowanie zawodowe w oparciu o naukę w zakładzie pracy (*apprenticeship*). Z badań tych wynika, iż młodzi Europejczycy – absolwenci przygotowania zawodowego – nawet będąc bezrobotnymi, łatwiej znajdują zatrudnienie, zwłaszcza w kontekście bezrobocia długotrwałego. Absolwenci przygotowania zawodowego zarówno w wieku 25–29 lat, jak i 30–34, przeważnie znajdują pracę w ciągu pierwszych 6 miesięcy (odpowiednio 71,1% oraz 68,5%), podczas gdy w przypadku bezrobotnych z wykształceniem zawodowym, ale w oparciu o szkolną ścieżkę, jest to odpowiednio do grup wiekowych 51,4% (w wieku 25–29 lat) oraz 47,3% (30–34 lat). Zdecydowanie gorzej ta druga grupa (*stricte* szkolna) radzi sobie w sytuacji długotrwałego bezrobocia – powyżej 24 miesięcy bez zatrudnienia było 29,5% (w wieku 25–29 lat) i 33,3% (30–34 lat), co stanowi dwukrotnie większy odsetek niż wśród absolwentów przygotowania zawodowego – odpowiednio 14,4% (w wieku 25–29 lat) i 16,6% (30–34 lat). Dane te obejmują kraje UE, ale bez Niemiec³⁶. Tabela 3 ukazuje sytuację absolwentów ZSZ w Polsce.

Analiza danych krajowych z roku szkolnego 2011/2012 potwierdza te trendy i pokazuje niższe bezrobocie w tej kohorcie w województwach z dużym odsetkiem absolwentów przygotowania zawodowego w rzemiośle (>50%), które notują odpowiednio mniejszą stopę bezrobocia osób młodych z wykształceniem zasadniczym zawodowym. W roku szkolnym 2011/2012 wskaźnik ten wynosił średnio ok. 10–11%.

³⁴ Skrót IVET oznacza *Initial Vocational Education and Training* – początkowe kształcenie zawodowe.

³⁵ Autor jest od 2010 roku członkiem Rady Zarządzającej CEDEFOP, a od 2018 roku także członkiem Sieci Ekspertów CEDEFOP na rzecz Przygotowania Zawodowego <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/networks/cedefop-community-apprenticeship-experts/members> (data dostępu: 11.10.2019).

³⁶ A. Stimpson, P. Descy, *From education to working life. The Labour market outcomes of vocational education and training*, CEDEFOP, 2012, s. 9, 50–51.

Tabela 3. Absolwenci ZSZ w regionach i izbach rzemiosła (2011/2012)

Lp.	Województwo (a)	Stopa bezrobocia osób z wyksz. ZSZ w wieku 25–34 l. w 2010 r. (b)	Absolwenci ZSZ, którzy podjęli pierwszą pracę w 2011 (c)	Liczba absolwentów ZSZ w 2011/2012 (d)	Izba rzemieślnicza (e)	Absolwenci ZSZ, którzy w VI.2012 ukończyli szkołę i naukę w rzemiośle (f)
1	dolnośląskie	13,2%	2759 (18%)	3617	Wrocław Świdnica	1337 (37%) 194 (5%)
2	kujawsko-pomorskie	15,2%	2102 (28%)	3999	Bydgoszcz „S”	1565 (39%)
3	lubelskie	16,2%	1316 (20%)	2570	Lublin „S”, „B” Lubelska	606 (24%) 31 (1%) (N)
4	lubuskie	10,8%	1067 (32%)	1411	Gorzów Wlkp. Zielona Góra	327 (23%) 853 (60%)
5	łódzkie	13,7%	2212 (23%)	2907	Łódź	1018 (35%)
6	małopolskie	11,7%	3394 (22%)	6410	Kraków Nowy Sącz S Tarnów „S”	1173 (18%) 784 (12%) 780 (12%)
7	mazowieckie	13,5%	6847 (14%)	5200	Radom IMKiP „B” MIRIPWa-wa	408 (8%) 1044 (20%) 300 (6%)
8	opolskie	12,4%	1006 (31%)	1946	Opole	1054 (54%)
9	podkarpackie	17,3%	1883 (22%)	3733	Rzeszów	960 (26%)
10	podlaskie	13,0%	763 (20%)	1292	Białystok „B”	542 (42%)
11	pomorskie	10,7%	1713 (21%)	3927	Gdańsk „S” Słupsk	1487 (38%) 632 (16%)
12	śląskie	15,4%	4106 (24%)	5080	Bielsko-Biała Częstochowa Katowice Rybnik	830 (16%) 468 (9%) 1682 (33%) 320 (6%) (N)
13	świętokrzyskie	15,2%	846 (20%)	1874	Kielce	612 (33%)
14	warmińsko-mazurskie	13,5%	1261 (28%)	2287	Olsztyn	840 (37%)
15	wielkopolskie	10,9%	4390 (24%)	7438	Kalisz Poznań	1143 (15%) 4300 (58%)
16	zachodnio-pomorskie	17,2%	1424 (26%)	2149	Szczecin Zach.-pomorska	378 (17%) 53 (2%) (N)
16 województw		13,7%³⁷	37 089	55 840	29 izb	25 721 (46%)

Źródło: badanie własne na bazie raportów z działalności oświatowej ZRP i roczników GUS.

Legenda:

- symbol „S” oznacza funkcjonowanie na danym terenie szkoły zawodowej, której organem prowadzącym jest izba rzemieślnicza lub cech rzemiosł;
- symbol „B” oznacza, że na terenie danej izby prowadzono badania absolwentów nauki zawodu lub młodocianych pracowników w III klasie;
- symbol „N” oznacza, iż dana izba rzemieślnicza nie jest zrzeszona w strukturach Związku Rzemiosła Polskiego, ale i tak podlega jego ustawowemu nadzorowi.

³⁷ M. Fedorowicz, A. Wojciuk (red.), *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*, IBE, MEN, Warszawa 2012, s. 64.

Z drugiej strony województwa podkarpackie i zachodniopomorskie charakteryzowały się niskim udziałem młodocianych kształconych w zakładach rzemieślniczych (20–25%) wśród absolwentów ZSZ, co przełożyło się na relatywnie wysokie bezrobocie osób z takim wykształceniem w wieku 25–34 lat (kształtujące się wtedy na poziomie ponad 17%).

Nie jest to oczywiście jedyna przyczyna słabszej pozycji tych osób, gdyż o ich losie decyduje szereg innych czynników, jak choćby potencjał regionu i ich osobowości, niemniej i w tym zakresie rzemiosło pozwala szkolić na miarę potrzeb i dostosowywać ofertę do właściwości danej osoby czy regionu. Wydaje się, że pomimo upływu kilku lat i spadku bezrobocia oraz dużego wpływu czynnika demograficznego dane te wciąż wyglądałyby podobnie, wskazując na większą efektywność przygotowania zawodowego w rzemiośle względem systemu czysto szkolnego.

Patrząc nieco wstecz, okres powojenny w Europie Zachodniej charakteryzują trendy związane z industrializacją i kapitalizmem, które stworzyły potrzebę fundamentalnego i stopniowego „sprzedawania samego siebie” oraz wykonywania pracy określonej przez innych jako „praca pod presją czasu”. Rosły wymagania dotyczące wynagrodzeń robotników, kwalifikacji praktycznych i kompetencji osobowych, różnicując ich znacznie, a w efekcie utrudniając zakładom pracy szkolenie ich na miarę potrzeb. System przygotowania zawodowego w Niemczech i krajach skandynawskich przewidywał siedmioletni okres nauki zawodu – bez czynności szkolnych.

Stopniowo jednak okres nauki skracano do 3–4 lat, a szkolenie w zakładzie pracy uzupełniano nauką w klasach wieczorowych. Od około 1960 roku powszechne stało się spędzanie jednego dnia w klasie szkolnej (dnia wolnego), a od lat 70. dłuższe okresy nauki szkolnej wprowadzano do wszystkich typów przygotowania zawodowego, ograniczając jednocześnie długość czasu spędzanego w zakładzie pracy³⁸. Przekaz takiego trendu jest następujący: coraz więcej systemu szkolnego i coraz mniej kształcenia zawodowego w miejscu pracy. Obecnie jednak pojawia się powrót do jak najszerzego uczenia się w życiu pracowniczym, gdyż mamy do czynienia z coraz bardziej ekstensywnymi i gruntownymi zmianami struktur społeczeństw związanych z globalizacją i nowymi technologiami (przejście do późnego modernizmu, postmodernizmu, społeczeństw ryzyka, wiedzy i informacji)³⁹.

Procesy zmian przyniosły w efekcie pewne trendy rozwojowe w zakresie edukacji. Zmianie uległo przekonanie, że edukacja i kwalifikacje są czymś, co nierozdzielnie związane jest z dzieciństwem i młodością, czymś, co możemy „odłożyć na półkę” po osiągnięciu dokumentu potwierdzającego pewien poziom zawodowych kompetencji, na którym z kolei możemy bazować następnych 30–40 lat kariery, ewentualnie z jakimś niezbędnym okazjonalnym szkoleniem. Takie wyobrażenie

³⁸ K. Illeris, *The Fundamentals of workplace learning. Understanding how people learn in working life*, Danish School of Education, Aarhus University, Routledge Taylor&Frances Group, London–New York, 2011, s. 3, 4.

³⁹ *Ibidem*, s. 4–5.

było wygodne dla systemu edukacji szkolnej, który mógł dostarczyć takich kompetencji zawodowych. Jednak taka sytuacja nie może dłużej trwać (nie obroni się), gdyż każdy musi być przygotowany do ciągłej, nawet radykalnej zmiany swoich funkcji pracowniczych w toku całego życia zawodowego. Dlatego też współcześnie potrzebne jest ustawiczne, szerokie uczenie się, do którego powinny przygotowywać szkoły z zakładami pracy.

Potwierdzają to wyniki badania przeprowadzonego wśród wielkopolskich rzemieślników. Zdaniem 35% z nich uważa, że szkoły zawodowe dobrze przygotowują przyszłych pracowników. Rzemieślnicy u absolwentów szkół zawodowych wskazują na generalny brak wystarczających umiejętności praktycznych i doświadczenia, dość często także na brak samodzielności i nieświadomy wybór (rodziców i młodocianego) co do zawodu. Porównali także praktyczną naukę zawodu na warsztatach szkolnych (zapóźnienia technologiczne i brak aktualnej wiedzy praktycznej części nauczycieli) i w zakładach pracy. Badani najczęściej odnosili się krytycznie do praktycznych umiejętności absolwentów, ale trzeba pamiętać, że takie małe zakłady mają swoją specyfikę i wykształcenie absolwenta, który będzie odpowiadał potrzebom wszystkich rzemieślników, jest praktycznie niemożliwe⁴⁰.

Jak widać, zmieniła się natura tego, „co ma być przedmiotem uczenia się”. Kształcenie wiedzy, umiejętności i postaw są ujęte w podstawach programowych oraz w standardach wymagań egzaminacyjnych, ale w dobie globalizacji treści te muszą być systematycznie aktualizowane, rozwijane, reorganizowane i przetwarzane, aby ciągle pasować do nowych sytuacji – szybko i elastycznie adaptować się do zmieniających się kontekstów, które nie są znane w danej chwili, ale których nadejścia się spodziewamy. Jest to esencja obecnych koncepcji „kompetencji” i „rozwoju kompetencji”. I jest to niezaprzeczalnie wyzwaniem dla szkół i systemów edukacji w ogóle – jakie te podmioty powinny zapewniać kompetencje, aby pozwolić na rozwiązanie problemów i sytuacji, które nie są znane na dany moment kształcenia? Jak tego dokonać?

Takie właśnie pytania doprowadziły do powstania idei zapewniania solidnych podstaw podczas nauki w miejscu pracy. Czyż nie byłoby prościej, taniej i bardziej efektywnie, gdyby taki rozwój i ciągła adaptacja kompetencji odbywały się w zakładzie pracy (pod nadzorem mistrzów), gdzie mogłyby zostać spożytkowane i gdzie byłby bezpośredni dostęp do nowo pojawiającej się wiedzy? W przypadku kompetencji zorientowanych zawodowo oznaczałoby to, że kompetencje pozyskane i zaadaptowane jako część życia profesjonalnego w miejscach pracy, sieciach lub organizacjach partnerskich będą podlegać ciągłym procesom aktualizacji. Byłaby to również droga demokratyczna, gdyż w interesie społeczności jest zapewnienie, aby decyzje dotyczące rozwijania i aktualizowania kompetencji były wiadome pracownikom wszystkich szczebli poprzez gwarancję, że proces uczenia się w takich kontekstach jest znacznie szerszy i bardziej bezpośredni niż w systemie

⁴⁰ W. Jagodziński, S. Kasprzak, J. Maślankowska, R. Nycel, N. Słowikowska, M. Wojtkowiak, „Raport z badań jakościowych prowadzonych w ramach projektu *Wielkopolskie rzemiosło wobec instytucji rynku pracy*”, [w:] Bondyra K., Sikora J. (red.) *Wielkopolskie rzemiosło między tradycją a nowoczesnością*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2008, s. 181–184.

szkół i instytucji (z ich „sztywnym, formalnym gorsetem”). Tych kilka punktów nie wyczerpuje przewag przygotowania zawodowego w miejscu pracy z punktu widzenia teorii uczenia się, efektywności i wartości demokratycznych, jednakże warto rozważyć również, że ten pogląd podzielają organizacje takie jak: OECD, UE i Bank Światowy, które postrzegają uczenie się w miejscu pracy jako czynnik kluczowy w kształceniu ustawicznym, który prowadzi do wzrostu gospodarczego, rozwoju osobistego i większej równowagi społecznej – krajowej i międzynarodowej. Inne argumenty to odciążenie części instytucji państwowych i samorządowych (np. w kontekście finansowania), ale nie wszystkich, gdyż państwo ma w tym zakresie pewne obowiązki na poziomie kraju. Gdyby kształcenie zawodowe pozostawić całkowicie w gestii rynku pracy, okazałoby się, że formowane kwalifikacje łatwo mogą okazać się niewystarczające i zbyt wąskie. Dlatego też państwa będą stały na stanowisku interakcji pomiędzy zinstytucjonalizowanym, zorientowanym zawodowo systemem edukacji a kształceniem w miejscu pracy i poszukiwać dróg do przerzucenia jak największych kosztów edukacji na pracodawców⁴¹. Przedsiębiorcy będą się przed tym bronić, zwłaszcza w krajach, gdzie edukacja jest tradycyjnie finansowana ze środków publicznych – chyba że jest ona w osobistym interesie pracodawcy lub jest z natury specyficzna dla danej firmy – jak w rzemiośle.

Podejście do rozszerzania kontekstów uczenia się (poza instytucje szkolne) o miejsce pracy jest pozytywne również w ocenie pracowników, którzy wierzą, że lepiej uczą się w kontekstach nieformalnych i podczas wykonywania pracy. Z drugiej strony należy pamiętać o interesie własnym nauczycieli i instytucji edukacyjnych (pensum i ochrona zatrudnienia w okresie niżu demograficznego) w obronie „bastionu” edukacji szkolnej i formalności programów nauczania. Ponadto powszechny jest pogląd, że edukacja szkolna zapewnia w sformalizowany sposób dobre, uznane dokumenty związane z poziomem opanowanej wiedzy. Z tymi kontrargumentami, a zwłaszcza z ostatnim, rzemiosło może się uporać, gdyż:

- a) realizuje naukę zawodu w oparciu o podstawy programowe nauczania w zawodach;
- b) uznaje różne konteksty uczenia się i zdobywania doświadczeń zawodowych;
- c) może tworzyć własne szkoły zawodowe, gdzie izba rzemieślnicza lub cech jest organem prowadzącym, zapewniającym jednocześnie dostęp do zakładów pracy i nadzorującym prawidłowość procesu uczenia się;
- d) dysponuje wielopokoleniowymi doświadczeniami w funkcjonowaniu systemu zapewniania jakości kształcenia i walidowania, które podlegają ustawowemu nadzorowi Związku Rzemiosła Polskiego. System umożliwia samofinansowanie się i szkolenie kadr w izbach. Można zatem stwierdzić, iż organizacje rzemiosła są przykładem organizacji uczących się w świetle teorii Petera Senge;
- e) dzięki wieloletniemu funkcjonowaniu systemu egzaminów czeladniczych i mistrzowskich są one powszechnie uznawane w kraju i za granicą, a ich pozycję sankcjonuje dodatkowo Konwencja haska z 1961 roku oraz możliwość wy-

⁴¹ K. Illeris, *The Fundamentals of workplace learning...*, s. 5–6.

dawania przez izby rzemieślnicze suplementów Europass do świadectw i dyplomów w rzemiośle (od 2012). Kwalifikacje czeladnika i mistrza – jako kwalifikacje cząstkowe, a w ślad za nimi izby rzemieślnicze (jako instytucje certyfikujące) oraz ZRP (jako instytucja zapewniająca jakość) – są ujęte w ZSK⁴² i pojawią się w CEIDG.

W działalności rzemiosła i jego organizacji, w obszarze oświaty zawodowej, dominują dwa nurty: nauka zawodu w rzemiośle oraz potwierdzanie kwalifikacji zawodowych w drodze egzaminów sprawdzających, czeladniczych i mistrzowskich. Wykorzystywane są także inne formy edukacji ustawicznej w postaci szkoleń oraz kursów uzupełniających i doskonalących kwalifikacje zawodowe (izby i cechy rzemieślnicze organizują średniorocznie około 900–1000 kursów i 600–700 szkoleń)⁴³. Działania organizacji rzemiosła w tym zakresie determinowane są potrzebami rzemieślników i mistrzów, którzy – obok działalności gospodarczej – zajmują się szkoleniem uczniów oraz z oczywistych względów oczekują wsparcia w zakresie dostarczania bogatej oferty możliwości doskonalenia kwalifikacji.

Mimo upływu lat, zmieniającej się mody i trendów, rzemiosło wciąż odgrywa istotną rolę w zakresie kształcenia zawodowego i dostarczania wykwalifikowanych kadr gospodarce. Liczba uczniów w zakładach rzemieślniczych jednak nieubłaganie od kilku lat spada. Trend ten nasila się w wyniku zmian demograficznych i niekonsekwentnej polityki państwa, co w ostatnich dekadach spowodowało utratę zaufania rzemieślników do systemu edukacji i rynku pracy. Na podstawie danych ZRP można stwierdzić, iż w ciągu kilku lat dwa tysiące mistrzów zrezygnowało z zaangażowania w przygotowanie zawodowe. Główne przyczyny to:

- a) zamrażanie środków Funduszu Pracy na refundacje wynagrodzeń wypłacanych młodocianym pracownikom i dofinansowania kosztów kształcenia (2010–2011),
- b) niejasności związane z przyznawaniem pomocy publicznej *de minimis* dla rzemieślników zaangażowanych w przygotowanie zawodowe (2011),
- c) częste reformy systemu edukacji zawodowej pospiesznie wprowadzone w latach 2012, 2017–2019, co powoduje konieczność ciągłej adaptacji rzemieślników.

Te czynniki spowodowały destabilizację systemu przygotowania zawodowego. Reformy preferują kształcenie technikalne, co powoduje mniejszy napływ młodzieży do ZSZ (spadek o ok. 50% w ciągu 4–5 lat), a co za tym idzie do rzemieślniczego przygotowania. W latach 1996–2018 liczba mistrzów szkolących spadła dwukrotnie z 47 500 do 21 835 osób (54%), a w konsekwencji znacznie ubyło także uczniów w rzemiośle – z około 160 000 do 59 044 adeptów nauki zawodu (około 67%). Sięgając do danych z 1990 roku – statystyki są bardziej krytyczne (liczba uczniów ZSZ wynosiła 814,5 tys.). Wykres 4 pokazuje zestawienie liczby uczniów w ZSZ i rzemiośle, natomiast w tabeli 4 zaprezentowano liczbę i odsetek młodocianych pracowników.

⁴² Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 roku o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz. U. 2016, poz. 64.

⁴³ Raport z działalności oświatowej izb rzemieślniczych w 2017, ZRP, Warszawa 2018, tab. 1.

Tabela 4. Liczba i odsetek młodocianych pracowników względem uczniów ZSZ/SB I

Rok szkolny	A) Liczba uczniów ZSZ/(SB I) ogółem (tys.)	B) Pracownicy młodociani		
		B1) Ogółem (tys.) B2) młodociani pracownicy jako % uczniów w ZSZ/SB I ($B2 = B1:A*100\%$)	B3) rzemieślnicy (tys.)	B4) młodociani w rzemieśle jako % uczniów w ZSZ/SB I w ogóle ($B4 = B3:A*100\%$) B5) młodociani w rzemieśle jako % młodocianych ($B5 = B3:B1*100\%$)
2000/2001 ⁴⁴	542,0	B1 = 291,25 B2 = 53,7%	157,3 ⁴⁵	B4 = 29,0% B5 = 54,0%
2005/2006	232,5 po reformie 1999	B1 = 126,5 B2 = 54,40%	88,7 po reformie 1999	B4 = 38,15% B5 = 70,1%
2008/2009	239,1	B1 = 116,4 B2 = 48,7%	92,7	B4 = 38,8% B5 = 79,6%
2009/2010	235,7	B1 = 122,8 ⁴⁶ B2 = 52,1%	93,1	B4 = 39,4% B5 = 75,8%
2010/2011	224,9	B1 = 155,8 ⁴⁷ B2 = 50,9%	90,1 ⁴⁸	B4 = 40,1% B5 = 57,8%
2014/2015	166,9 ⁴⁹ po reformie 2012	B1 = 117,1 ⁵⁰ B2 = 45,5%	71,5 po reformie 2012	B4 = 42,8% B5 = 61,0%
2016/2017	166,2 ⁵¹	B1 = 122,5 ⁵² B2 = 38,9%	64,7	B4 = 25,2% B5 = 52,8%

Źródło: opracowanie własne w oparciu o statystyki GUS MEN⁵³, MRPiPS, MF i ZRP.

⁴⁴ Największy spadek liczby uczniów ZSZ i młodocianych pracowników nastąpił w okresie 2000–2002 o blisko 200 tys. (spadek z 542,0 tys. do poziomu 348,4 tys.), a liczba młodocianych o ok. 100 tys. (spadek z 295,25 tys. do poziomu 187,23 tys.), co było związane z reformami, w tym edukacyjną, która wprowadziła gimnazja oraz licea profilowane.

⁴⁵ *Nauka zawodu w rzemieśle i potwierdzanie kwalifikacji zawodowych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych*. Informacja, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa, marzec 2007, s. 19.

⁴⁶ J. Boratyński, *Szkolnictwo zawodowe i rynek pracy województwa łódzkiego na tle kraju*, Łódź 2012, s. 28.

⁴⁷ *Przegląd wydatków publicznych: wydatki na zadania realizowane przez Ochotnicze Hufce Pracy*, Ministerstwo Finansów, Warszawa październik 2017, s. 48.

⁴⁸ *Raport z wyników działalności oświatowej w rzemieśle*, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa, 2012, s. 7.

⁴⁹ *Informacja S. Szweda – Sekretarza Stanu Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 23.01.2018 przekazana R. Grupińskiemu – Przewodniczącemu Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży Sejmu RP w odpowiedzi na wystąpienia z dnia 04.01.2018*.

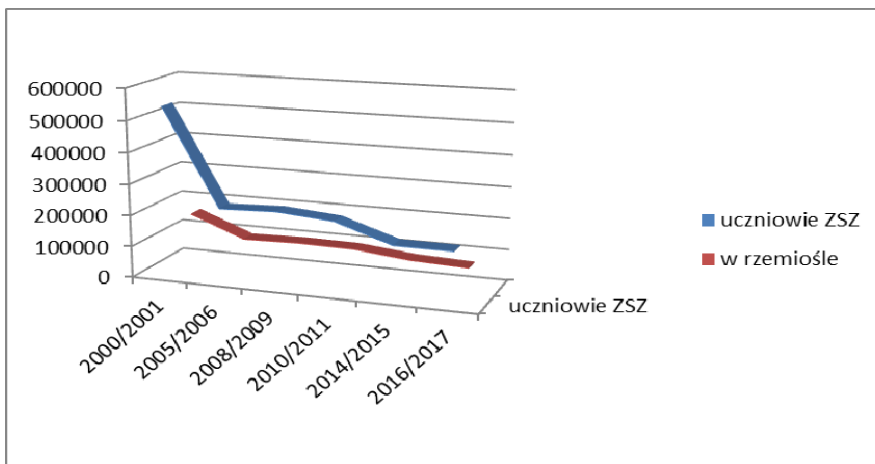
⁵⁰ Ibidem, s. 48.

⁵¹ *Raport Oświata i Wychowanie na rok szkolny 2016/2017*, GUS, Warszawa 2017, s. 129.

⁵² Według MEN B1=96,6, zob. *Przegląd wydatków publicznych...*, s. 48.

⁵³ Materiał informacyjny dla Podkomisji Stałej ds. Kształcenia zawodowego Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży Sejmu RP „Źródła finansowania kosztów kształcenia zawodowego. Finansowanie kształcenia zawodowego młodocianych pracowników”.

Wykres 4. Zestawienie liczby uczniów w ZSZ i rzemiośle (2000–2017)



Źródło: opracowanie własne.

Głównym problemem jest wciąż malejąca popularność przygotowania zawodowego, zwłaszcza w zawodach kojarzących się z „niebieskimi kołnierzykami”, oraz wspomniany wcześniej niż demograficzny, który szczególnie dotyka rzemiosła, a więc małe i średnie przedsiębiorstwa.

Zwraca również uwagę tendencja zmiany (a właściwie braku zmian) preferencji zawodowych i branżowych w wyborze młodzieży, gdyż nadal liczbowo dominują zawody będące od lat w grupie pięciu najczęściej wybieranych, tj. fryzjer, mechanik pojazdów samochodowych, cukiernik, stolarz i piekarz, i to w nich właśnie łącznie uczy się zawodu ponad 60% ogółu młodocianych zatrudnionych przez rzemieślników w celu przygotowania zawodowego. Podobnie jak w latach ubiegłych, największym powodzeniem cieszą się zawody związane z motoryzacją – 16 291 osób (zdominowany przez chłopców) oraz pielęgnacją ciała – 14 072 osób (zawód fryzjer, w ramach którego 90% stanowią dziewczęta). Poważny zastój przeżywają natomiast zawody odzieżowe i włókiennicze oraz związane z obróbką skór i futer. Dziewczęta mają swobodę wyboru nauki zawodu, zazwyczaj jednak podejmują ją w jednym z takich zawodów jak: fryzjer lub cukiernik, kucharz, sprzedawca czy fotograf (ponad 100). Piekarz, niemniej jednak kilka z nich obecnie uczy się typowo męskich zawodów, jak mechanik pojazdów samochodowych. Liczbę młodocianych pracowników zatrudnionych w zakładach rzemieślniczych w podziale na branże pokazuje tabela 5.

W relacji rok do roku podobnie kształtuje się liczba uczniów przygotowujących w zawodach związanych z przetwórstwem żywności np. cukiernik – 3854 uczniów i piekarz – 1318 uczniów, rośnie zainteresowanie zawodem wędliniarza także wśród dziewcząt (po zmianie nazwy i zakresu z „rzeźnika-wędliniarza”). W zawodach związanych z budownictwem w 2018 roku można stwierdzić spadek zainteresowania młodocianych pracowników, zwłaszcza w zawodzie: murarz-

-tylnkarz – 1412 osób w stosunku do 2214 osób w roku 2016 oraz monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie – 2383 uczniów (względem 2656). W zawodach związanych z obróbką metalu zanotowano niewielki wzrost młodocianych np. w zawodzie operator obrabiarek skrawających 523 w stosunku do 408 uczniów w 2016 roku. Znacznie mniejsze zainteresowanie wystąpiło w takich zawodach jak: kaletnik (2 uczniów), kowal (15) czy obuwnik (8)⁵⁴. Rośnie także zainteresowanie w zdobywaniu zawodu kucharz (3311 młodocianych pracowników) po włączeniu gastronomii do rzemiosła⁵⁵.

Tabela 5. Liczba młodocianych pracowników zatrudnionych w zakładach rzemieślniczych w podziale na branże

Liczba młodocianych pracowników w branżach	Rok						
	2004	2009	2010	2011	2012	2013	2018
Zawody związane z motoryzacją	22 762	26 460	26 175	24 883	23 524	22 534	16 291
Zawody związane z pielęgnacją ciała człowieka	14 412	23 092	23 432	21 799	19 949	19 329	14 072
Zawody związane z budownictwem	8652	14 601	13 947	13 287	12 487	11 746	8 652
Zawody związane z przetwórstwem żywności	29 181	15 692	14 541	13 156	11.624	10 279	8463
Zawody związane z obróbką drewna	9226	8832	7574	6510	6131	5855	4831
Zawody związane z obróbką metalu	1250	2464	2146	1836	1972	2187	2413
Zawody związane z elektromechaniką i elektroniką	1080	837	761	749	697	677	471
Zawody odzieżowe i włókiennicze	728	167	104	101	94	87	114
Zawody związane z mechaniką maszyn	149	172	211	220	244	281	343
Zawody związane z obróbką skór i futer	147	59	57	23	24	16	10
Inne zawody	262	524	548	438	837	379	442
Całkowita liczba młodocianych w rzemiośle	93 325	93 814	90 669	84 384	78 686	76 045	59 044

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Raportu z działalności oświatowej w rzemiośle w 2010*, ZRP, Warszawa 2011 oraz *Raportu z działalności oświatowej izb rzemieślniczych w 2018*, ZRP, Warszawa 2019.

⁵⁴ *Promocja kształcenia zawodowego przez pracodawców*, ZRP, RDS, Warszawa 2018, s. 21–23, zob. także *Raport z wyników działalności oświatowej w rzemiośle za 2018 r.*, ZRP, Warszawa 2019.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 21.

Zdecydowaną większość wśród uczniów stanowią mężczyźni (67,2%)⁵⁶, jednakże pojawiają się przypadki, gdy dziewczęta podejmują naukę zawodu w takich profesjach jak stolarz czy mechanik pojazdów samochodowych. Zdarzają się też mistrzynie w zawodach budowlanych, nawet w zawodzie kamieniarz.

Tendencje historyczne pokazują także wycofywanie się mistrzów rzemiosła z przygotowania zawodowego młodocianych pracowników. Świadczą o tym raporty ZRP, według których na początku lat 90. w proces przygotowania młodocianych zaangażowanych było około 60 000 zakładów rzemieślniczych, a na początku lat 2000. – jako skutek reform – ich liczba spadła do poziomu 40 000. Obecnie jest to 21 835 rzemieślników. Udział pracodawców w przygotowaniu zawodowym ujęto w tabeli 6.

Tabela 6. Udział pracodawców w przygotowaniu zawodowym

Pracodawcy	Rok		
	2011	2014	2016
Ogółem pracodawcy	40 000	35 000	35 000 ⁵⁷
W tym rzemieślnicy ⁵⁸	26 078	23 819	23 088
Udział % mistrzów rzemiosła w przygotowaniu zawodowym	65,19%	68,05%	65,93%

Źródło: opracowanie własne w oparciu o dane Ministerstwa Finansów i ZRP⁵⁹.

System ten przetrwał, choć walka ze wspomnianymi trudnościami ostatniej dekady w widoczny sposób odbiła się niekorzystnie na liczbie uczniów. Po raz kolejny MEN zapowiadało daleko idące zmiany w organizacji systemu egzaminów w rzemiośle w I połowie 2018 roku⁶⁰, jednakże po kilku miesiącach konsultacji odstąpiono od tej ingerencji⁶¹. Nowelizacja *ustawy Prawo oświatowe* w 2019 roku przyniosła obowiązek przystępowania uczniów szkół branżowych I stopnia do egzaminów zawodowych i czeladniczych (dla uczniów z rzemiosła).

Aby upowszechnić w kraju skuteczny system przygotowania zawodowego – a w przyszłości dualnego – należy wykazać jego zalety i przewagi względem systemu „czysto szkolnego”. Rzemiosło ze swoim kształceniem i egzaminami adaptuje się wciąż do zmieniającej się rzeczywistości – nie tylko dzięki nauczaniu umie-

⁵⁶ *Raport Wychowanie i oświata...*, s. 74–75.

⁵⁷ Dane Ministerstwo Finansów, *Przegląd wydatków publicznych...*, s. 48.

⁵⁸ Dane Związek Rzemiosła Polskiego, *Sprawozdanie na Kongres Rzemiosła*, czerwiec 2018, tab. Dualne kształcenie zawodowe u rzemieślników.

⁵⁹ Zob. *Raport z działalności oświatowej w rzemiośle w 2010*, ZRP, Warszawa, marzec 2011 oraz *Raport z działalności oświatowej izb rzemieślniczych w 2017*, ZRP, Warszawa, maj 2018

⁶⁰ Źródło URL: <https://zrp.pl/zrp-i-men-w-dialogu-nt-zmian-w-ksztalceniu-zawodowym-2/> (data dostępu: 17.05.2018).

⁶¹ Źródło URL: <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12313102/katalog/12518250> (data dostępu: 29.09.2018).

jętności praktycznych, lecz także poprzez podnoszenie kompetencji społecznych mistrzów. Kształtowaniu kompetencji zawodowych i społecznych adeptów nauki zawodu powinno towarzyszyć doskonalenie się mistrzów – także w zakresie pedagogicznym.

Kształcenie w rzemiośle tradycyjnie od wieków obejmuje swoim zasięgiem wszystkie formy edukacji, wykorzystując w praktyce m.in. kształcenie formalne, incydentalne i pozaformalne. Naukę realizuje się także w toku obserwacji pracy mistrzów. Ciekawe wnioski w zakresie przekazywania niewypowiedzianej wiedzy (*tacit knowledge*) w czasie przygotowania zawodowego w rzemiośle płyną z wielu stron, m.in. z Uniwersytetu w Kapsztadzie (RPA), gdzie mowa jest o „modelowaniu niewidzialnego”⁶². Chodzi o dążenie do biegłości, gdzie mistrz jest w stanie zaprojektować pożądane rozwiązanie w głowie – bez kartki i ołówka – jest w stanie zwizualizować sobie efekt końcowy dzięki wyobraźni przestrzennej, a następnie dobiera już tylko optymalny materiał, techniki i technologie. Zgodnie z postulatami i dążeniami formowania w Polsce społeczeństwa opartego na wiedzy (za B. Śliwskim i M. Czerepaniak-Walczak) przygotowanie takie odpowiada na wyzwania:

- a) odkrywania metod i dróg kształcenia i wychowania, które umożliwią elastyczne, otwarte i krytyczne reagowanie na dziejące się sprawy i twórczy udział w nich – z twórczym zastosowaniem odkryć psychologii i innych nauk o człowieku;
- b) przygotowania nowych zawodów, których przedstawiciele będą zatrudnieni w nowych sektorach usług.

Tak się dzieje w rzemiośle, gdzie oddolnie sphywają do Związku Rzemiosła Polskiego – a za pośrednictwem tej organizacji do właściwych resortów – wnioski o wprowadzenie nowych zawodów do klasyfikacji zawodów i specjalności rynku pracy. Ostatnimi takimi przykładami są m.in. fryzjer zwierząt (*groomer*), florysta, mechanik motocyklowy i monter instalacji gazów medycznych. Pokazuje to znaczącą adaptacyjność mistrzów rzemiosła (obserwowaną na przestrzeni wieków) i wskazuje nowe możliwości rozwoju.

Są to dodatkowe przesłanki do podjęcia tematu kompetencji mistrzów potrzebnych do kształcenia młodocianych pracowników, którzy następnie sami mogą zostać czeladnikami i mistrzami w zawodzie (oraz kształcić przyszłą młodzież). Jak widać, po dwustu latach rzemiosło wciąż się rozwija i to w dobie ciągłych przemian. Dzięki adaptacyjności mistrzów (kompetencjom i kwalifikacjom) jest w stanie skutecznie stawiać czoło nowym wyzwaniom.

Rzemieślnicze przygotowanie zawodowe ma na celu doprowadzenie do egzaminu czeladniczego – w pełnym zawodzie, co sprawia, iż adepci tej formy nauki są bardziej poszukiwani na rynku pracy. Czeladnicy przeszli zresztą swoistą

⁶² J. Gamble, „Modelling the invisible: The pedagogy of craft apprenticeship”, University of Cape Town, South Africa, [w:] *Working paper 24, OVAL Research, Working knowledge: Productive learning at work. Conference proceedings*, 10–13 December 2000.

trzyletnią „próbę pracy” w realnych warunkach zatrudnienia. Istotny wpływ na kształtowanie się liczby uczniów mają:

- a) sytuacja na rynku pracy,
- b) zainteresowanie młodzieży atrakcyjnymi zawodami,
- c) warunki pracy i perspektywy rozwoju,
- d) postawa mistrza – jego stosunek do pracy i do adepta nauki zawodu⁶³.

Opinie te, mimo iż formułowane czterdzieści lat temu, nie straciły na swojej aktualności, a po kolejnych kilku reformach edukacji można wręcz stwierdzić ich kluczową rolę – nie tylko w odniesieniu do kształtującej się liczby młodocianych pracowników, lecz także do jakości procesu ich przygotowania. Należy zaznaczyć, iż mowa jest tu wyłącznie o mistrzach w rzemiośle, bowiem wraz z modernizacją systemu edukacji zawodowej pozbawiono kuratoria oświaty możliwości egzaminowania i przyznawania tytułu zawodowego „mistrza” w przemyśle – obecnie jest to wyłącznie domena izb rzemieślniczych. Rozpatrując kompetencje mistrza w kształceniu młodocianych pracowników, należy odnieść się zatem do teorii użytecznych i w pedagogice, i przydatnej tutaj teorii ekonomicznej – kapitału ludzkiego.

Realizacja przygotowania zawodowego w rzeczywistych warunkach pracy formuje zarówno umiejętności zawodowe, jak i rozwija tzw. kompetencje miękkie takie jak: współpraca w grupie pracowniczej, poznanie relacji międzyludzkich, układu stosunków służbowych: podwładny–przełożony, warunków pracy pod względem BHP⁶⁴. Ponadto taka osoba ma możliwość poznania realnych problemów związanych z prowadzeniem firmy w takich obszarach jak kontakty z klientami i dostawcami, co jest niemożliwe w toku zajęć realizowanych na warsztatach i w pracowniach szkolnych. Doświadczenie zawodowe w firmie uzupełnia szkolne kształcenie i jest sposobem wyposażania młodzieży w odpowiednie kwalifikacje⁶⁵.

W ten sposób można „obalić” poglądy formułowane przez teoretyków z obszaru szkolnictwa wyższego, którzy postrzegają kształcenie zawodowe wyłącznie jako rozwijanie umiejętności praktycznych – co jest powszechnym stereotypem w Europie, jak zaznaczają przedstawiciele pracodawców zasiadający w Komitecie Doradczym KE ds. kształcenia zawodowego (ACVT). Takie opinie nie powinny odnosić się do pracowników młodocianych, którzy mają większe szanse na zatrudnienie.

W Polsce, ani w statystykach GUS dotyczących poziomu wykształcenia osób bezrobotnych, ani w zestawieniach Systemu Informacji Oświatowej MEN nie wskazano różnic pomiędzy sytuacją na rynku pracy absolwentów ZSZ (SBI) uczących się w formule pracownika młodocianego (zajęcia praktyczne u pracodawcy na podstawie umowy o pracę) a absolwentami uczącymi się zawodu wyłącznie

⁶³ W. Okuszek, op. cit., s. 61. W opinii autora piątym czynnikiem są częste reformy systemu edukacji.

⁶⁴ U. Jeruszka, E. Drogosz-Zabłocka, K. Symela, „Efektywność zewnętrzna kształcenia zawodowego w opinii dyrektorów szkół...”, [w:] Jeruszka U. (red.) *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*, IPiSS, Warszawa 2000, s. 239.

⁶⁵ Ibidem, s. 239.

w formule szkolnej (zajęcia praktyczne na warsztatach szkolnych). Taka sytuacja powoduje zaburzenie postrzegania systemu kształcenia zawodowego i ogranicza możliwości jego usprawnienia, np. poprzez upowszechnienie systemu przygotowania zawodowego na poziomie zasadniczych szkół zawodowych (szkół branżowych I stopnia).

Kształcąc pracowników młodocianych, szykuje się ich do pełnienia funkcji wykwalifikowanych pracowników (czeladników) oraz zaszczepia w nich ideę dążenia do mistrzostwa i samodzielności rozumianych jako przygotowanie do bycia mistrzem i przedsiębiorcą, a więc osób, które muszą być gotowe na adaptowanie się do często zmieniającej się rzeczywistości. W interesie rzemieślników jest udział w przygotowaniu zawodowym i zapewnianie sobie, a pośrednio i społeczeństwu, wykwalifikowanych fachowców (pracowników, ale także przyszłych mistrzów oraz pracodawców).

Chodzi o wyposażenie adeptów nauki zawodu w odpowiednie kwalifikacje oraz kompetencje, dzięki którym znajdą zatrudnienie i będą mogli wykonywać wyuczony zawód. Uczenie się zawodu jest jednocześnie kształceniem człowieka przygotowanego do realizacji wielu zadań pracowniczych i pobudzaniem samorozwoju⁶⁶.

Dane Międzynarodowej Organizacji Pracy – wyspecjalizowanej agencji Organizacji Narodów Zjednoczonych – wskazują, że 40% pracodawców zgłasza braki w zakresie talentów pracowniczych – przy jednoczesnym wysokim poziomie bezrobocia młodych, które sięga 66 mln w skali świata⁶⁷. W związku z tym, zdaniem ekspertów MOP, należy upowszechniać formy kształcenia z udziałem przedsiębiorców, którzy zadbają zarówno o rozwój kompetencji miękkich, jak i praktycznych umiejętności. Pracodawcy powinni być bardziej zachęceni do angażowania się w przygotowanie zawodowe, staże i praktyki, i to nie tylko w zawodach tradycyjnych, ale i w zakresie robotyki, automatyki, a nawet technologii związanych ze sztuczną inteligencją. Pomimo że to właśnie pracodawcy decydują o tym, kogo zatrudniają, rzadko są zapraszani do tworzenia podstaw programowych i programów nauczania (w 2012 roku podstawy programowe MEN przygotowywało tylko z udziałem nauczycieli).

Można usłyszeć, że jesteśmy skazani na roboty i automatyzację, ale według badań OECD tylko w odniesieniu do 9% stanowisk pracy (w 35 badanych krajach) istnieje ryzyko automatyzacji – choć i w takiej skali problem może generować napięcia społeczne. Niemniej w odniesieniu do takich technologii pracodawcy będą gotowi do zorganizowania procesu kształcenia szybciej niż szkoły. Ekonomiści podkreślają, że przyszli pracownicy będą potrzebować dwóch typów kompetencji, tj. technicznych (pogłębionej znajomości danego obszaru zawodowego) i „transferowalnych” (pozazawodowych), do których zalicza się kreatywność,

⁶⁶ U. Jeruszka, *Człowiek i zawód. Wybrane zagadnienia z pedagogiki pracy*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2010, s. 137.

⁶⁷ A. Schleicher, S. Gopaul, P. Robinson, *Education and Re-skilling in the age of AI*, zob. Źródło URL: <https://www.uscib.org/education-and-re-skilling-in-the-age-of-ai/> (data dostępu: 31.05.2018).

myślenie krytyczne, komunikację i współpracę⁶⁸. Wyniki badań Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) z 50 organizacji z całego świata pokazują, że menadżerowie (mistrzowie) poszukują u pracowników też określonych cech charakteru, jak np. skupienie, ciekawość, odwaga, odporność, etyka, cechy przywódcze⁶⁹.

Realizacja kształcenia praktycznego w rzeczywistych warunkach pracy dostosowuje i uzupełnia edukację szkolną. Jest niezbędnym warunkiem rozwijania umiejętności zawodowych i „stanowi szczególnie efektywny sposób wyposażania młodzieży w odpowiednie kwalifikacje”. Bez praktycznej nauki zawodu nie można mówić o pełnym kształceniu zawodowym zorientowanym na potrzeby rynku pracy. W konkluzji można stwierdzić, że spostrzeżenia badaczy systemów edukacji, zatrudnienia i socjologów wskazują, że najwyższą formą przygotowania zawodowego jest tak zwane „kształcenie dualne”.

W maju 2012 roku ministrowie pracy i zatrudnienia krajów z grupy G20 zakończyli swoje spotkanie w Guadalajarze konkluzją, że państwa powinny „promować i tam, gdzie trzeba, wzmacniać jakość systemów przygotowania zawodowego”. Zarekomendowano przyspieszenie procesu wymiany doświadczeń w zakresie projektowania i wdrażania programów przygotowania zawodowego oraz eksplorowania możliwości rozwoju tej ścieżki edukacji w dialogu partnerów społecznych dostrzegających znaczenie dualnej formy kształcenia.

Liderzy szczytu G20 w Los Cabos w Meksyku podpisali się pod tymi założeniami – zwłaszcza w duchu walki z bezrobociem młodych dostrzeganym na fali kryzysu ekonomicznego. W 2012 roku w trakcie konferencji komitetu Międzynarodowej Organizacji Pracy pn. „Kryzys w zatrudnieniu młodych: Czas na działania” strona społeczna wezwała MOP do zaangażowania się w promocję odpowiedniej jakości przygotowania zawodowego, także w krajach rozwijających się⁷⁰. W dniach 26 maja – 07 czerwca 2018, w czasie 107 Konferencji MOP (z udziałem autora) potwierdzono taki kierunek upowszechniania przygotowania zawodowego jako jeden z czynników warunkujących efektywny rozwój współpracy. Partnerom dialogu społecznego zaprezentowano także założenia Globalnej Sieci na rzecz Przygotowania Zawodowego (*Global Apprenticeship Network – GAN*), zachęcając do włączania się w procesy edukacji zawodowej. Organizacja Narodów Zjednoczonych, a w ślad za nią MOP, kontynenty i ich zrzeszenia, w tym Stowarzyszenie Narodów Azji Południowo-Wschodniej (ASEAN) i UE – w ramach działań na rzecz zwiększenia zatrudnienia młodzieży i zapewniania godziwej pracy (*descent jobs for youths*) promują przygotowanie zawodowe i kształcenie dualne⁷¹.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ A. Stępnikowski, „Kształcenie dualne – wyzwania i szanse rozwoju w Polsce”, *Rynek Pracy* nr 1(156) 2016, s. 17.

⁷¹ *Innovation for descent jobs for youth*, 2–3.05.2018, Geneva, zob. źródło URL:

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/meetingdocument/wcms_619623.pdf (data dostępu: 30.05.2018), zob. także:

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/meetingdocument/wcms_619623.pdf (data dostępu: 30.05.2018), zob. także:

Warto jednakże zwrócić uwagę na to, iż „przygotowanie zawodowe” stało się pewnym „kluczem” czy „hasłem reklamowym”, pod którym promuje się także inne, krótsze formy kształcenia, jak staże i praktyki zawodowe. Tak dzieje się w przypadku inicjatywy GAN. Autor miał okazję być na dorocznym spotkaniu członków tej organizacji w Genewie, gdzie obok prezentacji przedstawiciele Tanzanii i Kostaryki podpisano list intencyjny z reprezentantem pracodawców ze Sri Lanki. Jak się okazuje, wbrew nazwie tej inicjatywy – Globalna Sieć na rzecz Przygotowania Zawodowego, wdrażany tam jest *de facto* program 3–6-miesięcznych staży, a nie przygotowania zawodowego – które powinno trwać minimum rok.

Zdaniem autora takie zabiegi marketingowe są bardzo niebezpieczne, bowiem w dłuższej perspektywie mogą doprowadzić do osłabienia „marki” przygotowania zawodowego i rozproszenia zestawu wymogów do spełnienia, takich jak umowa o pracę, wynagrodzenie i egzamin państwowy na zakończenie procesu, na co zwraca uwagę Komisja Europejska. Wiele państw UE woli zresztą iść „utartą” ścieżką szkolnego systemu (np. Polska) i wprowadzać na pewną skalę różne modele współpracy z pracodawcami, zamiast wdrażać (droższy?) system przygotowania zawodowego na zasadach zbliżonych do niemieckiego modelu systemu dualnego, gdzie znaczną część edukacji poświęca się na kształcenie praktyczne.

W ciągu ostatnich dziesięciu lat pojawiają się coraz to nowe pomysły reform nawiązujące do idei przygotowania zawodowego, np. w Korei Południowej utworzono innowacyjne „licea mistrzów” (*meister high schools*), które poprzez nawiązanie w nazwie do marki niemieckich mistrzów i szeroko pojętą współpracę z przemysłem mają zachęcać młodzież do nauki zawodu (same licea zawodowe nie cieszyły się wystarczającym zainteresowaniem młodzieży) i do zdobycia tytułu mistrza technika (*master technician*). Szkoły te prowadzą własne bursy i programy rozwoju charakterów (oparte na niemieckich koncepcjach) oraz treningi taekwondo⁷². Kolejne warianty „przygotowania zawodowego” zorientowanego na różnorodne grupy wiekowe – ze środków UE – wdrażają na przykład Włochy (trzy rodzaje umów)⁷³ i Grecja (trzy formy nauki)⁷⁴. Biorąc powyższe pod uwagę, autor proponuje, aby o dualnym modelu kształcenia mówić w odniesieniu jedynie do systemów edukacji kilku państw.

W ujęciu przedmiotowym tematu kształcenia na potrzeby rynku pracy pierwszy plan wyłania się droga, jaką musi pokonać uczeń, aby stać się czeladnikiem i osobą pożądaną na rynku pracy. Jest to droga rozwoju zawodowego, ale i osobistego, gdyż poza kluczowymi umiejętnościami praktycznymi wzmocniony-

URL: <https://www.decentjobsforyouth.org/wordpress/wp-content/uploads/2017/11/Thematic-Plan-2-Quality-Apprenticeships.pdf> (data dostępu: 30.05.2018).

⁷² Ju-Ho Lee, *Positive changes. The education, sciences&technology policies of Korea*, Korea Economic Daily & Business Publications Inc., Seoul, Korea, 2013, s. 134–145.

⁷³ *Apprenticeship review. Italy. Building education and training opportunities through apprenticeships*, Cedefop, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2017, s. 44–47.

⁷⁴ *Apprenticeship review. Greece. Modernising and expanding apprenticeships in Greece*, Cedefop, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2017, s. 50–55.

mi wiedzą zawodową młodociany pracownik musi w sobie rozwinąć także kompetencje społeczne takie jak: dyscyplina, porządkowanie stanowiska pracy, umiejętność pracy w zespole pracowniczym, kontakty z rzeczywistymi klientami oraz znajomość podstaw prowadzenia działalności gospodarczej obserwowana w praktyce (w systemie pozaformalnym), na przykład w postaci kontaktów z kontrahentami czy dostawcami towarów. Absolwentem rzemieślniczego przygotowania zawodowego był także literat – noblista Władysław Reymont, który zdobył kwalifikacje w zawodzie krawiec i któremu trudno byłoby odmówić posiadania kompetencji społecznych.

Badania przeprowadzane m.in. w gronie łódzkich pracodawców wskazują, że rzemiosło nakierunkowane jest w głównie na znajomość umiejętności praktycznych kandydatów do pracy, jednak zwraca też uwagę na wykształcone kompetencje społeczne (nawet najbardziej utalentowany uczeń nie będzie dobrym pracownikiem, jeśli nie wpoi mu się zasad dobrego wychowania względem klientów)⁷⁵.

Rzemiosło, zwłaszcza poprzez kształtowanie relacji „mistrz–uczeń”, wypełnia treści pedagogiki – nauki o wychowaniu (kształceniu, edukacji) określające wszelkie „warunki, procesy i działania wspierające rozwój jednostki ku pełnym jej możliwościom oraz sprzyjające osiągnięciu przez nią postawy życzliwości wobec innych i kompetencji do aktywności na rzecz dobra własnego i wspólnego we wszystkich strefach życia społecznego”⁷⁶. B. Śliwski podkreśla, że szeroko rozumiane wychowanie, poza nauczaniem i uczeniem się jako działaniami zmierzającymi do pozyskania wiedzy i umiejętności, akcentuje także spontaniczne i celowe nabywanie trwałych orientacji wartościujących względnie stabilnych kompetencji do działania, czyli postaw, a także charakteru i tożsamości poprzez kształtowanie spójnych i specyficznych dla danej osoby właściwości zachowania się w zmiennych sytuacjach w różnych okresach życia.

Z racji podwójnego statusu adeptów nauki zawodu, którzy są jednocześnie uczniami i pracownikami młodocianymi, można sklasyfikować proces ich uczenia się w obrębie pedagogiki pracy. Jest to subdyscyplina naukowa, w której przedmiotem badań pozostaje praca człowieka, jej różnorakie uwarunkowania i konteksty, oddziaływania społeczne i wychowawcze na jednostkę; w szczególności ważne miejsce zajmują tu aspekty relacji: człowiek–wychowanie–praca. Uwzględnia się tu układy i związki przedmiotowo-treściowe związane z ideą przygotowania człowieka do pracy zawodowej – nie tylko na gruncie danego zawodu, ale i „wielostronnie skutecznego udziału” człowieka w tej pracy.

Przedmiot niniejszej pracy determinuje ujęcie w dyscyplinie pedagogicznej, gdzie bada się problemy wychowania przez pracę, kształcenia ogólnotechnicznego, orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego, edukacji prozawodowej, kształcenia i wychowania zawodowego, kształcenia ustawicznego pracujących i bezrobotnych oraz problemy edukacyjne i humanizacyjne zakładu pracy⁷⁷.

⁷⁵ J. Moss, E. Ciepucha, *Rzemiosło i przedsiębiorcy w województwie łódzkim...*, s. 55.

⁷⁶ L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 7.

⁷⁷ Z. Wiatrowski, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa 2005, s. 197–198.

Zauważyć jednak należy, iż ostatnie dekady przyniosły obniżenie prestiżu tego typu kształcenia, przynajmniej w Polsce. Przygotowanie zawodowe w wyniku reform z końca lat 90. było zmarginalizowane i skazywane na zapomnienie – właśnie jako edukacja „drugiej szansy”. W tej chwili pojawia się unikalna szansa na przełom spowodowany nadmiernym rozbudzeniem aspiracji edukacyjnych młodzieży, która została wpuszczona w swoistą „bańkę edukacyjną” i która niejednokrotnie, kończąc szkoły wyższe, pracuje poniżej swoich kwalifikacji, a czasami nie znajduje zatrudnienia. Nadszedł moment na „odrodzenie” przygotowania. Jednakże powinien być to proces oparty o jak najlepsze, sprawdzone rozwiązania, które będą kształcić rzeczywistych fachowców z faktycznymi umiejętnościami i kompetencjami, a nie tylko młodzież z dyplomem ukończenia szkoły w ręku. Niniejsza praca powinna wskazać, który sposób kształcenia i wychowania jest najskuteczniejszy w kontekście przygotowania do pracy zawodowej i co się składa na uformowanie dobrego pracownika w toku nauki zawodu.

Wraz z postępem technicznym poszukiwano sposobów przystosowania młodzieży do samodzielnego życia (zakończyła się era feudalna i rozpoczynała się epoka przemysłowa, w której młodzież migrowała – głównie ze wsi – w poszukiwaniu zatrudnienia). Na tym gruncie powstawały eksperymenty edukacyjne, m.in. wzorowe gospodarstwa rolniczo-wychowawcze Pestalozziego dla ubogich dzieci w Neuhoftie (i innych zakładach), gdzie uczyły się one umiejętności potrzebnych do życia, w tym zawodowych. Z takiego nauczania poglądowego wyrastał nowy kierunek tzw. „nauki o rzeczach”, który znalazł naśladowców. Z nauki o rzeczach wyrosło uczenie się przez działanie i szkoła pracy.

Nie były to założenia nowe w zestawieniu z przygotowaniem zawodowym terminatorów, gdzie nauka przez działanie i doświadczenie była podstawą, ale było to odkrycie pedagogiczne, a więc o mocnej podbudowie naukowej i narzędziach, które umożliwiały jego upowszechnienie. Do tej pory badacze starają się określić optymalne proporcje w nauczaniu pomiędzy niezbędną do opanowania teorią zawodową a przygotowaniem praktycznym. System przygotowania zawodowego jest właśnie jednym z proponowanych rozwiązań, łączących uznanie dla dokonań zawodowych i pedagogicznych mistrzów z dorobkiem kształcenia zawodowego.

Rzemieślnicze przygotowanie zawodowe – dzięki silnie rozwiniętym więziom społecznym mistrzów i podtrzymywaniu wspólnych wartości i tożsamości zawodowej⁷⁸ – jest „życiodajnym pograniczem”, które może motywować do dalszego poszukiwania i inspirować do rozwijania własnej osobowości. Takie „wędrówki” w poszukiwaniu swojego indywidualizmu, ale i społecznych ról, pogłębiają rozumienie rzeczywistości – dzięki nim poznajemy kolejne stopnie wtajemniczenia zawodowego i społecznego. Drogą jest tu uczenie się w miejscu pracy, przy czym miejsce pracy rozumiane jest szerzej niż tylko fizyczne czy geograficzne odniesienie.

⁷⁸ Wzmocnienie tożsamości zawodowej i uznawania dyplomów zawodowych – m.in. jako narzędzi promocji kształcenia zawodowego – jest postulatem formułowanym w wielu państwach świata, zob. Deitmer L., Hauseshikit U., Rauner F., Zelloth H. (red.) *The architecture of innovative apprenticeship*, Springer Science&Business Media, 2014, s. 13–14, 18.

Mówi się o korzystaniu z „artefaktów”, wymianie doświadczeń i pedagogicznych zaletach miejsca pracy⁷⁹. Miejsce pracy jest określone duchowymi, filozoficznymi i psychologicznymi granicami, a podążając za japońskimi badaczami, jak Nishida, Nonaka czy Takeuchi, można nawet określić, że jest ono „wspólną mentalną przestrzenią do nawiązywania relacji” (*Ba-sho*) na trzech poziomach epistemologicznych: w odniesieniu do wiedzy bezpośredniej, do wiedzy milczącej (*tacit knowledge*) oraz do otwarcia się na doświadczenia (*self-transcendence*). Angażuje zagadnienia psychologiczne i w zakresie neurologii mózgu. Jest to więc przygotowanie do pojmowania pewnego kodu znaków i symboli, pojmowania określonej przestrzeni symbolicznej – niezależnie od przestrzeni fizycznej, w której się znajdujemy. Można je też zestawić z narzędziami psychologicznymi i kulturowymi, o których piszą Wygotski i jego następcy (względem dorosłych).

Szybko następujące zmiany (techniczne i technologiczne) wymuszają ustawiczne dążenie do samokształcenia i samodoskonalenia. Wydaje się, iż więcej w zakresie tej kompetencji mogą zyskać młodociani pracownicy – dzięki naśladownictwu i podpatrywaniu zachowania mistrzów. Przez przygotowanie zawodowe kontynuowana jest wielopokoleniowa tradycja przekazu wiedzy, umiejętności, etyki, moralności i tożsamości zawodowej, a więc i kompetencji społecznych.

Młodociani poznają zawód od starszych mistrzów, dzięki czemu funkcje związane z edukacją zawodową stanowią jeden z kluczowych elementów tożsamości rzemiosła i jego trwania. Teza ta potwierdza się zresztą także w rozmowach i wywiadach prowadzonych z rzemieślnikami. Podobny wniosek można było wysnuć, analizując wyniki badań (ankiety, wywiady pogłębione) projektu „Identyfikacja przyszłych potrzeb szkoleniowych w firmach mikro i rzemieślniczych do 2020”⁸⁰. Po przebadaniu przez autora 190 polskich rzemieślników, komentując rynkowe trendy, stwierdzało dominację podejścia jakościowego wzmocnianego przez coraz większą konkurencję, nowe technologie oraz ciągłe zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowanych pracowników: *dobrzy fachowcy wciąż są potrzebni*. Obserwacja ta odnosi się nie tylko do badanych sektorów: budowlanego, spożywczego i usług osobistych, ale i do wszystkich innych. Co ważniejsze, w ciągu kolejnych lat nabrała dodatkowego znaczenia. Jak zostało podkreślone przez badanych mistrzów – „jakość to klucz do sukcesu (i przetrwania) firmy”. Jakość dla zakładów rzemieślniczych jest najważniejszym zagadnieniem dla rozwoju. Oznacza ona nie tylko jakość usług, produktów, lecz także, a może nawet przede wszystkim jakość zatrudnionej załogi. Tutaj kluczową rolę do odegrania mają kwalifikacje i kompetencje. Kształcenie młodocianych pracowników było jednym z głównych tematów wskazywanych w czasie wywiadów przeprowadzanych w badaniu. Pomimo upływu kilku lat priorytety się nie zmieniły, a kwestia jakości w małych firmach nabiera jeszcze większego znaczenia.

⁷⁹ S. Billet, *Emerging perspectives...*, s. 12.

⁸⁰ Materiały dostępne w Zespole Oświaty Zawodowej i Problematyki Społecznej Związku Rzemiosła Polskiego.

Spoglądając na strukturę polskich przedsiębiorstw, widzimy, że około 98,9% wszystkich firm stanowią mikro i małe zakłady. Podczas przeprowadzania wywiadów i ankiet w ramach ww. badania autor otrzymał liczne sygnały świadczące o znaczeniu jakości i kwalifikacji zawodowych pracodawców i pracowników. Dotyczyły one nie tylko doświadczonych firm (w kontekście utrzymania pozycji na rynku), ale i nowych.

Rzemieślnicze przygotowanie zawodowe przedstawia jedną z form uczenia się w miejscu pracy z uwzględnieniem zagadnień wychowawczych, które razem przyczyniają się do dostarczenia przedsiębiorcom i społeczeństwu wykwalifikowanych fachowców. Adeptci nauki zawodu muszą zdobyć odpowiednie kompetencje, dzięki którym znajdą zatrudnienie i będą mogli wykonywać swój wyuczony zawód w sposób możliwie samodzielny i szeroki, wolny od rutyny i wymagający ciągłego podnoszenia kompetencji. Teorie te koncentrują się na uczącej się osobie, w której następuje zmiana lub u której spodziewamy się takiej (pożądaney) zmiany⁸¹.

Badając obszar kompetencji mistrzów istniejący na styku edukacji i gospodarki, przyjęto, że podstawami teoretycznymi badań są teoria kształcenia zawodowego oraz teoria kapitału ludzkiego. W kontekście tej pierwszej warto zwrócić także uwagę na takie idee filozoficzne jak: personalizm, empiryzm, progresywizm, pragmatyzm, egzystencjalizm, strukturalizm oraz esencjalizm.

Tym, co łączy mistrzów z nauczycielami, jest praca pedagogiczna. Za W. Andrukowiczem można wskazać, iż w programie edukacji nauczycieli wyróżniamy dwa najważniejsze nurty, tj. ogólną wiedzę humanistyczną (pozwalającą na aktywne uczestnictwo w kulturze i stwarzającą możliwości wprowadzania innych) oraz wiedzę i umiejętności techniczno-metodyczne (obejmujące zadania oraz sposoby nauczania i wychowania, a także metodyki przedmiotowe i praktyki). Kwestią problematyczną pozostaje ustanowienie proporcji pomiędzy tymi obszarami wiedzy i umiejętności. Jest to wybór między profilem wszechstronnego humanisty a wąskiego specjalisty.

W przypadku mistrza ten dylemat w potocznym ujęciu byłby rozstrzygnięty przez wskazanie dominacji wiedzy specjalistycznej, zwłaszcza w obrębie wiedzy i umiejętności zawodowych, bez których fachowiec nie może prowadzić z sukcesem zakładu rzemieślniczego. Jednakże dylemat ten powinien zostać pogłębiony o jeszcze jeden wymiar praktyczny – o przedsiębiorczość, która w połączeniu z obydwooma obszarami przesądza o predyspozycjach mistrza i posiadaniu przez niego autorytetu.

W. Andrukowicz wskazuje na „niezachwianą wiarę w teorię”, która jednak nie odpowiada problemom skonfliktowanej rzeczywistości. Żadne ze skrajnych podejść – ani Kanta (mówiącego, że najlepszą praktyką jest dobra teoria), ani odwrotne podejście – nie ujmuje rzeczywistości. Jak światem rządzą sprzeczności, a nierównowaga dobywa porządek z chaosu, tak należy dążyć do „różno-jedni”

⁸¹ U. Jeruszka, „Wybrane teorie współczesnego kształcenia zawodowego”, [w:] Jeruszka U. (red.) *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, IPiSS, Warszawa 2012, s. 34.

B.F. Trentowskiego. Dzięki temu teoria nauczania staje się bardziej praktyczna, a praktyka nauczania bardziej teoretyczna. Ten „dynamiczny porządek” wciął nas w różne stany, które tworzą wspólną „mapę” ogarniającą pełnię nauczyciela lub mistrza i uczniów. Taka mapa wskaże to, co ma jednocześnie charakter podstawowy i marginalny, społeczny i indywidualny, kulturowy i naturalny, a choć nie zawsze udaje się te czynniki odnieść do rzeczywistości, to jednak dają one szansę na przeżycie na „życiodajnym pograniczu”. Estetyka (praktyka) nie musi bowiem być tworem (po-tworem) logiki, ani odwrotnie, lecz razem z nią się dookreślać, osobno stanowiąc „zredukowany” element naszego poznania.

Dydaktyka staje się tu „teorią różnych teorii i różnych praktyk”. W każdej sytuacji edukacyjnej mamy do czynienia z jakimś myśleniem, działaniem, przeżywaniem lub wartościowaniem, ale w procesie poznania kluczowe znaczenie ma dobranie właściwych proporcji różnych treści, kolejności ich realizacji w zależności od ich adresata, warunków organizacyjnych i kulturowego kontekstu⁸².

W dyskursie metadydaktycznym należy zapytać nie tylko o relacje pomiędzy teorią nauczania a praktyką, lecz także o relacje pomiędzy różnymi teoriami nauczania i uczenia się, a także pomiędzy praktykami nauczania i uczenia się. Zdaniem autora w tych dyskusjach na boczny tor zepchnięto analizę teorii i praktyk związanych z przygotowaniem pedagogicznym mistrzów – pominięto charakter przejść pomiędzy treściami, procesami i efektami nauczania oraz w perspektywie różnych form racjonalności, a także efektów działania, przeżywania i pragnienia.

Można wskazać, iż nawet najmniejsza liczba czynników różnicujących organizację konkretnych operacji dydaktycznych (np. czynności oddziałujących na podmiot i przedmiot, rozwój, kształcenie) dopuszcza niemal od razu praktycznie nieograniczoną do jednego procesu liczbę kroków. W ten sposób myślano do tej pory o kształceniu w rzemiośle jako o nauczaniu jedynie praktycznych umiejętności (na zasadzie albo-albo) w kontrze do szkół, które uczą teorii. Jednak rzeczywistość zakładu rzemieślniczego pokazuje, że adept nauki zawodu musi posiadać umiejętności praktyczne łącznie z dobrą podstawą teoretyczną i kompetencjami społecznymi (aby pozyskać i utrzymać klienta).

Mistrz nie czyni żadnego świata najlepszym – jak chciałby Pangloss w wolterowskim „Kandydzie” – ale musi rozumieć wielowymiarowość celów nauczania i uczenia się oraz strategii ich realizacji. Mamy tu do czynienia z „dydaktyką komplementarną”, której założeniem jest, że nauczyciel oraz mistrz próbują razem z uczniami wędrować przez różne koncepcje człowieka i jego świata, przez prawdy i dyskursy. Rolą dydaktyków nie jest wskazywanie bezpośrednio (dobre–złe, mądre–głupie), ale uświadamianie różnorodności dróg, które posłużą uczniom w walce z samym sobą, z własnymi ograniczeniami, słabościami lub zorientowaniem na jakieś emocje czy wrażliwość. Dopiero idea komplementarności

⁸² W. Andrukowicz, „Teorie i praktyki nauczania w ujęciu komplementarnym”, *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, Nr 4(56), 2011, s.1. źródło: URL: http://terazniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/use_r_upload/wydawnictwo/TCE/2011_56_1.pdf (data dostępu: 29.05.2016).

⁸² Ibidem, s. 15–19.

jednocześnie angażuje to, co widzimy, co myślimy i co czujemy oraz to, czego pragniemy.

Na takim „życiodajnym pograniczu” odbywa się nauka zawodu w krajach rekomendowanych do naśladowania przez Międzynarodową Organizację Pracy. Dobre przykłady mamy z Niemiec (kształcenie dualne), Japonii (model japońskich firm z panującą tam ścisłą hierarchią) czy Singapuru (zaangażowanie rządu, sektora prywatnego i inwestorów zagranicznych)⁸³. Zakłady pracy, w których kształcą się młodociani, często postrzegane są tylko jako miejsca doświadczania praktyki, a nie takie, które dostarczają istotnych doświadczeń edukacyjnych (pojawiają się problemy z legitymizacją efektów uczenia się w praktyce). W Polsce w statystykach osób bezrobotnych praktycznie nie występuje rozróżnienie pomiędzy absolwentami szkół branżowych I stopnia kończącymi szkoły w formule pracownika młodocianego i w formie (wyłącznie) szkolnej, co powoduje zaburzenie postrzegania systemu kształcenia zawodowego i ogranicza możliwości jego usprawnienia. Nauczyciele, urzędnicy i akademicy rzadko dostrzegają właściwości przygotowania zawodowego, częściowo ze względu na nieobecność mistrza jako pedagoga w podręcznikach akademickich, częściowo przez tendencje do marginalizowania roli rzemiosła w systemie (jest niewygodne dla wielu), a zapewne także dlatego, że przeważnie młodociany pracownik jest też uczniem, a to oznacza, że jego sytuacja regulowana jest przepisami prawa z dziedziny resortu pracy, edukacji, a nawet przez Radę Ministrów.

Jest to problem stale obecny od dwustu lat. Chodzi o określenie roli mistrzów i rzemiosła w systemach edukacyjnych poszczególnych państw. Pomimo tego w poszczególnych krajach w dobie oświecenia i w czasach nowożytnych rzemieślnicy włączali się w tworzenie pierwszych szkół zawodowych.

Wtedy szkoły takie dopiero powstawały, szukano bowiem sposobów przystosowania młodzieży do samodzielnego życia – wraz z zakończeniem ery feudalnej i rozpoczęciem epoki przemysłowej młodzież migrowała, głównie ze wsi, w poszukiwaniu zatrudnienia. Na tym gruncie powstawały eksperymenty edukacyjne, m.in. wzorowe gospodarstwa rolniczo-wychowawcze Pestalozziego dla ubogich dzieci w Neuhoftie, gdzie uczyły się one pisania, czytania, rachunków, ale i kształciły zawodowo. Kolejnymi przejawami kształcenia takiej młodzieży były zakłady w Stanz bei Landeck, Munchenbuchsee czy Yverdon. Z nauczania pogłądowego Pestalozziego wyrastał nowy kierunek tzw. „nauki o rzeczach”, dominujący w XIX wieku. Ten wybitny pedagog znalazł naśladowców w osobach A. Diesterberga, F. Froebela, J.W. Dawida, H. Wernica czy C. Freineta („klasa” jako „zbiorowość i miejsce pracy”).

Innym pedagogiem wartym naśladowania w tym kontekście okazał się John Dewey, który oparł swój system pedagogiczny na instrumentalizmie, kierunku pragmatyzmu zapoczątkowanym przez Ch. Peirce’a, a rozpowszechnionym przez W. Jamesa. Polegał on na rozumieniu doświadczenia jako istoty prawdy – praw-

⁸³ *Improving prospects for Young women and men in the World of work. A guide to youth employment*, ILO, Geneva 2004, s. 49–51.

dziwe jest to, co sprawdza się w działaniu jako prawdziwe. Doświadczenie jest źródłem zdobywania i weryfikowania wiedzy, stąd w jego „szkole pracy” rozwijane było hasło: „uczenie się przez działanie”. Szkoła ta powstała na wzór samowystarczalnego gospodarstwa domowego, gdzie dzieci wykonywały różne zajęcia rzemieślnicze i gospodarcze. Akcent położony był na aktywność praktyczną i manualną. Głównym celem szkoły było pobudzanie wrodzonych zdolności i zainteresowań dzieci, wzbogacanie doświadczeń, samodzielna praca, natomiast wiedzę zdobywało się niejako przy okazji. Szkoła była miejscem przeznaczonym do rozwiązywania problemów (zadaniem szkoły było stwarzanie sytuacji będących źródłem owych problemów). Szkoła ma być miejscem wspólnej produktywnej aktywności, aby już za młodu budzić rozumienie organizacji życia społecznego (szkoła pracy).

Zdaniem G. Kerschensteinera – propagatora „nowej szkoły”⁸⁴ – „ten, kto ma cudzą wiedzę, nie różni się od leksykonu, natomiast ten, kto zmysł wartościowy dla rzeczy i ludzi ze swojego otoczenia i zakresu pojęć ujawnia i według tegoż postępuje, ten ma przymioty wykształconego człowieka”. Z kolei każde wartościowanie nawiązuje do indywidualnych skłonności, popędów i interesów. Te właściwości znajdują odzwierciedlenie w wykonywanym zawodzie, zatem najlepszym warunkiem tego wartościowania (biologiczną stroną procesu kształcenia) jest wykształcenie zawodowe wraz z etosem profesji, który wiedzie do wyższych sfer ducha⁸⁵. Z wykształceniem zawodowym Kerschensteiner wiąże wychowanie obywatelskie i państwowe – poprzez m.in. osiąganie osobistych sprawności i usposobień do pracy dla społeczeństwa i państwa, zwłaszcza w dobie przemysłu, przeludnienia miast i zaniku rodziny i tradycji zawodowej (to co później określać będziemy „brazylizacją”). W konsekwencji domagał się on organizacji wychowania obywatelskiego i przemianę „tysiącglównej” szkoły na zespoły – mniejsze wspólnoty pracy. Działalność zawodowa jednostki znajduje się w centrum tej koncepcji wychowania, ale powinna ona współpracować z otoczeniem, tj. rządem, gminami i związkami zawodowymi, a więc nie ogranicza środowiska ucznia (przyszłego obywatela) tylko do szkoły. Placówki takie miały dokształcać zawodowo, co zresztą wprowadzono w życie w rodzinnym dla Kerschensteinera Monachium w 1906 roku w siedmiu centralnych szkołach rzemieślniczych i urządzono 43 szkoły różnego fachu oraz dwanaście szkół dokształcających dla niewykwalifikowanych robotników i bezrobotnych⁸⁶.

Według teorii Kerschensteinera „droga do ideału człowieka wiedzie przez jego użyteczność”, a „kształcenie zawodowe wywodzi się z rzemiosła i jest niezbędną częścią prawdziwej edukacji”, a za Goethem powtórzył on, że „rzemiosło jest zakotwiczone w kulturze”. Jak twierdził Kerschensteiner, Goethe w *Wędrówkach Wilhelma Meistera* próbuje nadać rzemiosłu godność sztuki wyzwolonej i podkre-

⁸⁴ W. Gacki, *G. Kerschensteiner i Ad. Ferriere jako twórcy nowej szkoły*, Drukarnia Państwowa w Łodzi, s. 3.

⁸⁵ J.W. Opartny, „Hold pracy i zasługom ś.p. Jerzego Kerschensteinera”, *Przyjaciel Szkoły*, 5 maja 1932, nr 9, rok XI, s. 278.

⁸⁶ *Ibidem*, s. 280.

śla niejako, że „przy każdej niemal pracy śpiew się rozlega”⁸⁷. Te argumenty pozwoliły mu przekonać niemieckie elity do swojej koncepcji.

W swojej teorii Kerschensteiner pojmował kształcenie jako proces, który powinien być jak najbardziej zbliżony do życia codziennego i świata pracy – jako ciągłą rekonstrukcję doświadczenia. Proces kształcenia miał być utożsamiany z jego celem. Istotnym czynnikiem było uświadamianie młodzieży społecznego dziedzictwa poprzez umożliwienie im wykonywania tych samych, fundamentalnych typów zajęć, które zbudowały cywilizację (np.: od pierwszych maszyn włókienniczych do współczesnych technologii włókiennictwa).

Warto dodać, że w latach 1895–1919 ten pedagog był w Monachium radcą szkolnym i umiał w praktyce łączyć idee Pestalozziego i Deweya. „Praca sprzęga ludzi” i wokół tego procesu, wraz z tworzeniem szkół, wytwarzały się i inne aktywności społeczne (m.in. sport, straż ogniowa). W związku z tym, iż praca ma znaczenie społeczne, zrównywał w prawach prace ręczne z zajęciami umysłowymi. Zdaniem autora te koncepcje „szkoły pracy” – przygotowujące do życia we współpracy z otoczeniem rozumianym szerzej niż tylko jako szkoły – legły u podstaw modelu, który powstał w Niemczech pod koniec lat 60. i znany jest dziś jako system dualny.

Idee „szkoły pracy” były także ujmowane w koncepcjach P. Błońskiego (ZSRR), polskiej „szkoły twórczej” H. Rowida (klasa jako pracownia twórcza)⁸⁸. Idee te wdrażał także C. Freinet, twórca „francuskiej szkoły nowoczesnej”.

Wraz z dynamicznymi zmianami otaczającego nas świata (wszechobecna i trudna do zweryfikowania informacja, Internet, globalizacja, mobilność, problemy ekologiczne i energetyczne) pojawiają się coraz większe luki kompetencyjne pomiędzy profesjonalistami a innymi pracownikami. Kontrowersje w tej mierze pogłębiła publikacja J. Rifkina „Koniec pracy”. Głos w dyskusji o przyszłości świata pracy i jego podmiotów zabrał także niemiecki socjolog U. Beck, który zaprezentował dalsze analizy tego, jak „praca” się zmieniała i jakim zmianom wciąż podlega w naszym społeczeństwie oraz jak koncepcje pracy wpływają na społeczeństwo, które pierwotnie określało przecież nasze rozumienie pracy. Jak to określił Beck, współczesne społeczeństwa (zwłaszcza na Zachodzie) zmierzają do tego, aby stać się „społecznościami ryzyka”, w których tylko jedna osoba (na każde dwie możliwe) rzeczywiście będzie zatrudniona, a wiele pozostałych będzie „pracownikami-nomadami”, ciągle wędrującymi i podejmującymi jakąkolwiek możliwą pracę, często za niskie wynagrodzenie (a nawet barter). Odnosi ten proces do sytuacji w Brazylii i nazywa ten trend „brazylizacją”⁸⁹. Autor był świadkiem tego zjawiska, podróżując po Nepalu, dwóch stanach Brazylii (Amazonas i Rondonia), jak również po Gruzji. Obserwując rzeczywistość Polski i państw regionu,

⁸⁷ J.W. Goethe, *Wędrowki Wilhelma Meistera*, S. Lewental, Warszawa 1893, źródło URL: http://rcin.org.pl/Content/58038/WA004_50334_T3860_Goethe-Wilhelm-Meist.pdf. (data wejścia: 06.05.2019 r.).

⁸⁸ M. Piekarski, „Polska szkoła twórcza Henryka Rowida: implikacje dla rozwoju zawodowego”, *Lubelski rocznik pedagogiczny*, t. XXXV, z. 1, 2016, s. 276–282.

⁸⁹ L. Cairns, J. Stephenson, *Capable workplace learning*, Sense Publishes, Rotterdam 2009, s. 34.

należy baczniej przyglądać się temu wyzwaniu i zapobiegać dalszemu rozwarstwieniu społeczeństwa. Godziwe zatrudnienie (*descent jobs*) propaguje także Międzynarodowa Organizacja Pracy.

Na rynku pracy, gdzie wciąż wielu ludzi marzy o pracy legalnej z co najmniej minimalnym wynagrodzeniem – gdzie nierzadko problemem jest brak regularnej wypłaty – należy szczególnie zadbać o wyposażanie przyszłych pracowników i pracodawców w „życiowe” kompetencje, do których niewątpliwie należy „przedsiębiorczość”. Do takich powinno się też zaliczać rozbudowywanie „tożsamości zawodowej” w adeptach nauki zawodu⁹⁰. Dlaczego jest to istotny postulat? To właśnie „życiodajne pogranicze”, które może nas motywować do dalszego poszukiwania. Takie „wędrowki” pozwalają odkryć nasz indywidualizm, ale i role społeczne, pogłębiając tym samym rozumienie rzeczywistości – pokonujemy kolejne stopnie wtajemniczenia zawodowego i społecznego. Za F. Znanieckim można stwierdzić, iż jest to okres przygotowawczy (termin i okres praktyki czeladniczej) do całkowitego członkostwa w danej grupie. Chodzi nie tylko o przygotowanie techniczne, ale przysposobienie „całej osoby społecznej przyszłego majstra ze względu na dobro cechu”⁹¹.

Badając kompetencje mistrzów, należy przeanalizować istotę tych kompetencji oraz jej poziomy i poszukiwać czynników sprzyjających ich rozwojowi. Aby zgłębić zagadnienie niezbędnych w przygotowaniu zawodowym kompetencji mistrzów, należy dokonać interdyscyplinarnego przeglądu teorii. Wśród takich trzeba wymienić zagadnienia z pogranicza pedagogiki i psychologii (rozwojowej, osobowości, poznawczej i społecznej) takich badaczy jak: L. Wygotski, J. Piaget, J.S. Bruner. Mamy tu również do czynienia z neurobiologią: M. Spitzera, H.R. Marutana, F.J. Varela (biologa i filozofa czerpiącego inspiracje z buddyzmu, gdzie idea dążenia do doskonałości, mistrzostwa jest jedną z podwalin tego dalekowschodniego systemu wartości). Marutana odnosi się również do zarządzania zasobami ludzkimi oraz do szybkiego rozwoju techniki, który mimo wszystko nie zmienia istoty człowieka. Gospodarka 4.0 i nowe technologie sprawiają, że warto także sięgać i do pojęć z dziedziny socjologii edukacji, np.: *deuteroedukacja* (nauka uczenia się) czy *misedukacja* (w odniesieniu do filmów i programów telewizyjnych oraz portali internetowych, z których często czerpiemy wiedzę)⁹².

Mistrzowie powinni korzystać z dorobku neuronauk (podstawy), pamiętać o neuroplastyczności mózgu i tak moderować proces nauczania, aby ciągle wzbudzać w uczniach chęć pogłębiania wiedzy oraz samodoskonalenia (tam, gdzie można stosować metodę kamieni milowych, portfolio, aktywizować „przedwiedzę”

⁹⁰ Wzmocnienie tożsamości zawodowej i uznawania dyplomów zawodowych – m.in. jako narzędzi promocji kształcenia zawodowego – jest postulatem sformułowanym w wielu państwach świata, zob. Deitmer L., Hauseshikit U., Rauner F., Zelloth H. (red.) *The architecture of innovative apprenticeship*, Springer Science&Business Media, 2014, s. 13–14, 18.

⁹¹ F. Znaniecki, „Socjologia wychowania”, [w:] Wołoszyn S. (red.) *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1998, s. 666–667.

⁹² Z. Bauman, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, GWP, Gdańsk 2008, s. 151–155.

i inne narzędzia, które w przyjazny sposób coraz dalej będą wprowadzać adepta w życie zawodowe i społeczne)⁹³.

Rozpatrując skuteczność przygotowania zawodowego do potrzeb rozwoju zawodowego i życia w społeczeństwie, nie należy pomijać kluczowej roli mistrza jako autorytetu i przewodnika. Sam mistrz powinien również posiadać odpowiednio wysokie kompetencje zawodowe, społeczne i pedagogiczne. Powinien radzić sobie w trudnych sytuacjach zawodowych i wychowawczych, myśleć refleksyjnie, twórczo działać, być otwartym na nowe idee oraz rozwiązania dydaktyczne i organizacyjne. Mistrz powinien umieć budować relacje z młodocianymi pracownikami i dzielić się z nimi wiedzą. Dodatkowo (względem nauczycieli) powinien być przykładem przedsiębiorczego sukcesu – sprawnie zarządzać zespołem ludzkim i prowadzić dobrze prosperującą firmę, być fachowcem.

Szybko następujące zmiany techniczne wymuszają na wszystkich ustawiczne dążenie do samodoskonalenia. Osoby przedsiębiorcze są z natury „poszukujące” i bardziej zmotywowane (nastawione na cel). Wobec powyższego wydaje się, iż więcej w zakresie tej kompetencji mogą zyskać młodociani pracownicy poprzez *job-shadowing* lub incydentalnie.

J. Lave i E. Wenger opisują z kolei „uczenie się sytuacyjne” i „społeczność praktyków”, gdzie spotykają się ludzie z tego samego rzemiosła lub zawodu⁹⁴. Członkowie takiej społeczności mają wspólny cel w określonym obszarze. W innej sytuacji społeczność jest tworzona celowo, aby jej członkowie mogli zdobyć wiedzę w określonym temacie. Następuje tu wzajemne uczenie się w drodze wymiany wiedzy i doświadczeń, co daje możliwość zarówno rozwoju osobistego, jak i zawodowego. Mogą to być grupy formalne, nieformalne, a nawet wirtualne. Uczestnicy, znając się od dłuższego czasu, mają do siebie zaufanie, co pozwala im na szerokie, wspólne omawianie różnych problemów występujących w trakcie nauczania zawodu (w tej dziedzinie cechy sprawują nadzór nad rzemieślnikami) i w zakresie prowadzonej działalności przedsiębiorczej. Przynależność do takich społeczności jest właśnie przejawem etyki i tożsamości zawodowej, które dają „dostęp” do niepublikowanej nigdzie wiedzy, przekazywanej tylko w zaufanym gronie (często są to informacje ułatwiające funkcjonowanie na rynku, np. o tym, kto szuka pracownika, jakie szkolenia są potrzebne, kto poszukuje zleceń, gdzie można znaleźć nowe przepisy prawne odnoszące się do jakiegoś konkretnego problemu itp.). Jest to szansa na budowanie przewagi konkurencyjnej swojej osoby lub firmy. Osoba wchodząca do społeczności jako nowicjusz stopniowo rozwija się, by wreszcie stać się *old-timerem*, którego wzmacniane kompetencje stanowią o rozwoju jego tożsamości – a w konsekwencji o pełnej przynależności do społeczności. Idea tożsamości i członkostwa jest mocno skorelowana z motywacją. Jeśli dana osoba jest członkiem społeczności i podmiotem działań, to zarówno ona, jak i jej działania nabierają znaczenia⁹⁵.

⁹³ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg?*, PWN, Warszawa 2011, s. 134–163.

⁹⁴ L. Cairns, J. Stephenson, *Capable workplace learning*, Sense Publishes, Rotterdam 2009, s. 45–47.

⁹⁵ Ibidem, s. 46–47.

Tożsamość zawodowa staje się więc potężnym „artefaktem” i motywacją do dalszego rozwoju rzemieślnika. Powinna być w założeniu jednym z celów przygotowania zawodowego, gdyż stanowi dobrą podbudowę do kompetencji przestrzegania kultury i etyki, zwłaszcza zawodowej – niezbędnej do opanowania przez mistrza kształcącego uczniów (w mniejszym wymiarze zawodowym dostępną dla nauczycieli żyjących w swoich społecznościach). Absolwent musi na zakończenie nauki wiedzieć, jakie ma potencjalne ścieżki rozwoju (kursy doskonalące, kwalifikacyjne kursy zawodowe w zawodach pokrewnych, możliwe do zdobycia uprawnień zawodowe, dyplom mistrza itp.), a doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych jest dopiero w fazie rozwoju (z dniem 1 września 2018 roku weszło w życie *rozporządzenie w sprawie doradztwa zawodowego*). Kompetencje mistrza są zatem w tym zakresie niezbędne, ponieważ to on *de facto* wprowadza ucznia na rynek pracy, zapoznaje z Kodeksem pracy, BHP, instytucjami rynku pracy itp. Tożsamość zawodowa może być także czynnikiem powstrzymującym „brazylizację” w dobie „ultramodernizmu”. J. Stephenson podejmuje wyzwanie określenia kompetencji społeczeństw potrzebnych do przetrwania. Pokazuje, że odnoszą się one nie tylko do wykonania pracy efektywnie. Powinny być rozumiane szerzej – w kontekście dobra społeczności. Jak widać, teorie „społeczności praktyków” stanowiły zaczyn do tworzenia dalszych teorii związanych z uczeniem się w miejscu pracy, np. teorii L. Cairnsa (Uniwersytet Melbourne) i J. Stephensona (Uniwersytet Middlesex), którzy proponują dążenie do „wydajnego uczenia się w miejscu pracy” (*capable workplace learning*) nakierowanego zarówno na wydajność (rozumianą szerzej niż kompetencje) osób, jak i organizacji. W tym kontekście badacze nadają też duże znaczenie e-learningowi⁹⁶, który w ocenie autora należy rozumieć szerzej jako e-kompetencje pozwalające na efektywne wykorzystywanie technologii cyfrowych w różnych obszarach życia, nie tylko w zakresie komputera, ale i „smartfonów” oraz innych urządzeń, które mogą pojawić się na rynku w ciągu najbliższych lat. W tym kontekście do kompetencji mistrzów dodać można „otwartość na zmiany”, ale nie wyczerpuje ona oczekiwań gospodarki i społeczeństwa. Mistrz, który nie posiada takich kompetencji przestaje być wiarygodny jako autoritet, nawet jeśli w swojej dziedzinie zawodowej jest wysokiej klasy fachowcem. Kształcenie zawodowe mistrzów powinno uwzględniać także komunikację za pośrednictwem technik informacyjnych (TIK), kompetencje obywatelskie, a dodatkowo pożądane byłoby także weryfikowanie kompetencji w zakresie zawodowego języka obcego⁹⁷. Wątki te zostały rozwinięte w dalszej części pracy.

Cairns i Stephenson wskazują na dwie istotne cechy „wydajnych” ludzi i organizacji XXI wieku, są to: elastyczność i adaptacyjność. Dlatego w uczeniu się poprzez pracę potrzebne jest nauczanie adeptów zarządzania samym sobą. Podstawą do zdobywania w miejscu pracy coraz to nowych kompetencji i umiejętności są

⁹⁶ Ibidem, s. 48.

⁹⁷ Zob. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, 2006/962/WE.

zaufanie oraz dyskrecja, dzięki którym adeptowi powierza się coraz poważniejsze zadania, umożliwiając mu coraz lepszy rozwój⁹⁸.

Są to wystarczające powody do tego, aby w kontekście budowania przewag konkurencyjnych zakłady rzemieślnicze tradycyjnie włączały się w przygotowanie zawodowe, a organizacje rzemiosła stale rozwijały system egzaminów czeladniczych i mistrzowskich, gwarantujący utrzymanie tożsamości i – przez sprawowanie nadzoru oraz angażowanie przedsiębiorców do pracy w komisjach egzaminacyjnych – integrujący społeczność rzemieślników (z ich rodzinami). Są to kluczowe elementy rzemiosła, które zadecydowały o jego przetrwaniu.

G. Siemens i S. Downes proponują z kolei teorię „konektywizmu” – opartą na sieci węzłów. W tym przypadku jednak wiedza, którą się dysponuje, nie musi należeć do samych odbiorców, ale może być poza nimi, np. w bazach internetowych⁹⁹. Zgodnie z tymi trendami tworzona jest obecnie baza zadań egzaminacyjnych w rzemiośle – dostępna dla członków komisji egzaminacyjnych po zalogowaniu się. Kolejnym krokiem będzie umożliwienie od 2020 roku przeprowadzania części pisemnej egzaminu czeladniczego i mistrzowskiego w formule on-line (rysunek zawodowy, rachunkowość zawodowa, BHP, prawo pracy, ochrona środowiska¹⁰⁰ oraz kwestie związane z prowadzeniem działalności gospodarczej)¹⁰¹. Teoria „wydajnego uczenia się” wskazuje na potrzebę kształcenia pracowników w możliwie rozległej podstawie zawodowej (z wykorzystaniem różnorodnych technik i technologii), co pozwoli na łatwiejsze nabywanie dalszych kompetencji niezbędnych profesjonalście.

4.2. Związek przygotowania zawodowego w rzemiośle z teorią kapitału ludzkiego

Osoby z tytułem zawodowym mistrza w rzemiośle to głównie przedsiębiorcy, którzy poza profesjonalizmem i etyką powinni wykazywać się także umiejętnościami w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi. Zarządzanie w oparciu o kompetencje jest nowym trendem, który stawia równolegle na kompetencje wykorzystywane w miejscu pracy, zarządzanie nimi i na zindywidualizowane ścieżki kariery.

Za J. Orczykiem można podać, iż w zgodzie z teorią kapitału ludzkiego proces nabywania kwalifikacji czeladniczych i mistrzowskich łączy się nie tylko z uzyskaniem określonych umiejętności, ale i potwierdzeniem ukształtowania

⁹⁸ A. Felstead, A. Fuller, N. Jewson, L. Unwin, *Improving working as learning*, Routledge Taylor&Francis Group, London&New York, 2009, s. 29.

⁹⁹ Źródło URL: <http://www.elearn.space.org/Articles/connectivism.htm> (data dostępu: 26.05.2016).

¹⁰⁰ Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 19 lipca 2019 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo ochrony środowiska, Dz. U. 2019, poz. 1396.

¹⁰¹ Źródło URL: <https://ewr.zrp.pl> (data dostępu: 27.10.2018).

pewnych cech osobowości¹⁰². Zgodnie z teorią cech (G.W. Allport, P. Costa, R. McCrae) autor przyjął, że podstawowymi jednostkami osobowości są cechy. Rozwój kapitału ludzkiego odbywa się równoległe z rozwojem kompetencji rozumianych jako zasób ucieleśniony w danej jednostce¹⁰³. W obszarze kompetencji społecznych rozwój kapitału ludzkiego odbywa się poprzez trening społeczny¹⁰⁴. W konsekwencji więc praca pedagogiczna mistrzów z uczniami jest właśnie treningiem społecznym i wpływa na podwyższenie kapitału ludzkiego mistrzów (a nie tylko uczniów, jak się powszechnie uważa).

Charakterystycznymi właściwościami kompetencji są: złożoność (różne elementy, m.in. wiedza, motywacja i postawy), operacyjność, zmienność i mierzalność. Kompetencje są zmienne i mogą być stopniowane (poziomem biegłości) oraz rozwijane. Podstawą zarządzania zasobami jest model kompetencji, który zawiera dokument – listę kompetencji uważanych za niezbędne do odniesienia sukcesów w działalności i osiągnięcia celów biznesowych¹⁰⁵. Model kompetencji (lub profil kompetencyjny) stanowi „zbiór wszystkich kompetencji wymaganych od pracowników danej organizacji, pogrupowanych w odpowiednie profile dla poszczególnych stanowisk lub ról organizacyjnych”. W odniesieniu do poszczególnych zawodów w rzemiośle można stwierdzić, iż mistrz posiada profil kompetencji na poziomie wyższym (i rozszerzonym) względem czeladnika. W rzemiośle dokumentem określającym niezbędny dla mistrzów model kompetencji jest standard wymagań egzaminacyjnych, który stanowi przedmiot niniejszych badań. Należy podkreślić, że kompetencje stanowią główny komponent wyznaczający jakość kapitału ludzkiego i są jego jakościową miarą oraz charakterystyką. Zdaniem T. Oleksyna kapitał ludzki to „pewnego rodzaju zasób ucieleśniony w konkretnej osobie”¹⁰⁶. Jest to „ogół wrodzonych i nabytych właściwości, do których zaliczamy zdolności, wiedzę, umiejętności, zdrowie, cechy osobowości, wartości ucieleśnione w ludziach (realnie istniejące i potencjalne), które są wykorzystywane i doskonalone w całym okresie aktywności zawodowej i które stanowią źródło aktualnych i przyszłych wartości finansowych”. Może to być zbiór wiedzy, umiejętności, zdrowia i energii witalnej¹⁰⁷.

Zdaniem badaczy szeroko rozumiane kompetencje mogą być synonimem kapitału ludzkiego, zwłaszcza jeśli uwzględnia się także stan zdrowia i przydatność do pracy ze względu na wiek. Kształcenie (przygotowanie zawodowe), szkolenia,

¹⁰² Źródło URL: https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/downloads/2012/11/j_orczyk_zz1_3-4-2009.pdf (data dostępu: 05.05.2019).

¹⁰³ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 25.

¹⁰⁴ D. Goleman, R. Boyatzis, A. McKee, *Naturalne przywództwo*, Jacek Santorski – Wydawnictwa Biznesowe, Wrocław – Warszawa 2002, s. 129–187, zob. także A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Wydanie II uzupełnione, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2012, s. 8.

¹⁰⁵ U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Engram-Diffin, Warszawa 2016, s. 24–25.

¹⁰⁶ Ibidem, s. 36–37.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 39–40.

mentoring, coaching czy inne formy doskonalenia się i podnoszenia kompetencji, są inwestycją w kapitał ludzki i nie powinny być traktowane jako wydatki konsumpcyjne¹⁰⁸. Mowa tu o rozmaitych formach kształcenia (inwestowania) w kapitał ludzki – warto się zastanowić, jakimi mierzalnymi kategoriami można obserwować i oceniać jego wartości i postępy. Kapitał ten jest zasobem niemierzalnym, ale można próbować dokonać jego pomiaru metodami jakościowymi (np. stopień edukacji społeczeństwa) i finansowymi (kosztowe i dochodowe)¹⁰⁹.

Przedmiotem niniejszego badania są kompetencje mistrzów w przygotowaniu zawodowym. Mogą one być mierzalne, ale, co nie mniej istotne, są one kategorią powszechną – szerszą od umiejętności i kwalifikacji, a ponadto taką, która może być poddawana międzynarodowym porównaniom (co jest istotne w dobie globalizacji).

Nabywanie tzw. umiejętności twardych – także w toku przygotowania zawodowego – często powiązane jest z pozyskiwaniem innych, zwanych miękkimi¹¹⁰. Te z kolei, razem z wiedzą i postawami oraz zdrowiem, determinują poziom kompetencji, które możemy podnosić dzięki różnym procesom edukacyjnym. Istotnym elementem tych procesów jest mentoring (także ten zapewniany przez mistrzów), który niejako przy okazji kształcenia umożliwia wejście ucznia w społeczność z określoną tożsamością zawodową, bazującą na wiedzy i biegłości wychodzącej poza tradycyjne postrzeganie umiejętności. Badacze dostrzegają aspekt potrzeb przedsiębiorców, którzy często twierdzą, iż potrzebują pracowników z szerszymi (niż tylko zawodowymi) kompetencjami i określają je w kontekście nie tylko gospodarczym, ale i społecznym¹¹¹ – wzorując się na Niemczech z kontekstem ich tradycji i struktur społecznych¹¹² (aspekty wychowania obywatelskiego Kerschensteinera).

Teoria kapitału ludzkiego wyraża przekonanie o dużym znaczeniu posiadanych kompetencji, a pierwotnie sam kapitał ludzki rozumiany był jako określony zasób posiadany przez jednostki zdolne do tworzenia zysku bez obiegu lub wymiany (ale wymagający inwestycji do rozwoju). O roli tej pisał także Adam Smith w „Bogactwie Narodów”, wskazując na znaczenie rozwijanych (różnymi drogami) talentów jednostki, które są jednocześnie wartością dodaną społeczeństw, do których dane osoby należą.

Po raz pierwszy jednostkę ludzką jako element kapitału trwałego ujął W. Petty (1623–1687), stwierdzając, iż na człowieka także ponosi się wydatki, z czego

¹⁰⁸ E. Kryńska, E. Kwiatkowski, *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 149.

¹⁰⁹ Ibidem, s. 158.

¹¹⁰ B. Baatjes, *Skills, jobs and deception: examples from the South African workplace*, [w:] Vally S., Motala E. (red.), „Education, economy&society”, University of South Africa 2014, s. 155.

¹¹¹ U. Jeruszka, *Kompetencje interpersonalne nauczycieli szkół zawodowych*, [w:] Kwiatkowski S.T., Walczak D. (red.), „Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela”, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 238–239.

¹¹² V. Wedekind, *Going around in circles: employability, responsiveness, and the reform of the college sector*, [w:] Vally S., Motala E. (red.), „Education, economy&society”, University of South Africa 2014, s. 76.

później przychodzi zdolność do świadczenia usług, którymi spłaca się te inwestycje z zyskiem. Twierdził on między innymi, że „praca jest ojcem dobrobytu, a ziemia jego matką”. Już wtedy starano się wycenić wartość ludzkiej jednostki oraz procedur jej kapitalizowania i zarabkowania. Określano koszty (głównie utrzymania), obecną wartość człowieka i przyszłe – możliwe dochody z nim związane. Ocen tych dokonywano w kontekście budowania potęgi państwa, określania efektów edukacji, rozwiązywania kwestii związanych ze zdrowiem oraz migracjami. Rozwijano te badania w kontekście innych problemów związanych z zarządzaniem krajem, tj. starając się znaleźć odpowiedź na pytanie, jak określać bardziej adekwatną wysokość podatków, jak określać koszty prowadzenia wojen oraz jak prowadzić skuteczniejszą politykę panujących dworów¹¹³.

Pierwsze naukowe podejście (rozwijane do dziś) wykazał w 1853 roku W. Farr, który sugerował, że skoro ludzie są produktywni, to powinni zostać opodatkowani, tak jak kapitał (chodziło o określenie wartości zarobków obecnych oraz przyszłych jednostek – po odjęciu wydatków – w oparciu o „tabelę życia” Farra)¹¹⁴. Osiemdziesiąt lat później jego tezy były rozwijane przez L. Dublina i A. Lotka. Inne badania prowadził E. Engel, ale pomimo prób uwzględniających średnie lata przepracowane przez pracownika, nie był w stanie określić wartości pracy wybitnych jednostek takich jak B. Franklin, Goethe czy Newton (ale w 1893 roku miał świadomość tego braku). Próbował on także określać wartość pieniężną człowieka w danym okresie życia zgodnie ze wzorem:

$$C_x = c_0 \{1 + x + k [x(x + 1) / 2] \}$$

gdzie C_x to całkowity koszt wytworzenia jednostki ludzkiej przez lata – ale pomijając interes, deprecjację i utrzymanie;

x , c_0 oznaczają koszty poniesione od momentu narodzin. Engel określił ten koszt jako stały: 100, 200 lub 300 marek, ale zależny od przynależności do jednej z klas społecznego pochodzenia w Niemczech;

k – to roczny procentowy wzrost kosztów (z obserwacji wyszło Engelowi, że wskaźnik ten wynosi 0,1), jednakże formuła ta ma zastosowanie tylko do osób w wieku do 26 roku życia;

$x \leq 26$ – w tym wieku jednostka jest już uformowana.

Zgodnie z powyższym przeciętny koszt „uformowania” dziesięciolatka ($x = 10$, $k = 0,1$) wynosiłby wtedy 1650 marek w ubogiej rodzinie, a 4950 w rodzinie zamożnej.

Kombinację teorii Farra i Engela zastosował w swoich badaniach nad teorią kapitału ludzkiego T. Wittstein, gdy w 1867 roku tworzył model przydatny

¹¹³ B.F. Kiker, „Historical roots of the concept of Human Capital”, *Chicago Journals*, Vol. 74, Nr 5, Oct. 1966, s. 481 <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1829595?uid=3738840&uid=2134&uid=376735213&uid=2&uid=70&uid=3&uid=376735203&uid=60&sid=21101468317583> (data dostępu: 20.08.18).

¹¹⁴ *Ibidem*, s. 482.

do określania wysokości rekompensat dla bliskich zmarłej osoby. Założył, że indywidualne oszczędności osiągnięte w ciągu życia przez danego człowieka są równe kosztom utrzymania i edukacji. Choć założenie to nie wytrzymało krytyki, to prace Wittsteina miały konstruktywny wydźwięk poprzez wprowadzenie przez niego kilku nowych kategorii badawczych. Wprowadził np. pojęcie przyszłego zysku mężczyzny w zawodzie (który określał na poziomie zero w momencie narodzin), a także roczne koszty edukacji, uwzględnił moment wejścia na rynek pracy oraz liczbę ludności będącej w danym wieku. Założył, że roczne koszty konsumpcji (w tym edukacji) są stałe, podobnie jak wartość „zysku”, która ma zostać osiągnięta w przyszłości dzięki wykonywaniu danej profesji¹¹⁵. Takie założenie jest do dziś widoczne w niektórych krajach o silnie rozbudowanym dialogu społecznym (np. Francja, Niemcy), gdzie zarobki w poszczególnych branżach i zawodach są mocno regulowane (m.in. układami zbiorowymi). Wittstein przewidział możliwość wyrównywania tych kwot wraz ze wzrostem lub spadkiem wartości pieniądza w czasie.

W okresie międzywojennym dwaj badacze zajmujący się ubezpieczeniami na życie – L. Dublin i A. Lotka – chcąc zbadać, jaka powinna być wysokość ubezpieczenia na życie i jakie powinny być koszty zapobiegania chorobom i przedwczesnej śmierci, usprawnili metody stosowane przez Farra. Posługiwali się średnią długością życia, średnim wynagrodzeniem pobieranym w poszczególnych fazach życia, procentowym udziałem zatrudnionych w społeczeństwie (Farr zakładał pełne zatrudnienie), kosztami utrzymania jednostki w danym okresie życia. Ich idea polegała na oszacowaniu skapitalizowanych oszczędności jednostki w zestawieniu z wydatkami na utrzymanie i konsumpcję i stała się przydatna w realizacji kilku celów badawczych. Na tej podstawie na przykład można było określić ekonomiczną wartość jednostki dla danej rodziny (to było celem tych dwóch badaczy). Pozwalało to na określenie wartości finansowej, jaką utraciła rodzina wraz ze zgonem danej osoby (utrącone korzyści zarobkowe z tytułu pracy pomniejszone o koszty) – jako podstawy do naliczenia odszkodowania. Ponadto L. Dublin określił w 1922 roku kapitałową wartość populacji USA jako 5xwiększą niż wartość zasobów materialnych tego kraju¹¹⁶.

Można zatem wysnuć wniosek, że „im wyższą wartość przedstawia kapitał ludzki danej jednostki, tym mniejsza szansa na dyskryminację na rynku pracy” (brazylizację) i przez wiele lat nie było w Polsce co do tego wątpliwości, jednakże doniesienia prasowe i niektóre analizy badawcze wskazują na pewien przesyt podaży osób z wyższym wykształceniem w naszym kraju, zwłaszcza w kontekście absolwentów kierunków humanistycznych. Jeszcze w 2012 roku na około 2 mln bezrobotnych Polaków aż 216 tys. miało dyplom wyższej uczelni, z czego 66 tys. szukało pracy ponad rok (a z tych z kolei aż 22 tys. szukało pracy ponad dwa lata)¹¹⁷. Można przy okazji zadać sobie pytanie, czy taki stan rzeczy nie stoi jednak

¹¹⁵ Ibidem, s. 483.

¹¹⁶ Ibidem, s. 484.

¹¹⁷ J.K. Kowalski, „Studia prostą drogą do bezrobocia”, *Gazeta Prawna* nr 153 z dnia 8 sierpnia 2012 roku, źródło URL: <http://edgp.gazeta.prawna.pl> (data dostępu 21.06.2018).

w sprzeczności z teorią kapitału ludzkiego? Ostatecznie jednak po kolejnych pięciu latach sytuacja zatrudnieniowa polskiej młodzieży stała się bardzo dobra¹¹⁸, ale wciąż aktualne pozostaje pytanie o relację struktury edukacyjnej w Polsce i popytu na młodych pracowników. Z jednej strony minister rodziny, pracy i polityki społecznej publicznie wskazuje na zapotrzebowanie rynku na pracowników fizycznych i operatorów (10.04.2018, konferencja inauguracyjna powołanie Rady Programowej ds. Kompetencji¹¹⁹), ale z drugiej ani ona, ani minister edukacji narodowej nie troszczą się o napływ uczniów do przygotowania zawodowego.

Warto w tym kontekście przytoczyć kontrowersyjną opinię K. Mayhew (Uniwersytet w Oksfordzie), który twierdzi, iż większą korzyść ekonomiczną można raczej uzyskać z inwestowania środków (publicznych i prywatnych) w kształcenie zawodowe osób w wieku 14–19 lat (z udziałem pracodawców) niż w studia na poziomie wyższym¹²⁰. W wywiadzie dla CEDEFOP proponuje on podejść do procesu uczenia się „realistycznie” i przywołując rozwiązania Austrii, Niemiec i Szwajcarii, sugeruje młodym ludziom rozważenie udziału w przygotowaniu zawodowym, jeśli chcą odnieść sukces na rynku pracy (na uczelniach pojawia się coraz więcej kierunków kształcenia, które do niedawna były obecne w szkołach zawodowych – np. pielęgniarstwo¹²¹ czy kosmetyczka).

Wydaje się, że w kontekście tych ostatnich trendów w Polsce można wejść w polemikę także z jedną z tez P.F. Druckera, że „pracownik hołubiony w tradycyjnym modelu przedsiębiorstwa na modłę niemiecką czy japońską, czyli pracownik zatrudniony do wykonywania pracy fizycznej, będzie powoli, acz nieubłaganie tracił swoją uprzywilejowaną pozycję (...)”¹²². Wydaje się, że przy założeniu, iż taki pracownik stanie się mentorem czy mistrzem (instruktorem), nie tylko nie będzie tracił pozycji, ale może ją wręcz wzmacniać.

Jednocześnie należy przyznać, że w całokształcie swej koncepcji zarządzania Drucker wykazał się dużą przenikliwością, wyodrębniając spośród „pracowników wiedzy” tzw. „technologów” takich jak: mechanicy samochodowi, elektrycy, instalatorzy, których uznał za „spadkobierców” specjalistów zatrudnionych w XIX i XX wieku w rzemiośle. Uznał on owych technologów za „jedyną grupę zatrudnionych, która oferuje znaczącą i trwałą przewagę konkurencyjną krajom rozwiniętym”¹²³. Tym druckerowskim „technologom” czy „pracownikom wiedzy” mogą odpowiadać mistrzowie w rzemiośle. (W dużej mierze decydują o tym nie tylko kompetencje indywidualne, lecz także kompetencje obiektywne¹²⁴ sformułowane

¹¹⁸ Źródło URL: <http://rynekpracy.org/x/946883> (data dostępu 21.06.2018).

¹¹⁹ Autor jest członkiem Rady Programowej ds. Kompetencji jako reprezentant Rady Dialogu Społecznego.

¹²⁰ K. Mayhew, „Human capital, growth and inequality”, *Welsh Economic Review*, nr 24, Spring 2016, s. 26.

¹²¹ Wywiad R. Voudouri z K. Mayhew, zob. *Skillset and match*, nr 14, CEDEFOP September 2018, s. 14–15.

¹²² P.F. Drucker, *Zarządzanie XXI wieku – wyzwania*, Wydawnictwo Rzeczpospolita, New Media, 2010, s. 74.

¹²³ Ibidem, s. 170–171.

¹²⁴ U. Jeruszka, *Kompetencje...*, s. 46.

jako zestaw oczekiwań w standardzie wymagań egzaminacyjnych). To właśnie te standardy określają nam, czy mistrzowie są lub mogą być takimi „pracownikami wiedzy”. Jeżeli to możliwe, równoległe z postępowaniem technologicznym i cywilizacyjnym należy zmieniać i aktualizować standardy. Taki jest główny cel niniejszej pracy badawczej.

Edukacja i podnoszenie kwalifikacji w drodze szkoleń to inwestycje jednostek (w siebie) lub przedsiębiorstw. Stopa zwrotu z takiej inwestycji zależy od wysokości poniesionych nakładów i oczekiwanych w przyszłości zysków. Przy czym zgodnie z teorią kapitału ludzkiego istotny wpływ na koszt ma wybór momentu podejmowania kształcenia. Zgodnie z teorią utraconych korzyści, inwestycje w edukację dokonywane w młodości są „tańsze” niż kształcenie w późniejszym okresie, jako że nie odbierają czasu, który może być przeznaczony na zarabkowanie. W tym momencie należy także zauważyć, że zgodnie z coraz częściej prezentowanym na poziomie UE poglądem, mniejsze znaczenie ma forma kształcenia: formalna (często sprowadzana do szkolnej), pozaformalna lub nieformalna. Kształcenie w rzemiośle tradycyjnie i od wieków obejmuje swoim zasięgiem wszystkie te formy, wykorzystując w praktyce m.in. kształcenie incydentalne czy naukę w dobie obserwacji pracy mistrzów (*job-shadowing*). Na pierwszy rzut oka być może nie widać bezpośredniego związku z ekonomią, a dzięki badaniom podjętym m.in. przez G.S. Beckera warto rozwijać ten wątek, znajdując uzasadnienie do konieczności poszukiwania dróg rozwoju dla istniejących systemów edukacji, zwłaszcza w kształceniu zawodowym.

G.S. Becker z chicagowskiej szkoły ekonomicznej otrzymał Nagrodę Nobla za „mikroekonomiczną analizę ludzkich zachowań i interakcji wraz z zachowaniami nierynkowymi”. Według niego „każda osoba wytwarza swój własny kapitał ludzki poprzez wykorzystywanie części swojego czasu i towarów na chodzenie do szkoły, podnoszenie kwalifikacji w trakcie pracy zawodowej itp.”. Stopa zmiany jej kapitału równa się różnicy pomiędzy jej stopą wytwarzania a stopą zużycia „posiadanego” zasobu. Analiza Beckera była uwieńczeniem trwających od trzystu lat badań nad teorią kapitału ludzkiego¹²⁵.

Badania nad teoriami kapitału ludzkiego nabrały intensywności na początku lat sześćdziesiątych XX w., gdy w nurcie rozważań dotyczących edukacji znalazły się pod wpływem naukowców związanych z „chicagowską” i „wirgińską” szkołą założenia tzw. „nowej ekonomii”. Wśród nich byli m.in. noblista T.W. Schultz¹²⁶ oraz J. Mincer – Polak z pochodzenia, zwany „ojcem nowoczesnej ekonomii pracy”. Naukowcy ci zastosowali ekonomiczną metodologię do analizy zachowań z pozoru bardzo oddalonych od tradycyjnie pojmowanych definicji ekonomii

¹²⁵ B.F. Kiker, „Historical roots of the concept of Human Capital”, *Chicago Journals*, Vol. 74, nr 5, październik 1966, s. 481, 482. Źródło URL: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1829595?uid=3738840&uid=2134&uid=376735213&uid=2&uid=70&uid=3&uid=376735203&uid=60&sid=21101468317583> (data dostępu 30.05.2016).

¹²⁶ Wśród prac Schultza na ten temat można wymienić: „Investment in human capital” (*American Economic Review*, 1961) oraz „Economic value of education” (Nowy Jork, 1963).

i poddali badaniom wpływ takich czynników jak: przestępczość, moment zawierania małżeństwa, poziom wykształcenia i inne.

„Nowa ekonomia” podejmuje wysiłek udowodnienia istnienia ścisłych oddziaływań z wpływem czynnika ludzkiego – określonego poziomem wykształcenia danej jednostki – na wzrost poziomu jego dobrobytu. Wstępnie można stwierdzić, że na kapitał ludzki składają się: zasób wiedzy, umiejętności oraz stan zdrowia danej jednostki (a więc kompetencje), a jego wartość zależy dodatkowo od wrodzonych uzdolnień, jak również inwestycji w kształcenie i szkolenia w miejscu pracy. Jest to zasób, z którego czerpie się zdolność do pracy, osiągnięcia zarobków, a dzięki temu z kolei może być traktowany jako źródło satysfakcji. Ta satysfakcja przekłada się z kolei na motywację ludzi w miejscu pracy (czyli ich skłonność do podejmowania wysiłku). Mamy tu więc punkt styczny z konstruktywistami, którzy postulują pokazanie celu jednostce i wytyczenie kolejnych kroków na drodze rozwoju, dzięki czemu można osiągnąć lepszą motywację.

J. Mincer zwrócił uwagę m.in. na fakt, iż w latach 50. i 60. XX wieku zarobki pracowników kształcących się wzrosły średnio o 5–10% za każdy dodatkowy rok nauki (podobne wskaźniki odnotował w przypadku inwestycji w szkolenia w miejscu pracy)¹²⁷. Tak więc można stwierdzić, że edukacja jest inwestycją z natury produktywną, jako że dodatkowe lata nauki prowadzą do uzyskiwania większych zarobków i poprawiają sytuację danej osoby na rynku pracy¹²⁸. Zgodnie z założeniami teorii kapitału ludzkiego można wskazać następujące tezy (choć nie wszystkie wytrzymują krytykę):

1. Dodatkowa nauka generuje większą produktywność jednostki;
2. Wyższa produktywność prowadzi do wzrostu płacy;
3. Jednostki wybierają swój poziom wykształcenia, uwzględniając czynniki finansowe¹²⁹.

Optymalny poziom wykształcenia zależy od oczekiwanych korzyści i kosztów związanych z nauką, ale ze względu na różny poziom uzdolnień poszczególne jednostki charakteryzują się odmiennymi stopami zwrotu z kształcenia. Statystycznie nieco ponad 50% absolwentów szkół wyższych znajduje pracę w wyuczonym zawodzie. Pozostali godzą się na propozycje zatrudnienia poniżej swoich kwalifikacji, niejednokrotnie ukrywając informacje o wyższym wykształceniu. Jednocześnie w Polsce około 4,5 mln dzieci i młodzieży pozostaje na utrzymaniu rodziców¹³⁰. Może więc warto zadać sobie pytanie, czy bezwzględnie należy dążyć do

¹²⁷ J. Mincer, *Schooling, experience and earnings*, Columbia University Press, 1974, s. 48. Źródło URL: <http://www.nber.org/chapters/c1765.pdf> (data dostępu: 31.05.2018).

¹²⁸ T. Boeri, J.V. Ours, *Ekonomia niedoskonałych rynków pracy*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2011, s. 205–206.

¹²⁹ Ibidem, s. 210–212.

¹³⁰ Szacuje się, że koszt opieki i wykształcenia dziecka do 18. roku życia wynosi w Polsce średnio 136 tys. zł. Koszt edukacji nieco starszej młodzieży wzrasta do 153 tys., a w przypadku rodziców, którzy chcą, aby ich dziecko uzyskało tytuł magistra, do poziomu 162 tys. zł, zob. Źródło URL: <http://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artukul/od;kolyski;do;magistra;dziecko;kosztuje;po;1;miliona;zlotych,47,0,657711.html> (data dostępu: 23.10.2018).

zapewnienia każdemu młodemu człowiekowi wyższego wykształcenia? Czy rzeczywiście jest to jedyna „recepta” na sukces zawodowy?

Idąc dalej tym tokiem rozumowania, w kontekście kształcenia dzieci można stwierdzić – zgodnie z tezą G. Beckera – że „do inwestycji w kapitał ludzki dochodzi jedynie, gdy oczekiwany zdyskontowany zwrot z tej inwestycji nie będzie ujemny”. Innymi słowy bieżąca zdyskontowana wartość przyrostu zarobków nie może być niższa od bieżącej zdyskontowanej wartości kosztów poniesionych w związku z kształceniem. Inwestycja w kapitał ludzki to „ogół działań, które wpływają na przyszły pieniężny i fizyczny dochód przez powiększanie zasobów w ludziach”¹³¹. Młoda osoba – w tym ujęciu – jest więc inwestycją w kapitał ludzki (rozumiany jako zasób wiedzy fachowej, doświadczenia i umiejętności oceniany z punktu widzenia stwarzanych możliwości uzyskiwania dochodów w przyszłości).

Jednakże ścieżka formalnej edukacji szkolnej (wykształcenie) nie jest jedyną drogą rozwoju zawodowego i inwestowania w kapitał ludzki. Alternatywą jest m.in. system przygotowania w rzemiośle, gdzie nie chodzi o poziom wykształcenia, a o nabycie kwalifikacji czeladnika lub mistrza. Na zalety tego systemu wskazuje także wspomniany już G. Becker, podając jako przykład tzw. dualny system kształcenia w Niemczech¹³², który można by zastosować także w przypadku amerykańskiej młodzieży opuszczającej przedwcześnie szkołę (tzw. *drop out*)¹³³. Do takiej formy nauczania zachęca także zespół badaczy z Uniwersytetu w Sydney¹³⁴ oraz Komunikat KE pn. *Wprowadzając młodzież w zatrudnienie*¹³⁵.

W zestawieniu z absolwentami uczelni wyższych czeladnik – absolwent rzemieślniczego przygotowania zawodowego „wstępuje” na rynek pracy przeciętnie 6 lat, a nawet 9 lat wcześniej, jeśli uwzględnimy okres nauki zawodu w zakładzie pracy. System kształcenia w rzemiośle od wieków funkcjonuje również w Polsce¹³⁶. Jest to przejaw racjonalnego i ekonomicznego podejścia do inwestycji, która jest korzystnym wyjściem dla rodziców, zwłaszcza tych z niskimi dochodami. Przygotowanie zawodowe przewiduje płace dla pracowników młodocianych w wysokości minimum 4–6% krajowego przeciętnego wynagrodzenia, co pozwala zaoszczędzić w domowym budżecie średnio ok. 250 zł miesięcznie¹³⁷, a pracownik

¹³¹ G.S. Becker, *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, PWN, Warszawa 1990, s. 217–218.

¹³² System dualny został wprowadzony w Niemczech w ustawie *Berufsbildungsgesetz* z 1969, kiedy wprowadzono 380 programów kształcenia. Zob. J.N. Streumer, M. Kho, “The world of work-related learning”, [w:] Streumer J.N. (red.), *Work-Related Learning*, Springer, Dordrecht, Holandia 2006, s. 5–6.

¹³³ G.S. Becker, G.N. Becker, *Ekonomia życia. Od baseballu do akcji afirmatywnej i imigracji, czyli w jaki sposób sprawy realnego świata wpływają na nasze codzienne życie*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2009, s. 101–102.

¹³⁴ J. Buchanan, M. Jakubauskas, H. Schultz, *From preserving to renovating Australian apprenticeships: Insights from recent international experiences*, Uniwersytet w Sydney, NSW 2006, s. 24–28, 30–31.

¹³⁵ COM(2012)727.

¹³⁶ Dane historyczne względem lat ubiegłych zob. E. Strojna, A. Rozbicki, *Zatrudnianie młodocianych w celu przygotowania zawodowego*, „Służba Pracownicza”, nr 12/2009, s. 5–8.

¹³⁷ Przeciętne wynagrodzenie w lipcu 2018 r. wyniosło 4825,02 zł, zob. *Komunikat Prezesa Głównego Urzędu Statystycznego z dnia 17 sierpnia 2018 r. w sprawie przeciętnego*

młodociany ma opłacane składki na ubezpieczenia społeczne (od 01.09.2019 minimum to wynosi 5–7%, średnia oszczędność w domu to ok. 300 zł/mc). Nauka trwa 3 lata i kończy się egzaminem czeladniczym. Młodzi ludzie po zdaniu egzaminu często stają się pracownikami zakładów, w których pobierali naukę. Nie mają więc takich problemów ze znalezieniem pracy jak pozostali absolwenci szkół średnich. W większości są to również absolwenci ZSZ, którzy mogą kształcić się w szkołach branżowych II stopnia.

Z analizy kosztów wykształcenia dziecka, które wybierze naukę w zakładzie rzemieślniczym, wynika, że są one dla rodziców o ok. 5–6 tys. złotych rocznie niższe. Przy założeniu, że czeladnik pozostanie w zakładzie pracy już ze stawką rynkową, jasne jest, że nawet, jeśli podejmie on dalszą naukę, to i tak znacznie odciąży domowy budżet. Przy początkowych zarobkach 2250 zł/m-c brutto (płaca minimalna w 2019 roku) i kosztach nauki w liceum uzupełniającym lub w szkole branżowej II stopnia – w wysokości ok. 450 zł/semestr¹³⁸, z dodaniem kosztów przejazdu oraz tych związanych z edukacją przez dwa kolejne lata rodzice zaoszczędzą ponad 20 000 zł.

Tytuł czeladnika i technika nie zamyka dalszej drogi edukacyjnej. Młody pracownik może zarabiać i kontynuować naukę na studiach zaocznych. Ten etap również ma alternatywną, pozaszkolną ścieżkę rozwoju. Po trzech latach pracy w charakterze czeladnika pracownik może zdać egzamin mistrzowski i stać się wykwalifikowanym fachowcem, a dodatkowo jako mistrz po ukończeniu kursu pedagogicznego zdobywa prawo do szkolenia młodocianych (jako instruktor praktycznej nauki zawodu). Jednocześnie jako mistrz ma znacznie większe szanse na skuteczne prowadzenie własnej działalności gospodarczej i na jeszcze szybsze dyskontowanie stopy zwrotu kosztów zainwestowanych w wykształcenie.

Podsumowując ten wątek, warto nawiązać do założeń utylitarystów, a szczególnie J. Benthama, dotyczących wykształcenia. W ślad za nimi można powiedzieć, iż nie należy negować potrzeby inwestowania w wykształcenie, jednak ważne jest, aby inwestować mądrze i efektywnie – nie zawężając możliwości jedynie do ścieżki szkolnej, która nie zawsze gwarantuje sukces zawodowy i życiowy.

Na niekorzystną relację pomiędzy poziomem wykształcenia a społeczną wydajnością pracy w Polsce wskazuje M. Kabaj, porównując współczynniki: wydajności, PKB na mieszkańca, liczbę studentów na 10 tys. mieszkańców i procentowy wskaźnik liczby ludności z wyższym wykształceniem w krajach

wynagrodzenia w sektorze przedsiębiorstw, źródło URL: <http://stat.gov.pl/sygnalne/komunikaty-i-obwieszczenia/lista-komunikatow-i-obwieszczen/obwieszczenie-w-sprawie-przecietnego-miesiecznego-wynagrodzenia-w-sektorze-przedsiębiorstw-w-lipcu-2018-roku,56,56.html> (data dostępu: 19.08.2018).

¹³⁸ Źródło URL: <http://www.liceum-gimnazjum.pl/rekrutacja-oplaty-uzupelniajace-liceum-ogolnoksztalacace-poznan.html> (data dostępu: 19.08.2018).

UE¹³⁹. Wśród 27 państw UE Polska uzyskała jedną z najniższych ocen wydajności (19,9 tys. EUR rocznie na zatrudnioną osobę), a równocześnie była jednym z czterech krajów o najwyższym poziomie wykształcenia ludności (77% z wykształceniem średnim i wyższym), średnio w UE współczynnik ten wyniósł 63,1%. W grupie państw, w których średnia wydajność na zatrudnionego była niska (14 krajów uzyskało wskaźnik poniżej 35 tys. EUR, w tym Polska), wystąpiła także dwukrotnie niższa wartość średniego PKB niż w grupie krajów „wydajniejszych” (np. Irlandia)¹⁴⁰.

Zatem samo dążenie do zapewnienia średniego lub wyższego wykształcenia (zwłaszcza w naukach humanistycznych) jak najszerszej grupie społeczeństwa nie przekłada się na poprawę sytuacji gospodarczej kraju, a bezkrytyczne podążanie taką ścieżką prowadzi wręcz do generowania coraz liczniejszych kohort bezrobotnej młodzieży. Średnia stopa bezrobocia dla UE czy dla Polski nie oddaje jednak znacznego rozwarstwienia, jakie widoczne jest po analizie sytuacji w poszczególnych regionach, nawet miastach czy powiatach (np. zróżnicowanie sytuacji Szydłowca, Radomia czy Mazowsza jako całości). Podobnie ma się kwestia kształcenia, a zwłaszcza kształcenia zawodowego, którego rozwój lub stagnacja w dużej mierze zależą od polityki dominującej w danym regionie. Jest to również element potwierdzający teorię tzw. miejsc centralnych (W. Christallera, F. Perrouxa i A.O. Hirshmana), zgodnie z którą każde miejskie centrum opiera się na kilku mniejszych obszarach dostarczających surowców, które są niezbędne do pojawienia się na rynku zewnętrznym. Obecnie coraz częściej mamy do czynienia z tzw. teorią nowej geografii ekonomicznej P. Krugmana (1991)¹⁴¹. Są to założenia tzw. teorii miejsc centralnych, gdzie następuje osłabienie tych więzi na rzecz zacieśniania współpracy ośrodków centralnych z innymi metropoliami.

Dużą rolę odgrywają także społeczności, zwłaszcza wspomniane wcześniej tzw. „społeczności praktyków” (wśród nich są mistrzowie). Wpływają one także na kapitał społeczny i kulturowy. Za S.M. Kwiatkowskim można przypomnieć, iż wzrost kapitału indywidualnego sprzyja wzrostowi kapitału społecznego przedsiębiorstwa¹⁴². Dzieje się tak również w przypadku mistrzów, którzy stanowią grupę fachowców z tzw. trzeciej fazy rozwoju zawodowego pracowników, kiedy to modyfikuje się i uzupełnia kompetencje konieczne, a także dodaje do nich układy kompetencji pożądaných, przyczyniających się do tworzenia przewag konkurencyjnych przedsiębiorstwa. Doświadczenia z prób wdrażania systemów

¹³⁹ M. Kabaj, *Wpływ systemów kształcenia zawodowego na zatrudnienie i bezrobocie młodzieży. Projekt programu wdrożenia dualnego systemu kształcenia zawodowego w Polsce*, IPiSS, Warszawa 2012, s. 23–25.

¹⁴⁰ Ibidem.

¹⁴¹ M. Herbst, *Edukacja jako czynnik i wynik rozwoju regionalnego. Doświadczenia Polski w perspektywie międzynarodowej*, Scholar Wydawnictwo Naukowe, Euroreg, Warszawa 2012, s. 43–44.

¹⁴² S.M. Kwiatkowski, *Kompetencje społeczne pracowników – kontekst edukacyjny*, *Polityka Społeczna*, 9(510), Warszawa 2016, s. 34.

przygotowania zawodowego na świecie – zwłaszcza z RPA¹⁴³, Korei Południowej¹⁴⁴ i Chin¹⁴⁵ – pokazują, że implementacja systemu dualnego jest utrudniona (lub nawet niemożliwa) bez rzemieślników¹⁴⁶. Osoba „mistrza” i jego/jej kompetencje stanowią kluczowy czynnik sukcesu w tym procesie.

O mistrzach w rzemiośle oraz ich roli w podnoszeniu poziomu kapitału można mówić właśnie szerzej – w ujęciu kapitału społecznego¹⁴⁷, za R.D. Putnamem i P. Bourdieu – przez dodanie kontekstu edukacyjnego i kulturowego oraz przez uczestnictwo jednostki w sieci relacji społeczno-zawodowych. Poziom kapitału kulturowego był jednym z wyznaczników przydatnych do określenia sylwetki przedsiębiorcy, charakteryzowanych w badaniach J. Gardawskiego jako jeden z dwóch typów „biznesmena” lub „rzemieślnika”. Podsumowując swoje badania, wskazuje on na rolę rzemieślników, zwłaszcza „spełnionych” i „paternalistów” (razem blisko 60% badanych), jako „warstwę o kluczowym znaczeniu dla gospodarki”¹⁴⁸. Rzemieślnicy – dzięki prezentowanym cechom tradycjonalistycznym, jak szacunek dla fachu, paternalizm i osiadłość – stanowią „kotwicę polskiej gospodarki”¹⁴⁹. Bliższa jest im także wizja modelu etatystycznego niż liberalnego¹⁵⁰.

Analizując teorie kapitału ludzkiego, można zauważyć pewną rozbieżność pomiędzy założeniami teoretyków pedagogów oraz ekonomistów. Zasadniczym miejscem rozbieżności jest wskazanie „punktu opłacalności” dalszego inwestowania w kształcenie człowieka. Pedagodzy, także konstruktywiści, nie uznają w tej mierze żadnych ograniczeń – ekstrapolując teorie Wygotskiego na doskonalenie dorosłych – wskazują na bezwzględną konieczność samodoskonalenia się i uczenia przez całe życie.

Ekonomiści zwracają z kolei uwagę, iż jak najbardziej należy inwestować w dzieci, natomiast wszelkie kolejne inwestycje edukacyjne powinny być poprzedzone analizą opłacalności – przy wzięciu pod uwagę teorii utraconych korzyści

¹⁴³ S. Akoojee, „Accelerating Artisan Training: A response to South African Skills Challenge”, [w:] *The architecture of innovative apprenticeship*, Springer Science&Business Media 2014, s. 305–312.

¹⁴⁴ Ju-Ho Lee, op. cit., s. 134–145.

¹⁴⁵ L. Deitmer, J. Burchert, X. Han, „Work based learning in China”, [w:] *The architecture of innovative apprenticeship*, Springer Science&Business Media, 2014, s. 134, 135.

¹⁴⁶ A. Stępnikowski, *Kształcenie zawodowe – wyzwania i trendy...*, s. 38.

¹⁴⁷ Jako pewnej cechy zbiorowości zorganizowanych – ze świadomością dobra wspólnego, zasad i norm, które stanowią istotę tego dobra. By tę cechę osiągnąć, niezbędne jest zaufanie (bez niego żadna organizacja nie przedstawia wartości), dzięki któremu jednostki działające razem potrafią rozwiązywać problemy społeczne. Zob. J. Wódz, „Rola więzi społecznych i kapitału społecznego w komunikacji politycznej i w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego”, *Polityka Społeczna*, nr 5–6 (446–447), Warszawa 2011, s. 33.

¹⁴⁸ J. Gardawski, „Sylwetki przedsiębiorców”, [w:] Gardawski J. (red.), *Rzemieślnicy i biznesmeni. Właściciele małych i średnich przedsiębiorstw prywatnych*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2013, s. 150.

¹⁴⁹ Ibidem, s. 166.

¹⁵⁰ J. Gardawski, „Oczekiwany model kapitalizmu: ku etatyzmowi?”, [w:] Gardawski J. (red.), *Rzemieślnicy i biznesmeni. Właściciele małych i średnich przedsiębiorstw prywatnych*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2013, s. 313.

(np. mam zjazd na studiach podyplomowych, za które płacę, ale zamiast tego mógłbym przecież zarobkować, realizując jakieś zlecenie).

Rozważając obie koncepcje i dostrzegając widmo „brazylizacji” społeczeństwa, warto jednak przyjąć postawę bliższą pedagogom i konstruktywistom. Przyszłość jest niepewna, niesie ze sobą wiele nieprzewidywalnych zmian i należy być do niej jak najlepiej przygotowanym. Przygotowanie zawodowe powinno, poza umiejętnościami twardymi, rozwijać także kompetencje miękkie i pomagać w kreowaniu postaw „zaradności życiowej”. Przejawami takich postaw jest adaptacja do środowiska społecznego oraz wywieranie wpływu na otoczenie (umiejętności natury poznawczej i emocjonalnej)¹⁵¹. Wartością dodaną jest możliwość włączenia się adepta nauki zawodu w sieci relacji społecznych ich mistrzów.

Tak powinni myśleć też młodociani pracownicy i jak najbardziej czerpać z wiedzy i doświadczenia mistrzów będących ich „towarzyszami podróży”¹⁵² na tym etapie życia zawodowego i osobistego. Aby zapewnić tak autonomiczny proces rozwoju adeptów nauki zawodu, należy podjąć refleksję nad istotą umiejętności zawodowych oraz uwzględnić rolę kompetencji pozazawodowych: personalnych i społecznych (jako autorytetu i pracodawcy funkcjonującego w określonym otoczeniu społeczno-gospodarczym) oraz pedagogicznych. Kompetencje te ujęte są przez Związek Rzemiosła Polskiego w standardach wymagań egzaminacyjnych na tytuł zawodowy mistrza. Tym, co łączy wszystkich mistrzów, niezależnie od wykonywanej profesji, jest zbiór kompetencji pozazawodowych, które są przedmiotem niniejszej pracy. W ocenie pracodawców, zwłaszcza małych i mikro, najbardziej cenione kompetencje są związane bezpośrednio z wykonywaną pracą (88% wskazań), samodzielność i niezależność (71,2%), dyspozycyjność (66%), umiejętność pracy w zespole (61,5%), umiejętności uczenia się pracowników (54,8%), komunikacja (54,8%), kreatywność i przedsiębiorczość (50,4%), kompetencje o charakterze cyfrowym (48%) oraz znajomość języków obcych (26,5%)¹⁵³. Warto zauważyć, iż większość z tych kompetencji pokrywa już standard wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów, a w przypadku dwóch ostatnich kompetencji, tj. cyfrowych i językowych, stosunkowo niski poziom oczekiwań pracodawców pokrywa się z ocenami czeladników przyznawanymi mistrzom w zakresie posiadanych przez nich kompetencji. Te dwie kompetencje mistrzów spotkały się ze stosunkowo najniższymi ocenami intensywności praktycznego zastosowania ze strony 58 czeladników w ankiecie CAWI (były najrzadziej stosowane przez mistrzów)¹⁵⁴.

Podsumowując ten rozdział, można wskazać, że kompetencje stanowią kluczowy komponent wyznaczający jakość kapitału ludzkiego i są jego użyteczną miarą jakościową, a bardzo szeroko rozumiane kompetencje pracowników i kapi-

¹⁵¹ S.M. Kwiatkowski, *Kompetencje społeczne pracowników...*, s. 33.

¹⁵² A. Karaśkiewicz, „Czy dydaktyka konstruktywistyczna może być lekarstwem na problemy uczniów i nauczycieli szkół zawodowych?”, *Meritum*, nr 3(14)/2009, s. 25. Pomięta została tu rola pracodawcy i mistrza – choć stanowią istotny element systemu kształcenia zawodowego.

¹⁵³ I. Kukulak-Dolata, „Rozwój kapitału ludzkiego w polskich przedsiębiorstwach”, *Rynek Pracy* 1(156), Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2016, s. 44.

¹⁵⁴ Zob. rozdział dotyczący prezentacji wyników badań własnych.

tał ludzki pracowników są tym samym, zwłaszcza gdy za element kompetencji uznamy stan zdrowia i przydatność do pracy ze względu na wiek (co może być kontrowersyjne, ale i interesujące poznawczo).

Zgodnie z teorią kapitału ludzkiego założono, że w grupie osób o podobnych kwalifikacjach (tytuł zawodowy mistrza w rzemiośle) zróżnicowanie pod względem posiadanych kompetencji jest duże. Aby określić czynniki determinujące zróżnicowanie w procesie rzemieślniczego przygotowania zawodowego, przyjęto hipotezę 2., zgodnie z którą *poziom kompetencji społecznych mistrzów zależy od zawodu, płci, wieku i poziomu wykształcenia. Założono, że wyższy poziom kompetencji społecznych wśród mistrzów posiadają kobiety w zawodach bardzo popularnych i poziom ten rośnie wraz z wiekiem i wykształceniem.*

Rozdział 5

Rzemieśnicze przygotowanie zawodowe – aspekty prawne

Omawiane w tej części systemy kształcenia i egzaminowania w rzemiośle wymagają przeglądu i aktualizacji pod kątem wymagań pracodawców XXI wieku (co wynika m.in. z Procesu kopenhaskiego) oraz rozwijania Polskiej Ramy Kwalifikacji. Obecnie blisko dwadzieścia dwa tysiące mistrzów jest zaangażowanych w przygotowanie zawodowe 40% uczniów szkół branżowych I stopnia. Trudno byłoby stwierdzić, iż realizacja praktycznej nauki zawodu na taką skalę nie ma znaczenia dla systemu edukacji zawodowej i dla pracodawców.

W Polsce „rzemieśnicze przygotowanie zawodowe” pracowników młodocianych regulują głównie ustawy o rzemiośle oraz *Kodeks pracy* (w rozdziale VI, dział IX) wraz z odpowiednimi przepisami wykonawczymi. Samo określenie „przygotowanie zawodowe” w pełni odpowiada terminom obcojęzycznym, jak *apprentisage* oraz *apprenticeship*. Zresztą pewne zmiany w polskim prawodawstwie w tym obszarze również są powodowane członkostwem w UE i dominującymi tam trendami. Warto pamiętać także o zobowiązaniach związanych z konwencjami MOP.

5.1. Zatrudnianie młodocianego pracownika w regulacjach prawnych

W 2002 roku rozpoczęto w Unii Europejskiej Proces kopenhaski, którego celem jest poprawa wyników, jakości i atrakcyjności kształcenia zawodowego (VET). Istotnymi elementami tego procesu są wspólne komunikaty ministrów edukacji państw europejskich dotyczące wspólnych priorytetów oraz systematyczny przegląd postępów.

Począwszy od komunikatów z Brugii i Bordeaux mówi się już nie tylko ogólnie o kształceniu zawodowym, ale i o uczeniu się w miejscu pracy, a także o przygotowaniu zawodowym. Przełomowym momentem dla rozpoznawalności kształcenia dualnego okazało się ogłoszenie w 2010 roku pakietu Komisji Europejskiej pn. „Młodzież w działaniu” (w ramach Strategii Europa 2020), a w 2012 roku również „Europejskiego pakietu zatrudnieniowego”¹. Wraz z nimi pojawiły się liczne komunikaty Komisji, w tym „Nowe umiejętności dla nowych miejsc pra-

¹ Źródło URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1039&langId=en> (data dostępu: 11.11.2017).

cy”, uwzględniający m.in. budowanie krajowych ram kwalifikacji², a także „Szanse dla młodzieży”³ oraz inicjatywa „Gwarancji dla młodych”. W toku procesu, w 2013 roku w Lipsku – podczas organizowanych zawodów *Worldskills* – nastąpiło podpisanie przez europejskich partnerów społecznych i część rządów deklaracji przystąpienia do „Europejskiego Sojuszu na rzecz Przygotowania Zawodowego”. Kamieniem milowym podsumowującym tę współpracę było podpisanie przez ministrów krajów UE 22.06.2015 roku Postanowień w Rydze (tzw. konkluzje z Rygi)⁴.

Pojawienie się tych dokumentów – na fali obecnego już od kilku lat kryzysu ekonomicznego – zapoczątkowało stopniowe odchodzenie od dominacji sformalizowanego i „sztywnego” systemu szkolnego w wielu krajach UE. Kategoria „uczenie się na stanowisku pracy” jest podkreślana, ale coraz bardziej eksponuje się wprost „przygotowanie zawodowe” (*apprenticeship*) jako formułę najbardziej zbliżoną do modelu kształcenia dualnego, rozumianą jako zestaw określonych warunków niezbędnych łącznie do spełnienia, tj.:

- a) umowa o pracę w celu nauki zawodu,
- b) wynagrodzenie z odprowadzaniem składek na ubezpieczenia społeczne,
- c) minimum jeden rok trwania przygotowania zawodowego (zazwyczaj trwa 3–4 lata w zależności od uwarunkowań formalnych i organizacyjnych danego kraju),
- d) realizacja programu praktycznej nauki zawodu i wychowywanie przez mistrzów oraz równoległe zaznajamianie adepta z teorią w szkole w pełni odpowiada właściwościom systemu dualnego.

W uznaniu tej formuły nauki zawodu, w dniu 5 października 2017 roku w UE przygotowano „Europejskie ramy jakości i efektywności dla przygotowania zawodowego” stanowiące część inicjatywy „Nowe umiejętności dla Europy”⁵. Zgodnie z przyjętymi dla UE ramami efektywny system przygotowania zawodowego powinien uwzględniać następujące kryteria:

1. Umowę o pracę.
2. Efekty uczenia się.
3. Wsparcie pedagogiczne.
4. Komponent miejsca pracy.
5. Wynagrodzenie lub kompensację finansową.
6. Zabezpieczenie społeczne.
7. Warunki bezpiecznej i higienicznej pracy.

Ramy te powinny być uzupełniane o takie działania, jak: rozwijanie poradnictwa zawodowego, zapewnianie jakości i śledzenie losów absolwentów, obowiązkowy egzamin na zakończenie nauki zawodu oraz wsparcie dla firm angażujących się w proces kształcenia. W zatwierdzonych przez Komisję ramach zidentyfikowa-

² Źródło URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=822&langId=en> (data dostępu: 11.11.2017).

³ Komunikat KE pn. *Szanse dla młodzieży*, COM(2011)933 z 20.12.2011.

⁴ Źródło URL: https://www.refernet.de/en/refernet_68661.php (data dostępu: 07.11.2019).

⁵ Źródło URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=2873&furtherNews=yes> (data dostępu: 22.10.2018).

no zestaw kluczowych kryteriów, które powinny spełnić kraje członkowskie, aby tworzyć efektywne i jakościowe systemy przygotowania zawodowego. Dopiero po spełnieniu takich kryteriów w opinii autora można mówić o rozpoczęciu drogi do systemu dualnego (rozdział 2).

W konsekwencji powyższych działań i inicjatyw 15 marca 2018 roku Rada Unii Europejskiej przyjęła *Zalecenie w sprawie przyjęcia Europejskich Ram na rzecz Zapewniania Odpowiedniej Jakości i Efektywnego Przygotowania Zawodowego*. Zalecenie określa katalog warunków kształcenia i zatrudniania niezbędnych do zapewnienia odpowiedniej jakości przygotowania zawodowego⁶. Jednym z kluczowych elementów tego podejścia jest zapewnienie wsparcia pedagogicznego. Instruktorzy praktycznej nauki zawodu w firmach – zwłaszcza mikro i małych – powinni być zorientowani na współpracę z instytucjami kształcenia zawodowego i nauczycielami, aby zapewnić odpowiednie prowadzenie uczniów i obopólne korzyści w postaci informacji zwrotnej. Nauczyciele, trenerzy i mentorzy, a więc i mistrzowie w rzemiośle prowadzący naukę zawodu w firmach powinni być wspierani w zakresie podnoszenia swoich umiejętności, wiedzy i kompetencji. Umożliwi to prowadzenie przygotowania zawodowego zgodnie z najnowszymi metodami nauczania i szkoleń oraz w zgodzie z potrzebami rynku pracy. Z tą inicjatywą wiążą się z kolei założenia „Europejskiego Filaru Praw Socjalnych”, który przewiduje prawo do edukacji jakościowej i włączającej, szkoleń i uczenia się przez całe życie⁷.

W następstwie refleksji związanych ze skutkami kryzysu gospodarczego mamy do czynienia wręcz z „renesansem” przygotowania zawodowego, któremu nadaje się coraz większe znaczenie w UE i na świecie (przykłady takich trendów pochodzą m.in. ze Szwecji, Irlandii, Hiszpanii oraz Australii)⁸. W latach 2008–2013 doszło do ponad dwukrotnego zwiększenia poziomu bezrobocia młodych w krajach Południowej Europy, gdzie nie był upowszechniony tzw. „dualny system kształcenia”. I tak na przykład w Grecji poziom bezrobocia młodych osób w ciągu tych pięciu lat wzrósł z 21,9% do 58,3%. W obliczu tak wysokiego poziomu bezrobocia młodzieży, także ten kraj rozpoczął przebudowę swojego systemu przygotowania zawodowego. Założono m.in. promocję tego systemu wśród partnerów społecznych i izb, a także odpowiednie wynagrodzenie adeptów – na poziomie 2/3 dziennego minimalnego wynagrodzenia (tj. 11 euro za każdy przepracowany dzień)⁹.

⁶ *Recommendation on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*, 6779/18, źródło URL: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-6779-2018-INIT/en/pdf>, (data dostępu: 03.08.2018).

⁷ Źródło URL: https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights_pl (data dostępu: 04.06.2018).

⁸ J. Buchanan, M. Jakubauskas, H. Schultz, op. cit., s. 24–28, 30–31.

⁹ *Apprenticeship review: Greece. Modernizing and expanding apprenticeships in Greece*, Luksemburg: Publications Office of the European Commission, CEDEFOP 2018, s. 34, 35, 48–49.

Dobrze zorganizowane ścieżki łączące edukację początkową (*initial*) z pracą i dalszym uczeniem się zidentyfikowano jako kluczowy element zabezpieczenia skutecznego przejścia uczniów do roli pracownika. Identyfikacja i organizacja takich skutecznych systemów przejścia jest jednym z głównych wyzwań dla wielu rządów na całym świecie¹⁰. Dobrze przemyślane systemy „przejścia” umożliwiają zarówno zatrudnienie w profesji, jak i kształcenie na poziomie studiów wyższych oraz doskonalenie zawodowe lub przekwalifikowanie zarówno w formie kursów oraz przygotowania zawodowego, które w niektórych krajach obejmuje też osoby dorosłe¹¹.

Wyróżnikiem rzemiosła jest jego międzygeneracyjny przekaz wychowania przez pracę, szacunku dla pracy ręcznej, od wieków zgodny z późniejszymi teoriami organizacji uczących się czy teorii pedagogicznych. Jest to ciągły, w pewnym sensie także intuicyjny, proces adaptowania firmy poprzez zapewnianie sobie odpowiednio wykwalifikowanych pracowników (czeladników).

Przez stulecia nadrzędnym celem tej formy nauki zawodu było uzyskanie kwalifikacji, i choć to się nie zmieniło, dostrzec należy również rolę kompetencji, zwłaszcza mistrzów, którzy kreują proces rzemieślniczego przygotowania zawodowego i według J. Deweya zapewniają międzygeneracyjny przekaz wiedzy, umiejętności i postaw – w drodze wychowania przez pracę i dla pracy¹². Za E. Durkheimem i F. Znanieckim można powtórzyć, że dla rzemieślników ideałem osobowym jest mistrz, który uosabia dążenie do perfekcji, zwłaszcza po osiągnięciu tytułu mistrza (dawniej majstra czy magistra). Jak zauważył J. Chałasiński (dokładnie pół wieku temu) młodociani pracownicy są kandydatami na członków danej grupy społeczno-zawodowej rzemieślników¹³.

Fenomen wychowawczy pracy ręcznej w rzemiośle obserwowany jest od wielu lat, jednakże dopiero ostatnio w dobie kryzysu ekonomicznego wydobyto na światło dzienne jego zalety sformułowane w obrębie systemu „kształcenia dualnego”. Najbardziej zbliżona do dualnej formuła, wiążąca nabywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji poprzez działanie i doświadczenia realizowana jest w Polsce w postaci rzemieślniczego przygotowania zawodowego, które kończy się egzaminem na czeladnika.

Proces rzemieślniczego przygotowania zawodowego młodocianych pracowników jest realizowany w oparciu o *ustawę o rzemiośle*¹⁴, *ustawę Kodeks pracy*¹⁵ oraz serię rozporządzeń rady ministrów w zakresie zatrudniania młodocianych pracowników¹⁶ i refundowania ich wynagrodzeń¹⁷, a jej finał w postaci walidacji

¹⁰ S. Billet, G. Johnson, S. Thomas, Ch. Sim, S. Hay, J. Ryan, (red.), *Experience of school transitions. Policies, practice and participants*, Springer Science+Business Media Dordrecht 2012, s. V.

¹¹ Ibidem.

¹² J. Dewey, op. cit.

¹³ J. Chałasiński, *Spółczeństwo i wychowanie*, wydanie III, PWN, Warszawa 1969.

¹⁴ *Ustawa z 22 marca 1989 r. o rzemiośle*, Dz.U. z 2018, poz.1267, 2245, *Ustawa z 31 lipca 2019 r. o zmianie niektórych ustaw w celu ograniczenia obciążeń regulacyjnych*, Dz.U. 2019 r. poz. 1495.

¹⁵ *Ustawa Kodeks pracy z 26 czerwca 1974*, tekst jednolity Dz. U. z 2019 r. poz. 1040, 1043 i 1495.

¹⁶ *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania*, Dz. U. 2019, poz. 1636.;

nabywanych kwalifikacji odbywa się dodatkowo w oparciu o rozporządzenie ministra edukacji narodowej¹⁸. Warunki podejmowania przez mistrzów możliwości kształcenia młodocianych pracowników określa z kolei rozporządzenie ministra edukacji w sprawie praktycznej nauki zawodu (mistrzowie muszą ukończyć kurs pedagogiczny, aby przyjmować i uczyć adeptów)¹⁹. Rzemieślnicze przygotowanie zawodowe kończy się co prawda egzaminem czeladniczym, jednocześnie jednak rozpoczyna się proces doskonalenia zawodowego, którego istotnym punktem jest uzyskanie dyplomu mistrza.

Badając kompetencje współczesnego mistrza w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym autor określał tym mianem profesjonalistów z tytułem zawodowym mistrza w rzemiośle, którzy ukończyli kurs pedagogiczny dla instruktorów praktycznej nauki zawodu (mistrzowie bez kompetencji uzyskanych tą drogą lub na studiach pedagogicznych nie mogą brać kształcić uczniów w przygotowaniu zawodowym).

Samo takie rozproszenie przepisów powoduje, że trudno taki system zlikwidować, ale jednocześnie i trudno zidentyfikować (co nie sprzyja jego promocji). Następnie przybliżone zostaną najważniejsze właściwości systemu, zwłaszcza w kontekstach zatrudnienia i kształcenia.

Punktem wyjścia do rzemieślniczego przygotowania zawodowego, a w konsekwencji do tematu kwalifikacji oraz tytułów zawodowych czeladnika i mistrza, jest odniesienie się do definicji rzemiosła, jako specyficznej formy prowadzenia działalności gospodarczej i wartości edukacyjnej powiązanej z zachowaniem zasad etyki zawodowej mistrzów – określonej w *ustawie o rzemiośle*. Zgodnie z art. 2 tej ustawy definicja rzemiosła mówi, iż jest to zawodowe wykonywanie działalności gospodarczej przez osobę fizyczną, z udziałem kwalifikowanej pracy własnej i na jej rachunek – przy zatrudnieniu (zwyczajowo) do 50 osób a od 2015 roku do 250 osób²⁰, a do rzemiosła zaliczono także niektóre spółki, m.in. jawne, komandytowe,

Obwieszczenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 29 sierpnia 2016 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Rady Ministrów w sprawie wykazu prac wzbronionych młodocianym i warunków ich zatrudniania przy niektórych z tych prac, Dz. U. 2016 poz. 1509.

¹⁷ *Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 24 lipca 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie refundowania ze środków Funduszu Pracy wynagrodzeń wypłacanych młodocianym pracownikom*, Dz. U. 2019, poz. 1395.

¹⁸ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 stycznia 2017 r. w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych*, Dz. U. 2017, poz. 85 oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 16 grudnia 2019 r. zm. rozporządzenie w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych*, Dz. U. 2019, poz. 2468.

¹⁹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu*, Dz. U. 2019, poz. 1395. Zob. także A. Stępnikowski, „Determinanty prawne organizacji i prowadzenia praktycznej nauki zawodu”, [w:] Jeruzska U. (red.) *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012, s. 103–111.

²⁰ Zmiana definicji została wprowadzona nowelizacją ustawy o rzemiośle z dnia 4 listopada 2015 roku ustawą o zmianie ustawy o rzemiośle z dnia 25 września 2015 roku, Dz. U. poz. 1782. Kolej-

komandytowo-akcyjne (jednakże z zachowaniem wymogu kwalifikacji wszystkich współników lub co najmniej jednego, jeśli pozostali współnicy są wstępnymi lub zstępnymi). Jak wynika z powyższego, każdy rzemieślnik jest przedsiębiorcą, ale nie każdy pracodawca może być rzemieślnikiem.

Rzemiosłem jest także zawodowe wykonywanie działalności gospodarczej przez współników spółki cywilnej osób fizycznych, z udziałem kwalifikowanej pracy własnej, w imieniu własnym tych współników i na ich rachunek, zatrudniających do 249 pracowników. O tym, czy dana działalność jest rzemiosłem, decydują jej właściwości, charakter, niewielka skala i rozmiar oraz brak cechy uciążliwości środowiskowej oraz społecznej, typowej dla działalności przemysłowej lub też produkcyjnej w znacznym rozmiarze. Do rzemiosła nie zalicza się działalności: handlowej, transportowej, usług hotelarskich, usług świadczonych w wykonywaniu wolnych zawodów, usług leczniczych oraz działalności wytwórczej i usługowej artystów plastyków i fotografików. Rzemiosło ma duże tradycje, a swoje doświadczenia przekazuje kolejnym pokoleniom.

Cechą wyróżniającą egzaminy przeprowadzane w izbach jest otwartość dla różnych grup kandydatów, a więc absolwentów nauki zawodu u rzemieślnika, przygotowania zawodowego osób dorosłych²¹ oraz kandydatów z wolnego naboru, którzy poszukują możliwości potwierdzenia kwalifikacji nabytych w pracy zawodowej.

Podstawę prawną systemu egzaminów czeladniczych i mistrzowskich (oraz sprawdzających) przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych stanowi *ustawa o rzemiośle z dnia 22 marca 1989 roku* (ze zmianami). Uprawnia ona izby do powoływania komisji egzaminacyjnych (funkcjonuje 1422 czeladnicze i 1390 mistrzowskich)²², wydawania świadectw czeladniczych i dyplomów mistrzowskich (z suplementami Europass) i opatrywania ich pieczęcią z godłem państwa.

ZRP na podstawie ustawowego uprawnienia opracowuje standardy wymagań egzaminacyjnych, które stanowią podstawę do przeprowadzania egzaminów, jako że na ich bazie izby rzemieślnicze opracowują i zatwierdzają zadania egzaminacyjne. Sprawuje też nadzór nad komisjami egzaminacyjnymi izb rzemieślniczych (jednolite zasady przeprowadzania egzaminów wprowadzono w 1955 roku).

Na podstawie delegacji zawartej w *ustawie o rzemiośle*, minister edukacji narodowej wydał 14 września 2012 roku, zmienione 17 stycznia 2017 roku oraz 16 grudnia 2019 roku *Rozporządzenie w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje*

na zmianę definicji nastąpiła w 2019 roku – ze skutkiem od 1 stycznia 2020, zob. Dz. U. 2019 poz. 1495.

²¹ W oparciu o art. 53a-m *Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 marca 2004 roku*, Dz. U. 2019, poz. 1482, 1622 i *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 11 kwietnia 2014 w sprawie przygotowania zawodowego dorosłych*, Dz. U. 2014, poz. 497.

²² *Promocja kształcenia zawodowego przez pracodawców*, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2018, s. 12.

egzaminacyjne izb rzemieślniczych, które określa z kolei szczegółowe warunki i tryb powoływania komisji oraz przeprowadzania egzaminów, jak również warunki dopuszczania do egzaminów czeladniczych i mistrzowskich. Rozporządzenie to zostało zaktualizowane i zaadaptowane na potrzeby budowanego Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji²³. Generalnie założenia reformy systemu edukacji zawodowej z 2012 roku zmodyfikowano w latach 2017 i 2019 – o czym będzie mowa w dalszej części pracy.

Poprzednie rozporządzenie ministra edukacji wydane było 12 października 2005 roku, a jego zapisy uzupełniało *Rozporządzenie z 3 lutego 2006 roku w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych*, w którym potwierdzono równorzędność tytułów czeladnika i mistrza w rzemiośle z tytułami nadawanymi przez kuratorskie komisje egzaminacyjne (robotnika wykwalifikowanego i mistrza)²⁴. Dokument ten zastąpiono w 2012 roku rozporządzeniem w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych – zmienionym ponownie w latach 2017 i 2019. Zdefiniowano tam nowe rodzaje form pozaszkolnych, w ramach których realizowane będzie kształcenie oparte na nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego lub na nowej podstawie programowej kształcenia w zawodach, tj. kwalifikacyjny kurs zawodowy, kurs umiejętności zawodowych, kurs kompetencji ogólnych, turnus doksztalcania teoretycznego młodocianych pracowników oraz kurs inny niż wymienione powyżej, umożliwiający uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych. Jednostkami organizacyjnymi powołanymi do prowadzenia kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych są placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Rozporządzenie to włączyło szkoły branżowe w system kształcenia kursowego i otworzyło system egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie dla osób kształconych na kwalifikacyjnych kursach zawodowych (KKZ)²⁵.

Minister edukacji narodowej wydał także *rozporządzenie z dnia 16 maja 2019 w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych*²⁶, gdzie określono cele i zadania kształcenia branżowego i tabelę z wykazem kwalifikacji (wraz z ich odniesieniem

²³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 stycznia 2017 roku w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych*, Dz. U. poz. 89. Zob. także *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 2019 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych*, Dz. U. poz. 2468.

²⁴ J. Kosakowska, M. Prószyński, J. Ślęczkowska, *Informator o potwierdzaniu kwalifikacji zawodowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 15.

²⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 marca 2019 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych*, Dz. U. 2019, poz. 652.

²⁶ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych*, Dz. U. 2019, poz. 991.

do zawodów i efektów kształcenia), efekty kształcenia wspólne dla wszystkich profesji, a także wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, grupy zawodów i dla konkretnego fachu. Wskazuje się tam także opis kształcenia w zawodach – nazwy i symbole cyfrowe zawodów zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, cele kształcenia w zawodach, nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, warunki realizacji kształcenia w zawodach, minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego oraz możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach obszaru kształcenia określonego w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (reforma z 2012 roku objęła łącznie 200 zawodów, w ramach których wyodrębniono 252 kwalifikacje). Znowelizowane rozporządzenie wprowadziło także dodatkową kompetencję społeczną dotyczącą komunikatywności, która ze względu na możliwość „wywierania wpływu na drugiego człowieka i grupę poprzez przekazywanie informacji” i wpływu na zmiany wartości, przekonań i postaw stanowić może ważne narzędzie oddziaływania mistrzów w procesie przygotowania zawodowego²⁷.

Zmieniona klasyfikacja została wprowadzona *rozporządzeniem ministra edukacji narodowej z dnia 15 lutego 2019 roku w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego*, gdzie przyporządkowano m.in. profesje nauczane w systemie oświaty do ośmiu obszarów kształcenia, a także wskazano kwalifikacje wyodrębnione i nazwane dla zawodów na poziomie szkół branżowych I i II stopnia, technikum i szkoły policealnej. Zapewniono także spójność tej klasyfikacji z klasyfikacją zawodów i specjalności rynku pracy²⁸. Od 2017 roku wprowadzono tzw. zawody pomocnicze (np. pracownik pomocniczy ślusarza) oraz zmiany w nazwach części zawodów²⁹.

Kolejnym aktem wykonawczym wprowadzonym wraz z modernizacją systemu kształcenia zawodowego było *rozporządzenie z 3 kwietnia 2019 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*³⁰. Przekazano tam do dyspozycji dyrektora szkoły możliwość ustalania szkolnego planu nauczania oraz wymiar godzin przeznaczonych na zwiększenie liczby godzin wybranych obo-

²⁷ E. Sałata, *Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej*, Monografia nr 184, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, Radom 2013, s. 99.

²⁸ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 roku w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego*, Dz. U. 2019, poz. 316. Zob. także W. Stęchły, A. Tomaszuk, G. Ziewiec, *Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie*, [w:] Chłoń-Domińczak A. (red.), *Liczą się efekty. Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 200–209.

²⁹ Źródło URL: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/03/pelna-tresc-rozporzadzenia.pdf> (data dostępu: 21.08.2018).

³⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, Dz. U. 2019, poz. 639.

wiązkowych zajęć edukacyjnych oraz na zajęcia realizujące potrzeby i zainteresowania uczniów³¹.

Przez szereg lat tytuły zawodowe nadawane w przemyśle i rzemiośle były równorzędne, a różnicę stanowiły m.in. fakt ustalania zawodów przez resorty gospodarcze i urzędy centralne w odniesieniu do tytułów nadawanych przez kuratoria oraz funkcjonowanie od okresu międzywojennego tzw. „listy rzemiosł” wprowadzonej na podstawie art. 142 Prawa przemysłowego z dnia 7 czerwca 1927 (Dz. U. Nr 53, poz. 468) zmienianej następnie, m.in. poprzez *rozporządzenie przewodniczącego Komitetu Drobnej Wytwórczości z 27 czerwca 1963 roku w sprawie zmiany listy rzemiosł* (Dz. U. RP Nr 3, poz. 184)³² oraz m.in. w *ustawie z dnia 8 czerwca 1972 roku w sprawie organizacji i wykonywania rzemiosła*. W 2012 roku wraz z modernizacją systemu edukacji zawodowej MEN odebrało kuratoriom prawo do przeprowadzania egzaminów na tytuły robotnika i mistrza. Izby rzemieślnicze natomiast zachowały swoje kompetencje w tym zakresie, a przedstawiony stan prawny wskazuje, iż izby ze swoimi komisjami egzaminacyjnymi stanowią „konkurencję” wobec egzaminów zawodowych w OKE (a wcześniej tzw. kwalifikacyjnych wprowadzonych w 2012 roku – obecnie wygaszanych). W wyniku modernizacji zawody szkolne zostały podzielone na kwalifikacje, a jednak podział ten ostatecznie nie wywołał rewolucji dla rzemiosła, gdyż zdecydowana większość zawodów nauczanych w zakładach rzemieślniczych została określona jako te z jedną kwalifikacją, jednocześnie określono, iż osoby, które zdały egzamin czeladniczy mają opanowaną daną kwalifikację (lub dwie, a nawet trzy) wynikającą z podziału danego zawodu, jak również otwartą ścieżkę do zdobycia brakujących kwalifikacji, jeśli zechcą zdobyć tytuł technika w danej dziedzinie.

Przykładem może być zawód technik budownictwa (symbol cyfrowy 311204), w którym istnieje możliwość wyboru między trzema kwalifikacjami K1:

- „B.16. Wykonywanie robót zbrojarskich i betoniarskich” – będącą jednocześnie jedyną kwalifikacją w zawodzie betoniarz-zbrojarz, symbol cyfrowy 711402,
- „B.18. Wykonywanie robót murarskich i tynkarskich” – będącą jednocześnie jedyną kwalifikacją w zawodzie murarz-tynkarz, symbol cyfrowy 711204,
- „B.20. Montaż konstrukcji budowlanych” – będącą jednocześnie jedyną kwalifikacją w zawodzie monter konstrukcji budowlanych, symbol cyfrowy 711102.

Drugą kwalifikacją w tym zawodzie jest obowiązkowa kwalifikacja „B.33. Organizacja i kontrolowanie robót budowlanych” oraz trzecia kwalifikacja „B.30. Sporządzanie kosztorysów oraz przygotowanie dokumentacji przetargowej”, występująca też w zawodach: technik drogownictwa oraz technik dróg i mostów kolejowych.

Lata 2016–2017 i 2018–2019 to okres wprowadzania kolejnych zmian w systemie edukacji zawodowej obejmujący m.in. wprowadzenie szkół branżowych

³¹ S. Sławiński, „Akty prawne dotyczące edukacji wydane w 2012 roku”, [w:] Chłoń-Domińczak A. (red.), *Liczą się efekty. Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 80–84.

³² M. Żytka, *Tytuły kwalifikacyjne mistrz i robotnik*, Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1967, s. 46–47.

I stopnia (w miejsce ZSZ) oraz II stopnia (przywrócono *de facto* tzw. technika uzupełniająca), weryfikację podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, określenie nowych ról dla centrów kształcenia praktycznego oraz postulowania zmian w systemie finansowania szkolnictwa branżowego.

Reforma z 2012 roku objęła także egzaminy zawodowe, zmieniając założenia konstruowania podstaw programowych kształcenia zawodowego (PPKZ), a w konsekwencji podstawy egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, nazywanego także egzaminem zawodowym. Do tej pory PPKZ określały obowiązkowe na danym etapie kształcenia zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności oraz zadania wychowawcze szkoły, umożliwiające ustalanie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych. Od 2012 roku obowiązują – zmieniane w 2017, a następnie w 2019 – podstawy PPKZ/PPKZSB, które definiują zestawy celów kształcenia i treści nauczania, opisane w formie oczekiwanych efektów kształcenia, tj. wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych składających się na kwalifikacje w zawodzie³³, a to z kolei spełnia jednocześnie podstawę standardu wymagań egzaminacyjnych, której wcześniej nie było³⁴. Poszczególne kwalifikacje wyodrębnione w zawodzie są potwierdzane w systemie egzaminów zewnętrznych – zgodnie ze sformułowanymi przez świat nauki rekomendacjami dotyczącymi wyodrębniania, oceniania i potwierdzania świadectwem kwalifikacji cząstkowych³⁵. W 2017 roku dokonano zmian w *rozporządzeniu ministra edukacji narodowej z dnia 28 sierpnia 2019 w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu zawodowego oraz egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie*³⁶.

Już modernizacja systemu edukacji zawodowej z 2012 r. objęła – postulowane od dawna przez część badaczy edukacji – przygotowanie programów modułowych, które mają pozwalać na tworzenie elastycznych, dostosowanych do oczekiwań pracodawców ofert nabywania kwalifikacji i kompetencji zawodowych realizowanych poprzez doskonalenie programów (stały proces unowocześniania treści kształcenia, wymiana nieaktualnych jednostek modułowych i oprogramowania dydaktycznego)³⁷.

Punktem wyjścia konstruowania programów w układzie modułowym jest ustalenie zadań dla zawodu (lub wycinka pracy) i odpowiadających im czynności zawodowych w formie umiejętności. Przyjmuje się dwie metody tworzenia zbioru

³³ Wprowadzono także nowe pozaszkolne formy kształcenia, tj. kursy umiejętności zawodowych oraz kursy kompetencji ogólnych oraz nowe zasady organizowania egzaminów zawodowych. Zob. W. Stęchły, A. Tomaszuk, G. Ziewiec, op. cit., s. 202, 203.

³⁴ E. Drogosz-Zabłocka, „Egzamin zawodowy. Podstawy prawne potwierdzania kwalifikacji”, [w:] Jeruszka U. (red.) *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, IPiSS, Warszawa 2012, s. 111–113.

³⁵ U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczna a rzeczywistość*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2006, s. 371.

³⁶ Dz. U. 2019, poz. 1707.

³⁷ K. Symela, „Procedura standaryzacji kwalifikacji zawodowych”, [w:] Baraniak B., Butkiewicz M. (red.) *Standaryzacja kształcenia zawodowego*, t. II, IBE, ITeE, Warszawa – Radom 1998, s. 179–183.

rów umiejętności, tj. na bazie istniejących źródeł informacji zawodoznawczej oraz poprzez identyfikację na podstawie wyników bezpośrednich badań o charakterze empirycznym – we współpracy z pracodawcami³⁸. W kształceniu modułowym zakłada się, że podstawą nabywania umiejętności powinno być wykonywanie różnorodnych czynności i operacji praktycznych w sytuacjach rzeczywistych bądź symulowanych (umiejętności grupowane w moduły kształcenia stanowią podstawę do konstruowania jednostek modułowych). Jedno z podejść dotyczących kształcenia modułowego opisuje zawód jako określoną całość. Zawód jest analizowany i dzielony na samodzielne, logiczne części (mogą to być zadania zawodowe, zakresy pracy lub kwalifikacje dla zawodu – rozumiane jednak jako umiejętności), które mogą stanowić treść kształcenia (kurs lub pełny cykl kształcenia w zawodzie), co w sumie prowadzi, po końcowej ocenie, do uzyskania certyfikatu lub dyplomu potwierdzającego określone kwalifikacje w zawodzie. Moduły (określane często jako moduły umiejętności zawodowych) stanowią zintegrowane elementy tworzące zawód i w związku z tym mogą być wyrażone poprzez zadania zawodowe, zakresy pracy lub umiejętności dla zawodu³⁹.

Podstawowe cechy systemu kształcenia modułowego:

- 1) programy kształcenia zawodowego maksymalnie odzwierciedlają wymagania na konkretnym stanowisku pracy i biorą po uwagę indywidualne cechy oraz doświadczenie osoby podejmującej naukę;
- 2) w procesie kształcenia następuje integracja teorii z praktyką, co przejawia się w stosowaniu aktywizujących metod nauczania i uczenia się;
- 3) nauczanie odbywa się na zasadach stopniowego gromadzenia wiedzy, umiejętności i postaw (cech psychofizycznych), a przejście do kolejnego poziomu następuje dopiero po zaliczeniu poziomu poprzedniego przez każdego ucznia indywidualnie;
- 4) elastyczność programów, ich dostosowanie do konkretnych warunków pracy, ogólnego poziomu wykształcenia i indywidualnych zdolności ucznia zapewni modułowa struktura programu nauczania; moduł (jednostka modułowa) to wyodrębniona część programu nauczania, która doprowadza do uzyskania określonych kompetencji zawodowych;
- 5) materiały dydaktyczne stanowiące integralną część programów ukierunkowane są na ucznia, aby mógł się z nich uczyć samodzielnie lub pod kierunkiem nauczyciela z szeroko wykorzystywanymi technikami multimedialnymi;
- 6) każdy moduł (jednostka modułowa) jest oceniany i zaliczany osobno, co umożliwia uczącemu się uzyskanie zaświadczenia potwierdzającego uzyskanie kompetencji właściwych danemu modułowi;
- 7) nauczyciel występuje w roli doradcy, partnera, który organizuje proces dydaktyczny i kieruje jego przebiegiem oraz dostarcza informacji zwrotnej o postępach uczących się⁴⁰.

³⁸ Ibidem, s. 180.

³⁹ Źródło URL: <http://www.ksztalcaniemodulowe.koweziu.edu.pl/tworzenie-programow-modulowych.html> (data dostępu: 08.07.2018).

⁴⁰ Ibidem.

Porównując te cechy do systemu rzemieślniczego, można zauważyć kilka podobieństw, zwłaszcza w zakresie punktów 1, 2 oraz 7, ale także częściowo w zakresie punktów 3, 5 i 6, z tym że ocena mistrza rzemieślniczego prowadzona jest na bieżąco, co z kolei pozwala na wprowadzanie korekt. Być może trudno jest w firmach wytwórczych wprowadzać techniki multimedialne do procesu nauczania, niemniej wydaje się, że system rzemieślniczego przygotowania zawodowego daje większe możliwości wychowawcze. Możliwe jest w rzemiośle także potwierdzanie kwalifikacji i umiejętności nabywanych w drodze kształcenia modułowego – poprzez tzw. egzaminy sprawdzające (kwalifikacje cząstkowe w obrębie zadań zawodowych), czego dowiodły doświadczenia projektu „Potwierdź swoje kwalifikacje” realizowanego we współpracy z Izbą Rzemieślniczą w Białymstoku⁴¹.

Zdaniem organizacji rzemiosła kształcenie modułowe może być dobrym narzędziem, jednakże taki system sprawnie zadziała na poziomie edukacji ustawicznej, czyli po opanowaniu przez adepta pełnego zakresu umiejętności i wiedzy w danym zawodzie (np. w wyniku zdania egzaminu czeladniczego lub „skompletowania” kwalifikacji w zawodzie (1, 2 lub 3 – w zależności od profesji)). Na potrzeby poprzedniej modernizacji przygotowano przykładowe programy nauczania w układzie przedmiotowym i modułowym.

Na podstawie ustawy o rzemiośle oraz rozporządzenia ministra edukacji narodowej dotyczącego przeprowadzania egzaminów czeladniczych, mistrzowskich i sprawdzających izby rzemieślnicze mogą powoływać komisje egzaminacyjne dla ponad 130 zawodów (szkolnych i pozaszkolnych) zarówno popularnych, jak i rzadko występujących, unikatowych na rynku pracy, i jest to wyjątkowa zdolność rzemiosła stanowiąca przewagę wobec „sztywnego” w tym przypadku systemu szkolnego, gdzie „nie opłaca się” uruchamiać kształcenia w przypadku małej liczby kandydatów (np. w zawodach takich jak betoniarz czy kowal). System ten działa równoległe względem systemu egzaminów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE).

W obrębie izb rzemieślniczych zrzeszonych w ZRP działa ponad 1100 komisji egzaminacyjnych, w których zasiada ponad 8150 specjalistów: mistrzów, inżynierów, techników i nauczycieli zawodu. Są to głównie rzemieślnicy – pracodawcy zaangażowani w proces oceniania umiejętności i kwalifikacji absolwentów nauki zawodu i kandydatów z wolnego naboru.

Zakres kompetencji oczekiwanych od przyszłych czeladników i mistrzów określają standardy wymagań egzaminacyjnych. W przypadku egzaminu czeladniczego są one powiązane przede wszystkim z programem szkolenia praktycznego i nauki teoretycznej (podstawami programu kształcenia w zawodach) realizowanych w szkołach zawodowych. W zawodach z klasyfikacji zawodów i specjalności rynku pracy oraz na egzaminach mistrzowskich stosowane są standardy wymagań egzaminacyjnych opracowane przez Związek Rzemiosła Polskiego we współpracy

⁴¹ M. Skarzyński (red.), *Nowe metody potwierdzania kwalifikacji dla całego zawodu i zadań zawodowych jako instrument polityki rynku pracy i czynnik rozwoju rzemiosła*, Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr, Białystok 2011, s. 44.

z izbami rzemieślniczymi. Ponadto w oparciu o istniejące prawo tworzony jest także system zapewniania jakości kształcenia i egzaminów w rzemiośle w oparciu o uchwały Zarządu ZRP, tj.:

- a) *Uchwała nr 7 Zarządu Związku Rzemiosła Polskiego z dnia 22 marca 2017 roku w sprawie ustalenia wzorcowych kryteriów oceniania etapu praktycznego i etapu teoretycznego egzaminów przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych;*
- b) *Uchwała nr 6 Zarządu Związku Rzemiosła Polskiego z dnia 21 marca 2016 roku w sprawie: ustalenia standardów wymagań egzaminacyjnych na egzamin czeladniczy i egzamin mistrzowski przeprowadzany przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych (m.in. kelner i podkuwacz koni);*
- c) *Uchwała Nr 20 Zarządu Związku Rzemiosła Polskiego z dnia 18 grudnia 2012 roku w sprawie ustalenia standardów wymagań egzaminacyjnych na egzamin czeladniczy i egzamin mistrzowski przeprowadzane przez komisje egzaminacyjne izb;*
- d) *Uchwała Nr 22 Zarządu ZRP z dnia 18 grudnia 2012 roku w sprawie ustalenia wzorcowych kryteriów oceniania etapu praktycznego i etapu teoretycznego egzaminów przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych*⁴².

Kandydaci na czeladnika powinni wykazać się umiejętnościami i wiadomościami niezbędnymi do prawidłowego wykonywania zawodu (muszą umieć wykonać zadania egzaminacyjne stosownie do standardów czeladniczych). Wobec kandydatów na mistrza wymagania są wyższe, gdyż komisja oczekuje od nich większej biegłości w wykonywaniu trudniejszych prac praktycznych, bardziej skomplikowanych i wymagających: większych umiejętności zawodowych, znajomości procesów technologicznych i wiedzy z materiałoznawstwa, kalkulacji kosztów oraz przepisów prawa związanych z kształceniem młodocianych. Od mistrza wymaga się ponadto kompetencji psychologiczno-pedagogicznych.

Zarówno egzamin czeladniczy, jak i mistrzowski odbywają się w dwóch etapach, tj.

- 1) praktycznym, który polega na samodzielnym wykonaniu przez zdającego zadań egzaminacyjnych w zakresie umiejętności praktycznych (dawniej „wykonanie sztuki”) – zdający powinien mieć przygotowaną wcześniej polisę ubezpieczeniową na czas wykonywania praktycznej części egzaminu. Zadania egzaminacyjne na tę część przygotowują członkowie zespołu egzaminacyjnego przy uwzględnieniu ewentualnych niepełnosprawności zdającego. Łączny czas wykonywania zadań egzaminu praktycznego nie może przekroczyć ustalonej normy 24 godzin (tj. 3 dni po 8 godzin). Podczas wykonywania zadań egzaminacyjnych ocenie komisji podlegają następujące elementy: właściwe dobieranie narzędzi, przyrządów i przyborów oraz umiejętność prawidłowego posługiwania się nimi, zachowanie właściwej postawy podczas pracy, przestrzeganie zasad BHP i ppoż. oraz ochrony środowiska naturalnego. Ocenia się też

⁴² Źródło URL: <https://zrp.pl/dzialalnosc-zrp/oswiata-zawodowa/egzaminy/standardy-egzaminacyjne/> (data dostępu: 14.08.2018).

kolejność czynności, czystość, dokładność i systematyczność pracy, a także szybkość orientowania się kandydata w nowym otoczeniu warsztatowym. Po nowelizacji rozporządzenia z 16 grudnia 2019 roku do indywidualnego protokołu dołącza się kartę obserwacyjną i oceny etapu praktycznego;

- 2) teoretycznym, który polega na wykazaniu przez kandydata wiedzy teoretycznej i odbywa się w dwóch częściach: ustnej i pisemnej. Pytania do obu części tego etapu oraz zestawy egzaminacyjne przygotowane na podstawie standardów opracowują członkowie komisji egzaminacyjnej, a przewodniczący zatwierdza te materiały. Tematy do egzaminu czeladniczego w części pisemnej obejmują: rachunkowość zawodową, dokumentację działalności gospodarczej, rysunek zawodowy, zasady BHP oraz ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska⁴³, podstawowe zasady prawa pracy, podstawową problematykę prawa gospodarczego i zarządzania przedsiębiorstwem. W części ustnej kandydat odpowiada na pytania dotyczące technologii, maszynoznawstwa i materiałoznawstwa. Podobny tematycznie (trudniejszy) zakres zawiera etap praktyczny egzaminów mistrzowskich, przy czym rozszerzony jest dodatkowo o rachunkowość zawodową wraz z kalkulacją, podstawy psychologii i pedagogiki oraz metodykę nauczania (bez względu na to, czy dany mistrz zamierza potem kształcić młodocianych, czy nie, wiedza ta przyda mu się zapewne w prowadzeniu przedsiębiorstwa i w kontaktach z pracownikami).

Po zdaniu egzaminu kandydat otrzymuje świadectwo czeladnicze lub dyplom mistrzowski (wraz z wpisaną oceną końcową i pieczęcią z godłem państwa) stosownie do odbytego egzaminu według wzoru dokumentu określonego przez ministra edukacji narodowej. Izby rzemieślnicze przechowują księgi wieczyste egzaminów czeladniczych i mistrzowskich w trwałych zasobach archiwalnych, tak aby móc wydać (w razie potrzeby) duplikat lub uczestniczyć w procesie uwierzytelnienia dokumentu.

Warto również wspomnieć o przygotowaniu zawodowym osób dorosłych realizowanym na podstawie przepisów *ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*⁴⁴. Z inicjatywą wyszedł ZRP i w efekcie współpracy resort pracy utworzył stosowne przepisy. W latach 2012–2017 z tego instrumentu skorzystało

⁴³ W 2015 roku przebadano ponad 400 zakładów rzemieślniczych, spośród których zdecydowana większość badanych (91,6%) stwierdziła, że starała się ograniczać zużycie energii elektrycznej w firmie w ciągu ostatniego roku. Przewagę uzyskały dwa rozwiązania – gaszenie świateł w nieużywanych pomieszczeniach (28,6%) oraz stosowanie energooszczędnych źródeł światła – żarówki i świetlówki energooszczędne (27,3%). Kolejno wskazano: zakup energooszczędnych urządzeń AGD takich jak lodówki, zmywarki i inne sprzęty wykorzystywane na potrzeby działalności gospodarczej (12%), korzystanie z energetycznych taryf ekonomicznych (10,8%), zastosowanie automatycznych włączników światła (10%) oraz unikanie trybu czuwania „stand by” w RTV/AGD (7,5%). Zob. A. Stępnikowski, „Edukacja ustawiczna mistrzów w rzemiośle na przykładzie ochrony środowiska”, *Edukacja Ustawiczna* nr 4(91)2015, Radom, s. 112.

⁴⁴ *Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, Dz. U. 2019, poz. 1482, 1622, zob. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 kwietnia 2009 r. w sprawie przygotowania zawodowego dorosłych* (Dz. U. 2014, poz. 497).

1487 osób bezrobotnych, z których część zdała egzamin czeladniczy. W latach 2016 i 2017 wskaźnik zatrudnienia dla osób, które ukończyły przygotowanie zawodowe dorosłych, był wysoki i wyniósł 78%⁴⁵ oraz 72%⁴⁶.

5.2. Tytuły zawodowe czeladnika i mistrza w obrocie międzynarodowym oraz PRK

W 2012 roku, równoległe z pracami modernizacyjnymi systemu oświaty zawodowej i PPKZ rozpoczęto prace i badania nad krajowymi ramami kwalifikacji (KRK), wzorowanymi na Europejskiej Ramie Kwalifikacji (ERK), które z kolei są instrumentem polityki zatrudnieniowej i edukacyjnej, w tym ustawicznej. W związku z tymi pracami przypisano każdemu zawodowi szkolnemu określone kwalifikacje. Niezależnie od zawartości podstawy programowej efektem kształcenia sprawdzanym w drodze egzaminu są umiejętności z zakresu trzech obszarów wymagań, tj. czytania ze zrozumieniem określonych informacji, przetwarzania danych liczbowych i operacyjnych oraz bezpiecznego wykonywania zadań zawodowych, a dodatkowo na etapie praktycznym umiejętności związane z opracowaniem projektu realizacji określonych prac (w niektórych przypadkach także włącznie z ich wykonaniem)⁴⁷. Modernizacja wprowadziła jednak szereg zmian, choćby w zakresie warunków i sposobu oceniania oraz samego przebiegu egzaminu, gdyż wprowadza się wyodrębnione kwalifikacje w zawodzie jako podstawę merytoryczną i organizacyjną egzaminu zawodowego.

System egzaminów czeladniczych i mistrzowskich jest uregulowany w Polsce oraz w innych krajach europejskich⁴⁸ i w Turcji, co jest z kolei istotne w kontekście funkcjonowania Jednolitego Rynku Europejskiego i wzajemnego uznawania kwalifikacji. Państwa te od dawna uznają wzajemnie dokumenty oraz kwalifikacje mistrzów i czeladników wydawane przez izby rzemieślnicze w oparciu o konwencję haską z 1961 roku (Polska jest stroną konwencji od 2004 roku), a także o współpracę rozwijaną przez poszczególne krajowe organizacje rzemiosła.

Analogiczne do ZRP i izb rzemieślniczych organizacje zaangażowane w proces kształcenia zawodowego funkcjonują m.in. we Francji – Zgromadzenie Stałe Izb Rzemieślniczych i Zawodowych (APCMA), Niemczech – Centralny Związek Rzemiosła Niemieckiego (ZDH), Danii (*Håndværksrådet*), na Węgrzech (KI-

⁴⁵ *Wspieranie i podnoszenie kwalifikacji bezrobotnych środkami Funduszu Pracy i Krajowy Fundusz Szkoleniowy. Dane statystyczne 2012–2016*, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2017, s. 30.

⁴⁶ *Wspieranie przez urzędy pracy rozwoju zasobów ludzkich środkami Funduszu Pracy. Dane statystyczne 2013–2017*, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2018, s. 33.

⁴⁷ E. Drogosz-Zabłocka, op. cit., s. 115.

⁴⁸ m.in. Austrii, Belgii, Bułgarii, Chorwacji, Danii, Francji, Holandii, Luksemburgu, Niemczech, Norwegii, Słowenii, Szwajcarii, Szwecji, na Węgrzech i we Włoszech.

SOSZ), we Włoszech (*Confartigianato*), w Luksemburgu – Zrzeszenie Rzemieślników (FDA), w Turcji – Konfederacja Tureckich Rzemieślników (TESK) oraz krajowe izby rzemieślnicze w Chorwacji (HOK) i Słowenii (OZS). Powyższe organizacje (i kilkanaście innych) są również członkami SME UNITED⁴⁹ (do 07.11.2018 roku UEAPME⁵⁰) – europejskiego partnera społecznego. W kwestiach bieżącej współpracy tej organizacji powołano Komitet Szkoleniowy (autor jest członkiem tego gremium). Niezależnie od tego rozwinęto także współpracę bilateralną ZRP i izb rzemieślniczych z organizacjami rzemiosła z Niemiec i Francji⁵¹. Związek Rzemiosła Polskiego prowadzi z tymi organizacjami wspólne konsultacje i stymuluje współpracę izb w oparciu o dwustronne porozumienia. System wzajemnego uznawania jest dużo starszy niż sama konwencja haska, a tym bardziej suplementy Europass czy Europejska Rama Kwalifikacji, niemniej UEAPME (na poziomie ERK) i organizacje krajowe rzemiosła z poszczególnych krajów włączyły się proces budowania ram kwalifikacji. W zdecydowanej większości krajów dysponujących systemami kształcenia w rzemiośle tytuł zawodowy mistrza odpowiada poziomowi 5 (Norwegia, Bułgaria, Turcja), a nawet 6 (Austria, Francja, Niemcy⁵²).

Polskie dokumenty rzemieślnicze są rozpoznawane na całym świecie głównie dzięki procedurze legalizacji (dokonywanej w ZRP i Ministerstwie Spraw Zagranicznych) bowiem Polska jest stroną konwencji haskiej z 5 października 1961 roku⁵³. Dzięki ratyfikacji tej konwencji kwalifikacje rzemieślnicze mogą znacznie zwiększać szansę polskich obywateli nie tylko na mobilność geograficzną, ale i na wyższe zarobki, a w krajach takich jak RFN także na prowadzenie działalności. Bazując przez dekady na tym systemie, trudno było rzemieślnikom znaleźć sens wprowadzania nowych rozwiązań europejskich – najpierw w postaci Europass, a potem w tworzonej Europejskiej Ramie Kwalifikacji i narodowych ramach kwalifikacji. Zresztą nadal trudno przewidzieć, co będzie się kryło za tworzonym systemem, jakie będą koszty i mechanizmy funkcjonowania Ramy, jak powstawanie ram narodowych wpłynie na pozycję rodzimych specjalistów w innych krajach. Poza tym tworzony Zintegrowany System Kwalifikacji (obejmujący Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji oraz Polską Ramę Kwalifikacji) dotyczy rzemiosła w znacznie szerszym kontekście.

Co roku do egzaminów czeladniczych i mistrzowskich podchodzi około 30 000 kandydatów (dane ZRP⁵⁴). Pojawia się w związku z tym pytanie, jak trak-

⁴⁹ Źródło URL: <https://smeunited.eu> (data dostępu: 15.11.2018).

⁵⁰ Źródło URL: <http://www.ueapme.com/spip.php?rubrique35> (data dostępu: 11.11.2017).

⁵¹ Zob. M. Prószyński, „Rzemieślniczy system potwierdzania kwalifikacji zawodowych”, [w:] Piotrowski M., Kirejczyk A., *Jakość kształcenia w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych*, Instytut Technologii Eksploatacji, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Radom 2001, s. 184.

⁵² Źródło URL: <https://www.dqr.de/content/2316.php#qs-result> (data wejścia: 16.11.2018).

⁵³ Źródło URL: http://www.msz.gov.pl/pl/informacje_konsularne/apostille/legalizacja (data dostępu: 27.06.2017). W toku tej procedury w ciągu ostatnich dziesięciu lat kilkanaście przypadków fałszowania dyplomu mistrzowskiego zgłoszono do prokuratury.

⁵⁴ Źródło URL: <https://ewr.zrp.pl/#/informacje/relacje-z-dzialalnosci-egzaminacyjnych> (data dostępu: 22.10.2018).

tować tych ludzi na rynku pracy? Jak ulokować ich kwalifikacje w nowo tworzo-
nym systemie? Próby ustalania poziomów odniesień dla kwalifikacji podejmowano
w Polsce już w latach 90., gdy starano się określić standardy kwalifikacji zawodo-
wych do pięciu poziomów⁵⁵.

Wraz z wprowadzeniem *ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji* tytuły
zawodowe czeladnika i mistrza na mocy *ustawy o rzemiośle* są kwalifikacjami
uregulowanymi, ale istnieje w środowisku rzemieślników obawa, że mogą zostać
sprowadzone do roli kwalifikacji rynkowych, a więc takich, które nie wynikają
bezpośrednio z ustaw (choć mamy tu delegację w *ustawie o rzemiośle*), z trudnymi
do przewidzenia konsekwencjami finansowymi dla systemu.

Głównym założeniem miało być stworzenie takiej Polskiej Ramy Kwalifika-
cji, gdzie różne ścieżki kształcenia i egzaminowania znajdują odpowiednie odzwier-
ciedlenie w poziomach. Zdaniem autora kwalifikacje rzemieślnicze jako uregulo-
wane powinny być wpisywane na takich samych zasadach, jak pozostałe kwalifi-
kacje wynikające z innych ustaw o szkolnictwie wyższym i systemie oświaty –
utrwalając tradycje i rozwiązania od wieków funkcjonujące w naszym kraju.

Rzemiosło, chcąc zachować podmiotowość w tworzoym systemie, musiało
przez kilka lat przedstawiać system kształcenia w rzemiośle i udowodniać, że mi-
strzowie powinni być odpowiednio ulokowani przy poziomowaniu tytułów zawo-
dowych i kwalifikacji w Ramie. Upłynęło sporo czasu zanim uznano, iż faktycznie
jest to system państwowy – świadectwa i dyplomy zaopatrzone są w okrągłą pie-
częć w godłem – bazujący na *ustawie o rzemiośle* i kilku rozporządzeniach. Osta-
tecznie system egzaminowania w rzemiośle na zakończenie I. fazy konsultacji
został uwzględniony w Raporcie Referencyjnym⁵⁶.

MEN nadzorując prace Instytutu Badań Edukacyjnych nad tworzeniem Zinte-
growanego Systemu Kwalifikacji (Polska Rama Kwalifikacji oraz Zintegrowany
Rejestr Kwalifikacji) stanęło na stanowisku jednoznacznego wyodrębnienia syste-
mu potwierdzania kwalifikacji w rzemiośle od systemu oświaty, przewidując dla
kwalifikacji rzemieślniczych tzw. II. Obszar kwalifikacji wynikający z ustaw in-
nych niż z ustawy o systemie oświaty i o szkolnictwie wyższym (przewidziane
w I. Obszarze, gdzie m.in. efekty uczenia się nabyte były w szkole lub podczas
KKZ).

Prace nad przypisywaniem poziomów kwalifikacji do PRK przeniesiono na
kolejny etap w marcu 2012, kiedy to opracowano „Zasady przypisywania kwalifi-
kacji do poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji – wnioski z pracy zespołów bran-
żowych” ze wspólnymi propozycjami⁵⁷. Konsultacyjne zespoły branżowe wstępnie

⁵⁵ M. Żurek, „Procedura tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych we współpracy instytucji kształcących z pracodawcami”, [w:] Piotrowski M., Kirejczyk A., *Jakość kształcenia w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych*, Instytut Technologii Eksploatacji, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Radom 2001, s. 184.

⁵⁶ *Raport Referencyjny. Odniesienie do Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 132.

⁵⁷ Ziewiec-Skokowska G. (red.), *Zasady przypisywania kwalifikacji do poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji – wnioski z pracy zespołów branżowych*, IBE, Warszawa 2014.

odniosły do poziomów PRK 413 kwalifikacji, wśród których 28 stanowiły świadectwa czeladnicze, a 26 – dyplomy mistrzowskie.

W 2012 rozpoczęto prace nad przypisaniem 350 kwalifikacji do poziomów PRK, weryfikując propozycje zespołów branżowych, w tym także w odniesieniu do tytułów czeladnika i mistrza. W pracach uwzględniono wymogi formalne warunkujące przystąpienie do egzaminu mistrzowskiego, a więc głównie rozporządzenie dotyczące egzaminów przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych. Aktualnie „mistrz” to osoba, która przed przystąpieniem do egzaminu mistrzowskiego spełnia jeden z następujących warunków:

- 1) posiada świadectwo ukończenia szkoły ponadpodstawowej, dotychczasowej szkoły ponadgimnazjalnej albo szkoły ponadpodstawowej działającej w systemie oświaty przed dniem 1.01.1999 oraz tytuł czeladnika lub równorzędny w zawodzie, w którym zdaje egzamin, a także:
 - a) co najmniej trzyletni okres wykonywania zawodu, w którym zdaje egzamin, po uzyskaniu tytułu zawodowego, albo
 - b) co najmniej sześcioletni okres wykonywania zawodu, w którym zdaje egzamin, łącznie przed uzyskaniem tytułu zawodowego i po nim;
- 2) posiada świadectwo ukończenia szkoły ponadpodstawowej, dotychczasowej szkoły ponadgimnazjalnej albo szkoły ponadpodstawowej działającej w systemie oświaty przed dniem 1.01.1999 oraz co najmniej sześcioletni okres wykonywania zawodu, w którym zdaje egzamin, w ramach samodzielnie prowadzonej działalności gospodarczej;
- 3) posiada świadectwo ukończenia szkoły ponadpodstawowej, dotychczasowej szkoły ponadgimnazjalnej albo szkoły ponadpodstawowej działającej w systemie oświaty przed dniem 1.01.1999 oraz tytuł czeladnika lub równorzędny w zawodzie wchodzącym w zakres zawodu, w którym zdaje egzamin, a także co najmniej trzyletni okres wykonywania zawodu, w którym zdaje egzamin, po uzyskaniu tytułu zawodowego;
- 4) posiada świadectwo ukończenia szkoły ponadpodstawowej, dotychczasowej szkoły ponadgimnazjalnej albo szkoły ponadpodstawowej działającej w systemie oświaty przed dniem 1.01.1999⁵⁸ oraz tytuł mistrza w zawodzie wchodzącym w zakres zawodu, w którym zdaje egzamin, a także co najmniej roczny okres wykonywania zawodu, w którym zdaje egzamin, po uzyskaniu tytułu mistrza;
- 5) posiada świadectwo ukończenia szkoły ponadpodstawowej, dotychczasowej szkoły ponadgimnazjalnej albo szkoły ponadpodstawowej działającej w systemie oświaty przed dniem 1.01.1999, dających wykształcenie średnie albo średnie branżowe i kształcących w zawodzie wchodzącym w zakres zawodu, w którym zdaje egzamin, oraz tytuł zawodowy w zawodzie wchodzącym w zakres zawodu, w którym zdaje egzamin, a także co najmniej dwuletni okres wykonywania zawodu, w którym zdaje egzamin, po uzyskaniu tytułu zawodowego;

⁵⁸ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2019 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków* (Dz. U. z 2019 r. poz. 1700).

- 6) posiada dyplom ukończenia szkoły wyższej na kierunku lub w specjalności w zakresie wchodzącym w zakres zawodu, w którym zdaje egzamin, oraz co najmniej roczny okres wykonywania zawodu, w którym zdaje egzamin, po uzyskaniu tytułu zawodowego⁵⁹.

Po zgłoszeniu się kandydata następuje proces walidacji⁶⁰ kompetencji wymaganych dla danej kwalifikacji, który przy egzaminach mistrzowskich składa się z:

- 1) oceny osiągniętych efektów uczenia się, tj. sprawdzenia przez izbę na podstawie przedstawionych dokumentów, czy dana osoba spełnia warunki dopuszczenia do egzaminu mistrzowskiego (posiada wykształcenie, doświadczenie zawodowe),
- 2) porównania ocenionych efektów z wymaganiami, tj. przeprowadzenia przez komisję egzaminacyjną egzaminu składającego się z części praktycznej i teoretycznej,
- 3) wydania stosownego dyplomu na podstawie dokumentacji egzaminacyjnej.

Dyplomy mistrzowskie są dokumentami wydawanymi przez izby rzemieślnicze, które potwierdzają osiągnięcie efektów uczenia się wskazanych w standardach wymagań egzaminacyjnych dla egzaminów mistrzowskich. Odniesienie dyplomów mistrzowskich w określonym zawodzie (odpowiadającym danemu rodzajowi rzemiosła) do poziomu PRK polegało na analizie i wykazaniu zgodności kluczowych efektów uczenia się (ujętych w standardzie) dla mistrzów danego zawodu, ze składnikami opisu określonego poziomu. Analiza efektów uczenia się wymaganych dla dyplomu mistrzowskiego uwzględniała również:

- a) opis profilu umiejętności mistrza w danym zawodzie,
- b) wymagania wspólne dla wszystkich zawodów, które dotyczą: bezpieczeństwa i higieny pracy, podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej, organizacji pracy w zespole oraz kompetencji personalnych i społecznych oraz pedagogicznych,
- c) wiedzę i umiejętności ogólnozawodowe związane z daną profesją.

Czynniki te, wspólne dla wszystkich zawodów wraz z wiedzą i umiejętnościami ogólnozawodowymi tworzyły istotny kontekst analizy efektów kształcenia wymaganych dla mistrzów. Dla przykładu: po analizie wymagań wobec „mistrza w zawodzie złotnik-jubiler” tytuł ten wstępnie przypisano do poziomu 5, gdyż osoba z takimi kwalifikacjami:

- oprawia kamienie jubilerskie (P5Z_UN): potrafi realizować zgodnie z zasadami i procedurami właściwe dla danego zawodu zadania, stosować odpowiednie złożone metody, technologie, procedury i materiały;
- określa wady powstałe w procesie zdobienia wyrobów złotniczych i jubilerskich oraz dobiera sposoby ich usuwania (P5Z_WN): zna w szerokim zakresie zasady działania i posługiwania się narzędziami, urządzeniami, maszynami sto-

⁵⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 stycznia 2017 r. w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych, Dz.U. 2017 poz. 89 i poz. 1607.

⁶⁰ E. Bacia, (red.) *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, IBE, Warszawa 2013, s. 16, 26, 34, 46.

sowanymi przy wykonywaniu zadań zawodowych; w szerokim zakresie cechy i właściwości materiałów, technologii lub procedur stosowanych przy wykonywaniu zadań zawodowych, a także wytwarzanych przy tej okazji produktów.

Można stwierdzić, iż większość świadectw potwierdzających kwalifikacje w zawodzie (powstałych w wyniku modernizacji systemu edukacji zawodowej) wstępnie została odniesiona do poziomu 4. PRK, a około 40% do 3. poziomu. PRK⁶¹. W przypadku zdecydowanej większości analizowanych świadectw czeladniczych za najbardziej odpowiedni uznano poziom 3. (jak dla kwalifikacji szkolnych).

W Polsce przyporządkowanie do PRK uzależnione jest od jakości opisu kwalifikacji. Na dzień 07.11.2019 tytuł zawodowy mistrza przypisano na 5. poziom PRK w dwunastu zawodach, co zostało obwieszczone przez ministrów⁶².

Ranga dokumentów wystawianych przez izby rzemieślnicze została potwierdzona i doceniona przez kraje Europy Zachodniej, które otworzyły swoje rynki na polskich fachowców (warto tu wspomnieć choćby słynnego „hydraulika”), oferując tysiącom Polaków legalną pracę na warunkach przewidzianych dla wykwalifikowanych pracowników.

Jak wynika z badań IBE, izby rzemieślnicze realizują większość kryteriów jakości wskazanych w Europejskich Ramach na rzecz zapewniania jakości kształcenia i szkoleń (EQARF/EQAVET⁶³) w odniesieniu do edukacji zawodowej, z tym że relatywnie najslabiej rozwinięte są wewnętrzne mechanizmy zapewniania jakości kwalifikacji, ale i one są rozbudowywane (część izb ma wdrożony system ISO). Procedury walidacji prowadzące do uzyskania kwalifikacji czeladnika i mistrza są zgodne z wytycznymi CEDEFOP⁶⁴.

Poziomy Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK) określają, co osoby uczące się wiedzą, rozumieją i potrafią zrobić po zakończeniu kształcenia. Dzięki tak kompleksowemu charakterowi ERK efekty uczenia się mogą również dostarczać decydomentom szczegółowych danych na temat poszczególnych poziomów i wszystkich rodzajów kwalifikacji. Ta sieć danych jest bardzo złożona na poziomie 5., gdzie efekty uczenia się obejmują kilka podsystemów i szerszy zakres kompetencji. Kwalifikacje te obejmują zaawansowane umiejętności techniczne i kierownicze (nabywane w edukacji i w pracy). Efekty uczenia się na 5. poziomie ERK przedstawia tabela 7.

⁶¹ G. Ziewiec-Skokowska (red.), *Zasady przypisywania kwalifikacji...*, s. 24, 25, 27, 32.

⁶² fryzjer, wizażystka/stylistka, kosmetyczka, cukiernik, stolarz, stolarz meblowy, fotograf, lakiernik samochodowy, elektryk, krawiec, optyk okularowy, źródło URL: <http://www.kwalifikacje.gov.pl> aktualności (data dostępu: 07.11.2018). Zob. pismo NO-III/MW/1/18/19 (źródło ZRP), zob. także przykładowo *Obwieszczenie Ministra Przedsiębiorczości i Technologii z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie włączenia kwalifikacji rynkowej „Fryzjer – Dyplom mistrzowski” do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, M.P. z 2018, poz. 620.

⁶³ Źródło URL: <https://www.eqavet.eu/> (data dostępu: 06.11.2019)

⁶⁴ S. Sławiński, H. Dębowski (red.), *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2013, s. 55, 56.

Tabela 7. Efekty uczenia się na 5. poziomie ERK

Wiedza	Obszerna, specjalistyczna, faktograficzna i teoretyczna wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki i świadomość granic tej wiedzy
Umiejętności	Rozległy zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do kreatywnego rozwiązywania abstrakcyjnych problemów
Kompetencje	Zarządzanie i nadzór w kontekstach pracy i nauki podlegających nieprzewidywalnym zmianom; analizowanie i rozwijanie osiągnięć pracy własnej oraz innych osób

Źródło: Zalecenie w sprawie ustanowienia ERK⁶⁵.

Jeżeli przeanalizujemy kwalifikacje na poziomie 5. w oparciu o efekty uczenia się, okaże się, że ich złożoność i różnorodność są większe niż wcześniej uważano w odniesieniu do edukacji formalnej i odgrywają istotniejszą rolę na rynku pracy i pod kątem dalszego uczenia się. Nie zawsze jednak wiadomo, jakie jest miejsce tych kwalifikacji w klasyfikacji związanej z edukacją, zwłaszcza zawodową.

Do poziomu 6. PRK wstępnie odniesiono jedynie trzy kwalifikacje. W opinii ekspertów z zespołów konsultacyjnych takie kwalifikacje dowodzą umiejętności rozwiązywania skomplikowanych problemów, innowacyjnego wykonywania zadań zawodowych z wykorzystaniem zaawansowanych technologii, narzędzi i maszyn, a także świadczą o przygotowaniu osoby uczącej się do kierowania prostą organizacją.

Dyskusja nad ulokowaniem mistrza w PRK trwa już od pięciu lat – i to pomimo że osoby z tym tytułem dysponują wprost wymaganym zestawem wiedzy, umiejętności i kompetencji, są fachowcami z minimum sześcioletnim doświadczeniem, często kształcą młodocianych i w większości prowadzą działalność gospodarczą. Muszą mieć te kwalifikacje, aby utrzymać się na rynku. Jest to oczywiste w krajach takich jak Austria, Niemcy, Dania, Francja, Luksemburg, Norwegia, a nawet Turcja, gdzie tytuł mistrza w rzemiośle usytuowany jest na poziomie 5., a w Austrii (w zakresie kształcenia zawodowego) i Niemczech nawet na 6.

W oparciu o notę informacyjną CEDEFOP pn. „Ukryty potencjał kwalifikacji na poziomie 5” można wywnioskować, że poziom ten powinien odpowiadać w szczególności mistrzom rzemiosła, technikom i nadzorcom (tak postanowiono m.in. na Litwie i w Luksemburgu)⁶⁶. Rzemiosło liczy na to, że i polscy mistrzowie nie zostaną postawieni w gorszej sytuacji niż w innych krajach Europy. Nadanie im niższego poziomu spowoduje pogorszenie ich sytuacji w zetknięciu z rynkami pracy w krajach UE (potencjalnie mniejsze stawki godzinowe wynagrodzenia, wyższe koszty ubezpieczenia, mniejsze uprawnienia).

Warto zaznaczyć, że standard wymagań egzaminacyjnych dla mistrza wychodzi znacznie poza podstawy programowe kształcenia w zawodach. Szerszy zakres standardu dla mistrza wynika nie tylko z oczekiwanego wyższego poziomu kompetencji zawodowych i społecznych, ale i z ujęcia kompetencji pedagogicznych,

⁶⁵ Zalecenie w sprawie ustanowienia ERK. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C111, 06.05.2008.

⁶⁶ Źródło URL: http://www.cedefop.europa.eu/node/12030?wt.mc_id=BN20141216PL&utm_campaign=BN20141216-PL (data dostępu: 23.10.2018).

kótre weryfikowane są na egzaminie. Warto wskazać, iż mistrzowie w rzemiośle i z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym mają kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela praktycznej nauki zawodu w branżowych szkołach I i II stopnia, technikach i szkołach policealnych. Przy czym owo „przygotowanie pedagogiczne” jest dokładnie określone w rozporządzeniu jako nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej w wymiarze min. 150 godzin poświadczone stosownym dyplomem lub świadectwem⁶⁷.

Być może warto byłoby – wzorem Niemiec – wprowadzić do standardu wymagań mistrzowskich kompetencje pedagogiczne w tak szerokim wymiarze, aby „przygotowanie pedagogiczne” było już częścią przygotowania do uzyskania tytułu mistrza i aby jednocześnie osoba ta mogła pełnić od razu funkcję nauczyciela lub instruktora praktycznej nauki zawodu (bez potrzeby kończenia kursu pedagogicznego).

Innym postulatem, który zgłaszany jest przez SME UNITED (dawniej UEA-PME) jest udrożnienie systemu kształcenia zawodowego w taki sposób, aby umożliwić mistrzom w rzemiośle – nawet tym nieposiadającym matury – studiowanie na kierunkach inżynierskich, pokrewnych dla zawodów wykonywanych przez tych profesjonalistów. Jest to rozwiązanie znane i systemowo stosowane w Niemczech, jednakże jak do tej pory żaden inny kraj nie zdecydował się na wdrożenie takiego pomysłu. Fakt, iż część mistrzów w tym państwie nie posiada matury, nie stoi na przeszkodzie, aby w Niemieckiej Ramie Kwalifikacji tytuł zawodowy mistrza był ulokowany na 6. poziomie. To tylko unaocznia, iż wbrew obiegowej opinii poziomy kwalifikacji w Ramie nie muszą odzwierciedlać poziomów wykształcenia. Warto w tym kontekście przypomnieć, iż dzisiejszy „mistrz” to dawny „magister”, choć jak widać znaczenia tych słów nabrały przez wieki zupełnie odmiennych konotacji.

⁶⁷ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*, Dz. U. 2017, poz. 1575, zob. także: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2019 zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*, Dz. U. 2019, poz. 465.

Rozdział 6

Kompetencje oczekiwane od mistrza w nauce zawodu

Żyjemy w dobie wyzwań związanych z rewolucją przemysłową 4.0, gdzie z jednej strony coraz powszechniej występuje zjawisko sieciowania i wykorzystuje się Internet, a z drugiej „botyzacja” osadzona w sztucznej inteligencji „wkracza powoli i na razie nie narusza rynku pracy w stopniu dostrzegalnym”¹. Jednocześnie pomimo postępu technologicznego tylko co trzeci Polak zgodziłby się na to, by podróżować autonomicznym autobusem bez kierowcy (choć 90% pozytywnie ocenia nowe technologie)². Można założyć, że nieprędko (o ile w ogóle) technologia zastąpi kontakt z człowiekiem i światem materialnym, gdzie dużą rolę wciąż odgrywa rzemiosło. Powstaje zatem szereg pytań, m.in. jak w takiej konfiguracji odnaleźć się może społeczność zawodowa rzemieślników, a zwłaszcza mistrzowie, którzy zapewniają trwanie tej grupy od tysięcy lat? Na ile skutecznie przygotowują adeptów – kandydatów na członków grupy społeczno-zawodowej rzemieślników do życia w naszym świecie? Czy są nadal na tyle kompetentni, by współcześnie pozostawać profesjonalistami i dobrymi nauczycielami zawodu?

Głównym celem badań własnych było rozpoznanie kompetencji społecznych i pedagogicznych wymaganych od mistrzów w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym. W rozeznaniu „wyjściowych” kompetencji społecznych i pedagogicznych mistrzów realizujących rzemieślnicze przygotowanie zawodowe pomocne było poznanie opinii sędziów kompetentnych i czeladników wykształconych przez mistrzów oraz diagnoza poziomu kompetencji społecznych mistrzów dokonana za pomocą wystandaryzowanego Kwestionariusza Kompetencji Społecznych A. Matczak (dla osób dorosłych KKS-D)³.

Zestaw kompetencji personalnych, społecznych i pedagogicznych ujęty w standardzie wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów w rzemiośle⁴ przyjęty został jako wyjściowy. Mistrzowie powinni posiadać także inne kompetencje – niewpisane wcześniej do standardu, stanowiące wymagania odpowiednie do tego, aby tytuł mistrza uzyskiwały osoby przygotowane do kształcenia młodzieży oraz dynamiki zmian XXI wieku. Dokument ten powinien uwzględniać zmiany

¹ J. Gardawski, „Świat pracy”, [w:] Hausner J., *Świat (bez) pracy. II Seminarium Świeradowskie. Open Eyes Economy Discussion Papers*, Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, Kraków 2019.

² *Technologia w służbie społeczeństwu. Czy Polacy zostaną społeczeństwem 5.0?*, Raport Fundacji Digital Poland, PwC Polska, IQS, 2019.

³ A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji...*, s. 59.

⁴ Źródło URL: <https://zrp.pl/dzialalnosc-zrp/oswiata-zawodowa/egzaminy/> (data dostępu: 27.04.2018).

wprowadzane w podstawach programowych kształcenia w zawodzie, o ile mistrz ma nadal być autorytetem dla wychowanków.

Zaznaczyć trzeba, że do prowadzenia rzemieślniczego przygotowania zawodowego nie wystarczy posiadanie tytułu mistrza w zawodzie, ale potrzebne jest także ukończenie kursu pedagogicznego i posiadanie kompetencji związanych z opanowaniem podstaw pedagogiki i psychologii oraz metodyki nauczania.

Metoda analizy treści literatury przedmiotu objęła raporty z badań i publikacje dotyczące rzemieślniczego przygotowania zawodowego. W zakresie analizy dokumentów dokonano przeglądu m.in. *ustawy o rzemiośle*, która w art. 3 pkt 3a. nadaje Związkowi Rzemiosła Polskiego uprawnienia do ustalania standardów wymagań egzaminacyjnych stanowiących podstawę do przeprowadzania egzaminów w zawodach odpowiadających danemu rodzajowi rzemiosła (rola ZRP w zakresie ustanawiania standardów wynika także z par. 2 pkt 7 Statutu Związku, gdzie mowa jest o realizacji zadań w zakresie oświaty i wychowania).

Planując kompetencje „mistrza przyszłości” – zgodnie z art. 3 pkt 3b cytowanej ustawy – uwzględniono podstawy programowe kształcenia w zawodach uczniów szkół branżowych I stopnia, uczniów technikum i szkół branżowych II stopnia.

Przeanalizowano zmiany w podstawach programowych dokonywane w związku z *ustawą o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji* i *ustawą Prawo Oświatowe* oraz ich rozporządzeniami wykonawczymi. Przy pracy nad nowym standardem wykorzystał także analizy kompetencji społecznych zapisane w ośmiu obszarach kształcenia (na studiach I i II stopnia) wraz z rekomendacjami zespołu M. Nowak-Dziemianowicz w zakresie kompetencji adaptacyjnych, emancypacyjnych (istotnych przy budowaniu tożsamości zawodowej) i krytycznych⁵. Autor przeanalizował także zbiór kompetencji niezbędnych dla absolwentów studiów wyższych, tj. kompetencje zawodowe – ogólne, osobiste, techniczne i komputerowe oraz komunikacyjne (wyniki badań Narodowego Centrum Badań i Rozwoju)⁶. Przeanalizowano także personalistyczny model kształtowania kompetencji społecznych autorstwa A. Żur (obejmujący: wezwanie do wartości, odkrycie i wybór wartości oraz urzeczywistnienie wartości), będący „wskazówką” dla nauczycieli akademickich i mistrzów, która umożliwia głębokie przeżywanie i doświadczanie wartości pożądaných z punktu widzenia tego rodzaju kompetencji⁷. Tu mistrz ma się spełniać jako mentor i przewodnik, który odkrywa przed uczniem jego drogę do wolnej woli, rozumności, samodzielności i odpowiedzialności. Analizie poddano także międzynarodowe opracowania poświęcone rzemiosłu i kompetencjom.

⁵ M. Nowak-Dziemianowicz, *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 19.

⁶ *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans zatrudnieniowych absolwentów na rynku pracy. Raport końcowy*, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, Warszawa 2014, s. 124.

⁷ A. Żur, „Edukacja spersonalizowana a rozwijanie potrzebnych współcześnie kompetencji społecznych wśród studentów uczelni wyższych”, *Horyzonty Wychowania*, 15 (34), 2016, s. 151–152.

Duże znaczenie w określaniu zakresu pożądanych kompetencji mistrza ma ustawa o ZSK, która wprowadziła możliwość włączenia kwalifikacji mistrza i czeladnika do Rejestru Kwalifikacji, a także rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 10 stycznia 2017 roku w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych, które precyzuje, iż zadania egzaminacyjne są przygotowywane w oparciu o standardy wymagań egzaminacyjnych⁸. Zgodnie z par. 29 pkt 1 tego dokumentu suplement „Europass” do dyplomu mistrzowskiego sporządzany jest w oparciu o standard wymagań egzaminacyjnych.

W określaniu katalogu kompetencji pedagogicznych mistrzów autor odniósł się także do kompetencji zawodowych nauczycieli, ujętych w standardzie kompetencji nauczyciela PAN⁹ oraz standardach kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela¹⁰. Ponadto autor przeanalizował klasyfikacje kompetencji nauczycielskich S. Dylaka, N. Łobanowa, R. Kwaśnicy¹¹, klasyfikacje kompetencji pedagogicznych K. Denka, Cz. Banacha i J. Szempruch¹², a także przepisy prawne w zakresie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli¹³. Warto zwrócić uwagę, że Amerykańskie Stowarzyszenie Uczelni Kształcących Nauczycieli opracowało model kompetencyjny dla pedagogów XXI wieku, który obejmuje trzy rodzaje umiejętności: związane z uczeniem się i innowacyjnością (kreatywność, komunikatywność, współpraca), związane z obiegiem i źródłami informacji oraz posługiwaniem się mediami i nowoczesnymi technologiami, a także te związane z codziennym funkcjonowaniem oraz karierą zawodową¹⁴.

⁸ Dz. U. 2017, poz. 89. Pierwsza wersja tego rozporządzenia pojawiła się w 2012 roku w wyniku konsultacji przeprowadzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej ze Związkiem Rzemiosła Polskiego. Zob. także: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych*, Dz. U. 2019, poz. 2468.

⁹ J. Bielski, *Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela*, Impuls, Kraków 2017, s. 48–50.

¹⁰ *Rozporządzenie Ministra Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dz. U. 2012, poz. 131. Zob. także *Rozporządzenie Ministra Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dz. U. 2019, poz. 1450.

¹¹ J. Bielski, op. cit., s. 50–54.

¹² Ibidem, s. 50.

¹³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*, Dz. U. 2017, poz. 1575.

¹⁴ S.T. Kwiatkowski, „Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli”, [w:] Kwiatkowski S.T., Walczak D., *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 134.

6.1. Kompetencje społeczne i pedagogiczne mistrza w aktualnym standardzie

Standard wymagań egzaminacyjnych dla mistrza jest odmienny dla każdej profesji ze względu na różnorodność kompetencji zawodowych. Natomiast zakres kompetencji społecznych i pedagogicznych ujętych w standardzie powinien być taki sam dla wszystkich zawodów odpowiadających danemu rodzajowi rzemiosła. Mowa tu o kompetencjach personalnych i społecznych (zwanym w całej pracy społecznymi) oraz pedagogicznych.

Proces uzawodowienia edukacji na poziomie ponadgimnazjalnym jest przedmiotem zainteresowania nie tylko w Europie, ale i na innych kontynentach. Badacze z regionu Azji i Pacyfiku (m.in. Uniwersytet w Hongkongu) dostrzegają w takich rozwiązaniach możliwość podniesienia konkurencyjności ekonomicznej. Za cel stawiają poprawę produktywności i zatrudnienia wykwalifikowanych kadr¹⁵. Z kolei naukowcy z Singapuru wskazują na wielowątkowość kształcenia zawodowego, w tym możliwość przekwalifikowania po autorefleksji w przypadku osób starszych. Efektywność przygotowania zawodowego jest zatem przedmiotem wielu badań i analiz. Dziś wydaje się, że nikt nie neguje faktu, że przygotowanie zawodowe jest skuteczne, jednakże zdaniem autora wciąż jest jeszcze zbyt mało analiz, dlatego tak się dzieje. Co sprawia, że ta forma daje przewagę konkurencyjną młodym absolwentom przygotowania zawodowego względem ich rówieśników z „systemu szkolnego”? W Polsce takiej analizy do tej pory nie przeprowadzono, jednak wyniki badań własnych wskazują na to, że pomocne są kompetencje społeczne (KPS) i pedagogiczne mistrza, które są skutecznym „pasem transmisyjnym” do przekazywania kompetencji zawodowych adeptom nauki zawodu. Sprzyjają temu procesowi uwarunkowania organizacyjne określone dla instruktorów praktycznej nauki zawodu oraz wobec mistrzów w rzemiośle. Dla mistrzów w rzemiośle – jak i w innych krajach Europy – określono standard wymagań egzaminacyjnych.

W listopadzie 2017 roku autor przeprowadził rozeznanie kompetencji społecznych i pedagogicznych mistrzów ujętych w standardach wymagań egzaminacyjnych z innych krajów – za pomocą kwestionariusza ankiety. Badanie było skierowane do przedstawicieli organizacji rzemiosła z innych krajów europejskich o rozwiniętym systemie dualnym: Austrii, Niemiec, a także do Norwegii i Francji oraz do Słowenii (gdzie panuje zbliżony do polskiego model edukacji zawodowej). Wspólny okazał się główny zręb kompetencji społecznych, tj. przestrzeganie zasad kultury i etyki, kreatywność i konsekwencja w realizacji zadań, przewidywane skutki podejmowanych działań, otwartość na zmiany, aktualizowanie wiedzy i doskonalenie umiejętności zawodowych, ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane działania, negocjowanie warunków porozumień i współpraca w zespo-

¹⁵ R. Maclean, S. Jagannathan, J. Sarvi (red.), *Skills development for inclusive and sustainable growth in development Asia-Pacific*, Springer, Asia Development Bank, 2013, s. 50.

le. Zdaniem respondenta z Austrii te kompetencje nie są wskazane wprost w standardzie mistrza, bowiem „są wymagane wobec instruktorów praktycznej nauki zawodu i nie wszyscy kandydaci, którzy zdają egzamin mistrzowski w rzemiośle, muszą zdawać tę część na egzaminie. Wielu mistrzów ma te kompetencje zaliczane”. W Norwegii nie ma odniesienia do kompetencji „radzenie sobie ze stresem”, a w Niemczech jest ona zastąpiona przez „radzenie sobie ze zmieniającymi się sytuacjami”. Przestrzeganie tajemnicy zawodowej mistrzów jest również dość powszechnie spotykaną kompetencją, choć nie w Niemczech, gdzie tajemnicą obejmuje się jedynie wrażliwe dane osobowe (dotyczące na przykład choroby klienta).

W zakresie kompetencji pedagogicznych ujętych w standardzie wymagań dla mistrzów – tak w Polsce, jak i innych badanych krajach – objęty jest wspólny zbiór kompetencji dotyczący podstaw pedagogiki oraz metodyki nauczania, m.in. w odniesieniu do określania celów kształcenia, stosowania podstaw programowych i właściwych metod nauczania oraz narzędzi pomiaru dydaktycznego (oraz kryteriów oceniania). Wszyscy mistrzowie z tych krajów zobowiązani są także do znajomości dokumentacji pracy pedagogicznej mistrzów z uczniami. Różnice pojawiają się w zakresie podstaw psychologii, gdzie w Austrii, Francji i Norwegii występuje takie odniesienie, a w Niemczech nie pojawia się wprost, ale zdaniem respondenta z Centralnego Związku Rzemiosła Niemieckiego (ZDH) „mistrzowie są zobowiązani brać pod uwagę specjalne potrzeby grup defaworyzowanych, stąd muszą mieć pewną wiedzę psychologiczną”. W Słowenii natomiast kompetencja obejmująca „podstawy psychologii” nie występuje, a standard dla mistrzów odnosi się do pedagogiki i andragogiki¹⁶. Dla badaczy interesującym wskazaniem mogą być inne kompetencje pedagogiczne ujęte w standardach dla mistrzów w tych krajach (a nie są ujęte w Polsce):

- a) stosowanie odpowiednich technik informacyjno-komunikacyjnych (Francja),
- b) zarządzanie konfliktami, a także zdolność do zorganizowania ponadnarodowej mobilności uczniów (Niemcy),
- c) podejście do innowacyjności, a także do społecznej odpowiedzialności biznesu (CSR) oraz odpowiedzialność za systematyczne kształcenie ustawiczne pracowników (Norwegia).

6.2. Kompetencje mistrza oczekiwane przez sędziów kompetentnych

Jednym z zadań badawczych była ocena przydatności kompetencji społecznych i pedagogicznych ujętych w standardzie wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów pod kątem współczesnych wyzwań (rynkowych, społecznych i wychowawczych). Zadaniem sędziów kompetentnych było porangowanie poszczególnych

¹⁶ Na tę chwilę kompetencje takie są elementem standardu wymagań wobec mistrzów w rzemiośle (część IV) oraz elementem egzaminów menedżerskich i dla brygadzystów (*foreman exam certificate*). Zob. *Apprenticeship review Slovenia. Putting apprenticeship on track in Slovenia*, CEDEFOP, Luxembourg Publication Office, 2017, s. 51–55.

kompetencji (osobno społecznych i pedagogicznych) od najbardziej (6) do najmniej przydatnych (1) w skutecznym przygotowaniu zawodowym. Wyniki pracy sędziów (oceny) były zapisywane w tabeli. Autor zaczął od rang przypisanych przez sędziów kompetencjom (A-J w zakresie kompetencji społecznych i A-H dotyczących pedagogicznych).

W konsekwencji sędziowie, oceniając (indywidualnie) obowiązujący standard wymagań egzaminacyjnych mistrza, podczas następnych dziesięciu tygodni, przedstawiali punktację i opinie w zakresie kompetencji pozazawodowych, tj. KPS oraz kompetencji pedagogicznych, a także komentarze w części dotyczącej kompetencji ogólnozawodowych (np. BHP, ochrona środowiska). Zestawienie takich danych zebranych od sędziów pozwoliło na określenie aktualnego zapotrzebowania na dane kompetencje dzięki wskazaniom ocen w skali 1–6 dla poszczególnych kompetencji personalnych i społecznych oraz pedagogicznych (ocena „6” mogła być zastosowana tylko raz w odniesieniu do kompetencji personalnych i społecznych oraz tylko raz dla kompetencji pedagogicznych, pozostałe oceny 1–5 mogły być zastosowane maksymalnie po dwa razy). Sędziowie uzasadniali zastosowane oceny i przedstawiali propozycje zmiany standardu poprzez rezygnację z niektórych kompetencji lub postulując nowe kompetencje (również wraz z uzasadnieniem). Ocena 1 (maksymalnie negatywna) odpowiadać może kompetencjom zdezaktualizowanym a ocena 6 (maksymalnie pozytywna) kompetencjom przyszłościowym.

W efekcie sędziowie kompetentni wskazali pewne punkty ciężkości na kompetencjach pozazawodowych, które następnie uwzględniono w ankietach CAWI dla czeladników. W odpowiedziach sędziów pojawiły się także pewne sugestie i komentarze w zakresie kompetencji ogólnozawodowych.

Wskazania sędziów kompetentnych w zakresie kompetencji społecznych oczekiwanych w skali 1 (najmniej przydatne) – 6 (najbardziej przydatne do efektywnego przygotowania zawodowego i zatrudnienia) ujęto w tabeli 8.

Tabela 8. Wskazania sędziów kompetentnych w zakresie kompetencji społecznych oczekiwanych w skali 1 (najmniej przydatne) – 6 (najbardziej przydatne do efektywnego przygotowania zawodowego i zatrudnienia)

Lp.	Kompetencje społeczne (średnia ocena)	Wyjątki z uzasadnienia sędziów (pisownia oryginalna)
1	Aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe (4,5 w 2017; 4,7 w 2018)	„w myśl zasady <i>kto nie wiośtuje, ten się cofa</i> aktualizowanie wiedzy i doskonalenie umiejętności jest podstawą w każdym zawodzie. Na rynku pojawia się wiele nowych technologii i produktów, których wykorzystanie warunkuje nadążanie za trendami i zdobycie uznania wśród klientów. Doskonalenie umiejętności zapewnia oferowanie przez mistrza bardzo wysokiego poziomu. Produkty, które były pożądanym np. 20 lat temu, dziś już nie są atrakcyjne” (...) dlatego też należy „uczestniczyć w szkoleniach, kursach, mieć świadomość swojej wartości” (...) [wymaga tego] „wprowadzanie nowych technologii, korzystanie z dostępnych informacji przydatnych w prowadzonej działalności i rozwoju firmy” (...) „uczenie się przez całe życie” (...)

		„każdy mistrz w dzisiejszych czasach rozwoju techniki, chemii, artykułów spożywczych musi korzystać z nowych podręczników, wydawnictw, Internetu” (...) „mistrz musi być wzorem dla czeladników i uczniów, więc aby być autorytetem zawodowym powinien aktualizować wiedzę” (...)
2	Przewiduje skutki podejmowanych działań (4,3 w 2017; 4,3 w 2018)	„Najpierw myśl, później działaj. Nigdy odwrotnie” (...) „Niezmienne istotna cecha świadcząca o posiadanej wiedzy. Przewidywanie skutków pozwala zapobiegać błędom, lub możliwie jak najszybciej im zapobiegać” (...) Mistrz „nie traci zaufania do własnych umiejętności” (...) „jeżeli popełnił błąd to też powinien się do tego przyznać. To jest tylko człowiek i powinien wskazać, w którym miejscu go popełnił i jak go naprawić” (...), „przy wydawaniu poleceń pracownikom lub uczniom zwraca uwagę na szkody, jakie mogą powstać, czy niebezpieczeństwo, jakie może nastąpić przy korzystaniu z urządzeń” (...) „mistrz kieruje pracą swoją i podopiecznych oraz ich planem kształcenia, więc wymagane jest przewidywanie skutków podejmowanych działań”
3	Potrafi ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania (4,3 w 2017; 4,0 w 2018)	„odpowiedzialność za pracowników i uczniów a także za wykonywaną produkcję/usługę jest bardzo ważna” (...) „mobilizacja, aby nie dopuścić do nieprawidłowości. Umieć przyznać się do winy” (...) „ważne z punktu widzenia odpowiedzialności za prowadzoną działalność, szkolenie czeladników” (...) „słowo <i>potrafi</i> to mało powiedziane, mistrz musi ponosić odpowiedzialność za nadzór wykonywanych zleconych prac pracownikom czy uczniom, jakoś jej wykonania” (...) mistrz w rzemiośle musi jednocześnie dbać o efekty wykonywanej pracy, jak również wdrażać podopiecznych w jej wykonywanie, więc jest to dość ważna kompetencja” (...) „tytuł mistrza zobowiązuje, nie tylko do wydawania poleceń, w razie niepowodzeń radzić sobie z rozwiązaniem problemu, konfliktu – ponosić konsekwencje swoich czynów”
4	Przestrzega zasad kultury i etyki (4,2 w 2017; 4,2 w 2018)	„przestrzeganie zasad kultury i etyki jest niezbędne do stworzenia dobrej atmosfery i warunków w pracy. Szacunek do współpracowników i szefa jest podstawą dobrych relacji (tutaj dochodzi kwestia równego traktowania osób niepełnosprawnych). Ponadto osoba przestrzegająca zasad etyki będzie przestrzegać zasad i norm ustalonych w zakładzie, nie złamie tajemnicy zawodowej” (...) „postawa moralno-etyczna, sposób mówienia, słownictwo, otwartość na argumenty” (...) „mistrz powinien być wzorem dla przyszłego mistrza” (...) „mentor, autorytet dla młodych” (...) „prowadząc rozmowy z klientem czy pracownikiem w omawianiu usługi, jaką ma wykonać, zachowuje spokój, nie wykazuje nerwowości” (...) „powinien wzbudzać swoją postawą wzór godny naśladowania” (...) „aby być autorytetem sam postępuje etycznie”
5	Współpracuje w zespole (3,9 w 2017; 4,4 w 2018)	„niezmienne istotne jest, aby mistrz umiał współpracować w zespole (bez względu na przekonania czy niepełnosprawność). Jeżeli nie będzie tego umiał nie będzie potrafił przekazywać wiedzy, realizować programu nauczania, czy delegować zadań do wykonania” (...) „wydaje mi się, że mistrz bardziej nadzoruje proces pracy, a nie współpracuje, jest w roli przywódcy” (...) „mistrz powinien być obdarzony wyrozumiałością, empatią, tworzyć zgrany zespół, zachowując jednocześnie dystans”

6	Jest kreatywny i konsekwentny w realizacji zadań (3,5 w 2017; 4,0 w 2018)	„Kreatywność pozwala wypracować swój indywidualny, rozpoznawalny styl. Konsekwencja w realizacji zadań niezbędna w każdym zawodzie”, „kształtowanie umiejętności, pełne wykorzystanie urządzeń i materiałów. Wyobraźnia” (...) „wskazuje, że jest zdolny do stawiania celów i ich realizacji w zakresie rozwoju. Jest zdolny do budowania przewagi konkurencyjnej itp.” (...) „powinien podążać za trendami dla danej branży, podnosić swoje kwalifikacje, wymagać od SIEBIE, by móc wymagać od innych” (...) „kreatywność daje asumpt do postępu i rozwoju. Trzeba być konsekwentnym – liczy się bowiem nie tylko sam innowacyjny pomysł, ale i skuteczność w jego realizacji (sam tworzę muzeum i współorganizuję pierwsze w Polsce mistrzostwa międzynarodowe mechaników motocyklowych i rowerowych)”
7	Jest otwarty na zmiany (3,3 w 2017; 4,1 w 2018)	„Mistrz nie może zamykać się w sztywnych regułach. Nie jest to cecha priorytetowa” (...) „zmysł przestrzeni, podstawy geometrii, obserwacja i podejmowanie nowych wyzwań” (...) „technologia idzie tak szybko w przód, że mistrz musi być na bieżąco ze zmianami” (...) „oznacza to, że jest elastyczny w działaniu i otwarty na nowe np. technologie, krytyczne ustosunkowanie się do siebie, potrafi ocenić siebie krytycznie. „W każdej branży należy być na bieżąco z nowościami, szkolić się” (...)
8	Potrafi radzić sobie ze stresem (2,8 w 2017; 3,5 w 2018)	„spokój, rozważa, umieć uzasadnić swoje postępowanie (złe lub dobre)” (...) „po kursie pedagogicznym nie powinien mieć z tym problemów – spokój, wyrozumiałość, umiejętność przekazywania, jakie dany uczeń czeladnik popełnił błędy i jeszcze raz spokój” (...) „ważna z uwagi na podejmowanie działań w sytuacjach nietypowych” (...) „w sytuacjach stresowych zachowuje się według zasad bhp, potrafi podjąć decyzję niwelującą poziom stresu, nie wpada w panikę” (...) „należy zachować opanowanie i spokój, nie dać się wyprowadzić z równowagi – wygrywa »mistrzowski spokój«. Ciągła praca nad samym sobą”
9	Przestrzega tajemnicy zawodowej (2,1 w 2017; 3,2 w 2018)	„przestrzegać tajemnicy zawodowej, mieć przesłanki etyczne, dbać o prawa autorskie” (...) „podpisując umowę o pracę, musi być w jakimś paragrafie pod względem finansowym »zapis« o nieprzestrzeganiu tajemnicy zawodowej nabytej w danym zakładzie” (...) „także dzieli się wiedzą i doświadczeniem” (...) „stara się przestrzegać tajemnicy zawodowej, nie podając nazwisk, ale może odwoływać się do własnych doświadczeń i podawać przykłady, prowadząc szkolenie innych, w myśl zasady, że na praktycznym przykładzie najlepiej się uczymy. Warto podkreślić, że tajemnica zawodowa może dotyczyć metod, technik pracy, technologii wykonania” (...) „będąc mistrzem pracującym w zawodach przemysłowych, ma obowiązek przestrzegania tajemnicy, a w usługowych tylko częściowo”
10	Potrafi negocjować warunki porozumień (2,0 w 2017; 2,3 w 2018)	„ta kompetencja na pewno nie będzie wykorzystywana przez mistrzów, którzy nie prowadzą własnych zakładów rzemieślniczych” (...) „mistrz prowadzi najczęściej działalność gospodarczą, w tym zakresie taką umiejętność powinien posiadać, przygotowuje także do egzaminu młode osoby i rozwój tej kompetencji młodych jest szczególnie istotny” (...) „potrafi przyjmować pracownika o wysokich kwalifikacjach w zawodzie, ustalając stawkę wynagrodzenia przy przyjmowaniu zamówienia w firmie produkcyjnej lub ceny za wykonanie usługi, jak również przy zleceniu usługi w innym zakładzie”

11	Posługuje się językiem obcym zawodowym Brak w 2017; 2,2 w 2018	„przy wyjazdach na targi to rzecz niezbędna, przekonałem się o tym na własnej skórze” (...) „podstawy tak, ale niekoniecznie wszystko”(…) „jest to cecha mile widziana, ale w polskich warunkach raczej rzadko wymagana”
12	Wykonuje zadania zawodowe z zastosowaniem ICT . Brak w 2017; 2,4 w 2018	„ICT są wszechobecne, niestosowanie prowadzi do wykluczenia informatycznego” (...) „korzystanie z osiągnięć współczesnej techniki staje się nieodłącznym elementem życia zawodowego (...) „ranga tej kompetencji jest różna dla specyfiki zawodu”
13	Jest gotów do wypełniania zobowiązań społecznych i etycznego prowadzenia dz. gospodarczej Brak w 2017; 2,8 w 2018	„etyka zawodowa jest ważna – mistrz daje przykład swoją postawą” (...) „mistrz stanowi wzorec dla ucznia” (...) „Mistrz zna przepisy dotyczące założenia firmy i działania etyczne w biznesie” (...) „wzorowy obywatel to wzorowy szef i mistrz”

Źródło: opracowanie własne.

Do analizy statystycznej wykorzystano współczynnik zgodności W. Kendalla, który jest często używany do szacowania zgodności sędziów kompetentnych (SK). Jest statystyką nieparametryczną (bez założeń do rozkładu populacji, z której losowana jest próba) i może być używany do sprawdzania poziomu zgodności pomiędzy rankingami pochodzącymi z wielu źródeł (od różnych osób), np. ocenami jednej, tej samej rzeczy. Metody nieparametryczne są szeroko stosowane przy badaniu zmiennych na skali porządkowej, tak jak w tym przypadku, gdzie punktowa ocena kompetencji mistrzów wynosiła od 1 do 6. Wartości W. Kendalla mieszczą się w przedziale od 0 (brak zgodności) do 1 (pełna zgodność).

Dla odpowiedzi sędziów w zakresie kompetencji społecznych w 2017 roku W. Kendalla wyniósł **0,34897**, co z jednej strony oznacza pewną zgodność opinii (słaby związek), ale z drugiej strony pokazuje odmienne postrzeganie standardu przez sędziów. Inne priorytety w ocenie mieli mistrzowie będący rzemieślnikami, odmienne nauczyciele, a jeszcze inne doradcy zawodowi. Ponadto sędziowie zaproponowali uzupełnienie tego zestawu o następujące kompetencje:

KPS11: Potrafi przekazać pozytywne nastawienie do zawodu.

KPS12: Potrafi współpracować z uczniami niepełnosprawnymi.

KPS13: Zna podstawy udzielania pierwszej pomocy medycznej.

KPS14: Zna system HACCP – istotne w branży spożywczej. Rozważano zastosowanie kompetencji „Podstawy zagadnień sanitarno-epidemiologicznych”.

W lipcu 2018 roku, a więc po 12 miesiącach, gdy przeprowadzono drugą część badań, współczynnik zgodności Kendalla dla sędziów kompetentnych wzrósł z 0,34897 do poziomu **0,405813** (umiarkowanie silny). Może to oznaczać, że włączenie kilku dodatkowych kompetencji społecznych zbliżyło sędziów w swoich poglądach na temat standardu wymagań egzaminacyjnych dla mistrza, a jego zmodyfikowana wersja została przez nich przyjęta pozytywnie. Sędziowie najbardziej byli zgodni co do tego, że mistrz musi ciągle się uczyć i przewidywać skutki

podejmowanych działań. Na podstawie literatury przedmiotu do standardu dołączyć należy także dwie nowe kompetencje wskazane w 2017 roku w podstawach programowych kształcenia w zawodach (i w 2019 w ppkz szkolnictwa branżowego):

- a) jest komunikatywny,
- b) stosuje metody i techniki rozwiązywania problemów¹⁷.

Z kolei zakres kompetencji pedagogicznych posiadanych i oczekiwanych od mistrzów od początku budził kontrowersje wśród sędziów. Przyczyną może być brak świadomości wśród osób, które nie są rzemieślnikami, że mistrz nie jest „z automatu” instruktorem praktycznej nauki zawodu i chcąc prowadzić przygotowanie zawodowe, musi jeszcze ukończyć kurs pedagogiczny. Osobom spoza rzemiosła, nawet nauczycielom i doradcom współpracującym z mistrzami, trudno jest wniknąć w proces przygotowania zawodowego i oddzielić mistrza od instruktora.

Oceny sędziów kompetentnych w zakresie kompetencji pedagogicznych oczekiwanych od mistrzów w rzemiośle (2017 i 2018) w skali 1 (najmniej przydatne) – 6 (najbardziej przydatne do efektywnego przygotowania zawodowego i zatrudnienia) ujęto poniżej w tabeli 9.

Tabela 9. Oceny sędziów kompetentnych w zakresie kompetencji pedagogicznych oczekiwanych od mistrzów w rzemiośle (2017 i 2018) w skali 1 (najmniej przydatne) – 6 (najbardziej przydatne do efektywnego przygotowania zawodowego i zatrudnienia)

Lp.	Kompetencje pedagogiczne (średnia ocena)	Wyjątki z uzasadnienia sędziów (pisownia oryginalna)
1	Stosuje i dobiera właściwe metody nauczania 4,8 w 2017; 4,8 w 2018	„Metody nauczania dostosowujemy do poziomu intelektualnego i manualnego ucznia”(…) „naturalną kolejnością jest, że uczeń najpierw obserwuje, potem pomaga wykonywać, później sam obsługuje urządzenia” (...) Mistrz „potrafi dostosować trudność zadań i rozpoznać cechy wyróżniające” (...) „potrafi w zależności od tematyki spotkania dobrać metody kształcenia, zna ich rodzaje, bardzo często stosuje metody problemowe, które dają możliwość uczniowi samodzielnego dochodzenia do wiedzy” (...) „mistrz po przyjęciu ucznia na praktykę przez pierwsze 2–3 miesiące powinien poznać charakter, usposobienie ucznia i czy jest rzeczywiście zainteresowany pracą w zawodzie, który sobie wybrał [potem] dopiero ma możliwość dobrać właściwą metodę uczenia zawodu, dobierając czynności, jakie wykorzystywał, aby zarażać go do nauki, a dopiero z czasem dawać do wykonania trudniejsze zadania” (...) „do każdego pracownika/ucznia trzeba podchodzić indywidualnie” (...) „dobór metod nauczania jest niezwykle istotny z punktu widzenia kształtowanych umiejętności” (...)

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach, Dz. U. 2017, poz. 860.

2	Planuje, organizuje i realizuje nauczanie wg podstawy programowej oraz programów nauczania, stanowiących podstawę do egzaminu w zawodzie 4,5 w 2017; 4,0 w 2018	(...) „opracowanie planu i realizowanie go zgodnie z wymogami jest kluczowe z punktu widzenia procesu kształcenia czeladników” (...) „bez względu na specyfikę swojego zakładu pracy mistrz musi przygotowywać uczniów do wykonywania zawodu w pełnym zakresie” (...) „pokrywa się w znacznym stopniu z pkt 2 i 4”
3	Określa cele kształcenia w procesie praktycznej nauki zawodu zgodnie z podstawą programową i programem nauczania 4,1 w 2017; 4,3 w 2018	„Ma zdolności powiązania teorii i praktyki” (...) „nieprzestrzeganie tych zasad klóci się z ideą nauczania” (...) „umiejętność określenia celów kształcenia determinuje poprawne opracowanie planu nauczania, dobór metod kształcenia i kryteriów oceniania, kompetencja kluczowa z uwagi na osiągnięcia zamierzonych efektów kształcenia” (...) „uważam, że to są istotne umiejętności dotyczące doboru właściwych celów kształcenia, co zapewne wpłynie na jakość prowadzenia praktycznej nauki zawodu oraz efekt w postaci zdanego egzaminu” (...) „obowiązkiem mistrza jest znać podstawę programową i program nauczania w procesie praktycznej nauki zawodu. Po przyjęciu ucznia na praktykę umawia się z nim, jak ma wyglądać praktyka w poszczególnych latach jej odbywania” (...) „tytuł mistrza zobowiązuje przede wszystkim do dzielenia się doświadczeniem i wiedzą z kolejnymi pokoleniami”
4	Wyjaśnia i ocenia sytuacje, stosując się do opisu zagadnień i problemów w obszarze: - psychologii osobowości - psychologii rozwojowej i wychowawczej - psychologii pracy 4,0 w 2017; 4,2 w 2018	„dobry kontakt z współpracownikami czy uczniami jest niezbędny. Sytuacje konfliktowe mogą uniemożliwiać przekazywanie wiedzy, a nawet pracę” (...) „przyjazne nastawienie. Poczucie taktu. Odpowiedni przekaz. Elastyczność i dopasowanie się do poziomu zaistniałej sytuacji. Samodzielność twórcza” (...) „psychologia pracy jest to temat bardzo złożony. Na ten temat mogłaby powstać nowa praca doktorska” (...) „moim zdaniem każda osoba, która prowadzi doskonalenie, szkolenia powinna znać podstawy psychologii, aby odpowiednio dostosować metody kształcenia do grupy” (...) „każdy mistrz musi przejść szkolenie z zakresu pedagogiki i psychologii, który ma zamiar zatrudniać pracowników czy szkolić uczniów. Przyjmując pracownika do pracy lub ucznia na naukę zawodu, przy pierwszym kontakcie nawiązuje wstępną rozmowę, obserwuje jego zachowanie, wygląd, jak reaguje na zadawane pytania, gdzie pracował, na jakim stanowisku? Czy konkretnie odpowiada na pytania zawodowe bez zdenerwowania. Czy interesuje się nowymi rozwiązaniami technicznymi z zastosowaniem ich w pracy. Czy potrafi przekazywać swoje doświadczenie zawodowe uczniowi, który byłby przydzielony do nauki zawodu. Jaką ma odporność na stresy zawodowe i zachowania osób z nim współpracujących”
5	Realizuje program nauczania 3,6 w 2017; 4,3 w 2018	„uwzględnia to już pkt 7” (...) „nie wiem, czy nie warto w ogóle pominąć tego punktu, gdyż mam wrażenie, iż jest on okrojona wersją pkt 7” (...) „ważne jest takie prowadzenie procesu kształcenia, by uczący osiągnęli założone cele kształcenia, realizacja programu nie oznacza, że cele zostały osiągnięte” (...) „uważam, że jest to bardzo ważna kompetencja, ponieważ zakres egzaminacyjny zadań obejmuje podstawę programową”

6	Zna i stosuje narzędzia pomiaru dydaktycznego oraz kryteria oceniania ucznia 3,5 w 2017; 3,4 w 2018	„na ocenę ucznia składa się cząstkowa ocena z poszczególnych zadań” (...) „zna zasady oceniania uczniów, potrafi samodzielnie opracować kryteria oceniania” (...) „mistrz w trakcie odbywania PNZ obserwuje jego chęci do pracy w zawodzie, który sobie wybrał. Dobiera mu odpowiednie prace, które dawałyby mu zadowolenie, osiągając coraz lepsze wyniki, a mistrzowi możliwość stosowania kryteriów w ocenach” (...) „nauka w rzemiośle odbywa się w procesie pracy, zamiast pomiaru mamy odbiór klienta”
7	Stosuje zróżnicowane środki dydaktyczne w procesie kształcenia 3,5 w 2017; 3,2 w 2018	„dobór metod nauczania związany jest często z wyborem środków dydaktycznych” (...) „aby ułatwić przyswajanie zdobywanej wiedzy i zaciekawić zawodem, mistrz szkółcy musi korzystać z różnych atrakcyjnych sposobów jej przekazywania” (...) „metody i zaangażowanie. Potrzeby ucznia. Społeczne i materialne warunki” (...) „nadal brak współpracy „szkoła – zakład pracy”. W szkole są teoretycy a w zakładzie pracy praktycy. Książki z technologii, maszynoznawstwa i materiałoznawstwa nie pasują do obecnych realiów” (...) „ważny jest dobór środków dydaktycznych do kształtowanych efektów kształcenia” (...) „potrafi w zależności od tematu zastosować środki dydaktyczne, np. multimedialne, sprzęt laboratoryjny, diagramy, mapy” (...) „mistrz, podejmując się szkolenia ucznia w wybranym przez niego zawodzie, ma obowiązek dostosowania prac w czasie odbywania PNZ, które ma wykonać do jego możliwości, a jeżeli sobie nie radzi, to należy zmienić na łatwiejsze czynności, a później wrócić do trudniejszych, tak aby go nie zrazić do nauki” (...) „dzięki temu uczniowie różnej osobowości mają szansę na opanowanie zawodu” (...) „częste rozmowy i przebywanie z uczniami na produkcji przynosi bardzo ciekawe efekty. Powinno się wzbudzić zaufanie, by uczeń mógł przyjść, porozmawiać na różne tematy – często w domu nikt ich nie słucha. Stworzyć w zakładzie dobrą, rodzinną atmosferę” (...) „podejście musi uwzględniać cechy charakteru i temperament ucznia”
8	Prowadzi zgodnie z przepisami dokumentację pracy pedagogicznej w zakładzie szkolącym uczniów 3,0 w 2017; 2,7 w 2018	„prowadzenie zgodnie z przepisami dokumentacji pracy pedagogicznej w zakładzie pracy jest uzależnione od tego, do jakiej szkoły uczeń uczęszcza, ucząc się teorii (...) obowiązkiem mistrza jest omówić z uczniem, z jakimi materiałami czy częściami miał do czynienia, dlaczego musiał je wymieniać po weryfikacji” (...) „mistrz musi umieć prowadzić dokumentację, natomiast jej prowadzenie nie jest najistotniejsze w procesie nauczania zawodu w rzemiośle” (...) „jest to warunek, by móc szkolić uczniów. Szkolenia ucznia to duża odpowiedzialność – często te lata praktyki wpływają na przyszłość młodych ludzi”
9	Potrafi wspierać osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych Brak w 2017; 2,8 w 2018	„Wspieranie i dotarcie do wszystkich szkolonych pozwala często na odkrywanie różnych zdolności i umiejętności”. (...) „ważne z punktu widzenia indywidualizacji procesu kształcenia”
10	Potrafi przekazać pozytywne nastawienie do zawodu Brak w 2017; 3,8 w 2018	[jest to] „ważna umiejętność, ponieważ ktoś, ko jest pasjonatem swojego zawodu, potrafi zarażać pasją”. (...) „zarażenie chęcią wykonywania danego zawodu, ukazanie jego ważności i przekazanie pozytywnego nastawienia gwarantuje, że pracownik będzie wykonywał powierzoną pracę sam i z zapałem. Sam będzie poszukiwał i starał się poszerzać swoją wiedzę”.

11	Wyjaśnia i ocenia sytuację, stosując się do opisu zagadnień w obszarze psychologii poznawczej (w tym kognitywistka) Brak w 2017; 2,8 w 2018	[Ważna jest] „umiejętność poznawania i właściwej oceny człowieka pomaga w procesie nauczania młodocianego”
12	Komunikacyjne: poprawne i skuteczne operowanie językiem i terminologią w sytuacjach edukacyjnych oraz umiejętności interpersonalnego komunikowania się (Brak w 2017; 3,3 w 2018)	[Mistrz] „potrafi odpowiednio wyjaśnić niezrozumiałe zagadnienia, a co ważne jest to podstawa do właściwych relacji interpersonalnych”. (...) „mistrz powinien odpowiednio dobrać słownictwo, tak aby przekazywana wiedza była odpowiednio rozumiana”. (...) „w pracy z młodocianym często należy stosować indywidualny tok nauczania”
13	Podstawy coachingu i mentoringu (Brak w 2017; 3,0 w 2018)	„Mistrz powinien być mentorem, który uczy nie tylko zawodu, ale i szacunku do wykonywanej pracy i współpracowników”. (...) „wspieranie czeladników/uczniów w osiągnięciu celów zawodowych, przekazywanie wiedzy i kształtowanie umiejętności”.

Źródło: opracowanie własne.

Współczynnik zgodności W. Kendalla dla sędziów w zakresie ocen kompetencji pedagogicznych w 2017 roku wyniósł **0,178923** (słaby związek), co może świadczyć o znacznym rozdzwisku w rozumieniu, kim ma być osoba z dyplomem mistrza – czy jest szefem, instruktorem, nauczycielem zawodu? Warto zauważyć, iż współczynnik W. Kendalla dla wskazań sędziów w obszarze kompetencji społecznych (0,34897) był prawie dwukrotnie wyższy niż dla ich wskazań w obszarze kompetencji pedagogicznych (0,178923). Pokazuje to, że sędziowie rzemieślnicy i nauczyciele mają jednak odmienny pogląd na zakres kompetencji pedagogicznych mistrzów.

Na zakończenie spotkania odbyła się dyskusja uczestników, podczas której przedstawiciele poszczególnych grup omówili różnorodne aspekty standardu wymagań egzaminacyjnych na tytuł zawodowy mistrza. W podsumowaniu etapu I konsultacji sędziowie stwierdzili, iż „mistrz to osoba, która ma nauczać umiejętności nauczania czegoś, w skrócie, posiada umiejętności zawodowe i potrafi przekazać wiedzę”.

Rok później w analogicznym okresie – w lipcu 2018 r. – odbyła się druga tura konsultacji zakresu kompetencji niezbędnych do ujęcia w standardzie wymagań egzaminacyjnych na tytuł zawodowy mistrza. Poza kompetencjami ujętymi w standardzie sędziowie zostali zapytani o opinie na temat ujęcia kompetencji dodatkowych takich jak: podstawy pedagogiki specjalnej¹⁸ (w związku z wprowadzeniem tzw. zawodów pomocniczych), podstawy coachingu i mentoringu, kompeten-

¹⁸ Podejście takie uzasadniają dane Głównego Urzędu Statystycznego, z których wynika, iż w 2017 roku w ZSZ (SBI) kształciło się 10925 uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zob. Raport *Oświata i wychowanie 2016/2017*, GUS, Warszawa 2017, tab. 2. Szkolnictwo według głównych miast.

cje cyfrowe, język obcy zawodowy oraz wychowanie obywatelskie. W tym przypadku współczynnik zgodności Kendalla wyniósł **0,2552** (nadal słaby związek), co oznacza, iż po włączeniu kolejnych kompetencji psychologiczno-pedagogicznych – po 12 miesiącach – sędziowie byli bardziej zgodni w ocenie kompetencji mistrza jako pedagoga (modyfikacja standardu została nakreślona w dobrym kierunku). Najbardziej byli zgodni co do tego, że mistrz powinien stosować i dobrać właściwe metody nauczania oraz planować, organizować i realizować nauczanie wg podstawy programowej oraz programów nauczania w zawodzie.

Jednocześnie badanie to potwierdziło konieczność uporządkowania i aktualizacji standardu, który posiada niezmienną strukturę od co najmniej 2005 roku¹⁹ – z treścią modyfikowaną w nieznacznym stopniu w 2012 roku pod wpływem reformy systemu edukacji. Zdaniem autora wprowadzone wtedy zmiany były powierzchowne, a nie kompleksowe.

Następnie (po uwzględnieniu wyników ankiet z ocenami czeladników) opracowano nowe zestawienie kompetencji proponowanych do włączenia do wzorcowego standardu wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów, uwzględniając uwagi sędziów kompetentnych i wyniki dokonywanych na bieżąco analiz. Te propozycje kompetencji społecznych i pedagogicznych stały się przedmiotem ponownej analizy sędziów.

6.3. Kompetencje oczekiwane od mistrza w opinii czeladników

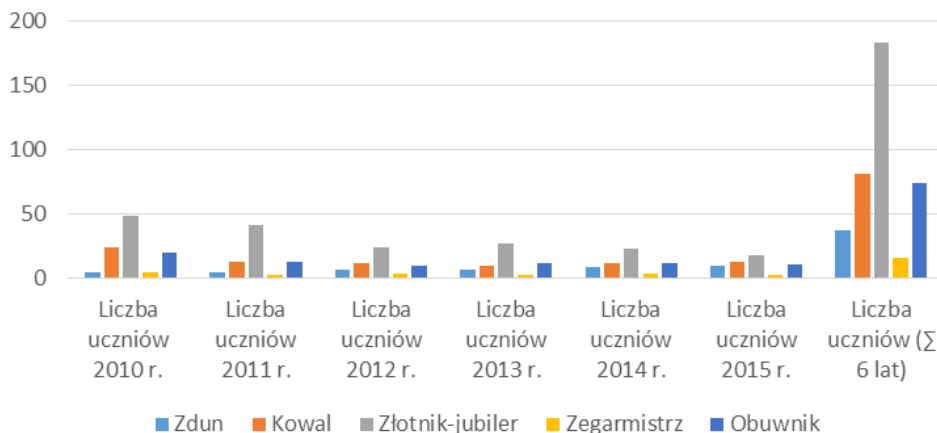
Po pierwszej turze badań sędziów przedstawiono katalog kompetencji społecznych i pedagogicznych mistrzów do oceny 115 czeladnikom²⁰ – pod kątem intensywności ich praktycznego zastosowania. Docierano do respondentów w dwóch grupach zawodów: unikatowych i popularnych. Dzięki pośrednictwu izb rzemieślniczych i cechów udało się autorowi dotrzeć do 58 mistrzów, spośród których 44 prowadziło działalność w zawodach popularnych, a 14 w unikatowych. Zdecydowana większość z nich zaoferowała swoje pośrednictwo w dotarciu do respondentów. Respondenci, którzy wzięli udział w badaniu CAWI zostali wykształceni przez 40 mistrzów (26 reprezentowało profesje popularne, a 14 unikatowe).

¹⁹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 października 2005 r. w sprawie egzaminów na tytuły czeladnika i mistrza w zawodzie przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych*, Dz. U. Nr 215, poz. 1820. Zob. także *Uchwała nr 5 Zarządu Związku Rzemiosła Polskiego z dnia 8 marca 2004 roku w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminów czeladniczych i mistrzowskich w zawodach odpowiadających danemu rodzajowi rzemiosła* (znak: NO-I-130/STAND/04).

²⁰ Duża grupa respondentów występuje wtedy, gdy jest ich więcej niż 100, a przejściowa gdy wynosi od 30 do 100 osób, zob. M. Łobocki, *ibidem*, s. 175.

Pełnych odpowiedzi udzieliło 58 respondentów (50,43%), a kolejnych 25 nie dokończyło wypełniania ankiety (21,74%)²¹. Do badań opinii czeladników o kompetencjach mistrzów wytypowano absolwentów, którzy zdali egzamin czeladniczy w okresie pomiędzy 01.09.2015 a 10.12.2017. Wśród respondentów w zawodach popularnych większość (65,51%), tj. 38 osób stanowiły kobiety. Dwudziestu mężczyzn stanowiło 34,49% respondentów. Zestawienie liczby uczniów w unikatowych zawodach w latach 2010–2015 przedstawia wykres 5.

Wykres 5. Zestawienie liczby uczniów w unikatowych zawodach w latach 2010–2015



Źródło: opracowanie własne w oparciu o dane Związku Rzemiosła Polskiego.

Czeladnicy uczyli się profesji i zdawali egzamin w 13 województwach (poza podkarpackim, świętokrzyskim oraz zachodniopomorskim). Siedemnastu respondentów (29,3%) zdawało egzamin w izbie rzemieślniczej w Poznaniu, gdzie rocznie odbywa się najwięcej egzaminów.

Do wysondowania opinii czeladników na temat kompetencji pozazawodowych mistrzów wytypowano piętnaście kompetencji ze standardu wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów (wykorzystując oceny uzyskane ze wskazań sędziów kompetentnych), tj.:

- a) pięć kompetencji społecznych i pięć pedagogicznych – z najwyższymi notami uzyskanymi od sędziów oraz
- b) pięć kompetencji „dodatkowych” (istotnych) wynikających z analizy pozostałych wypowiedzi sędziów, jak również z analizy literatury i dynamiki zmieniającej się rzeczywistości, którą mistrz musi śledzić, aby pozostać autorytetem.

Do wskazanego zbioru piętnaście kompetencji pozazawodowych opracowano po trzy pytania przekrojowe (łącznie 45), które miały wskazać mocne i słabe punkty

²¹ Odpowiedzi respondentów, którzy nie dokończyli wypełniania ankiety, nie zostały wzięte pod uwagę w zaprezentowanych wynikach badań własnych.

mistrzów w ocenie wyszkolonych przez nich czeladników. Warto zauważyć, iż chodziło tu ostatecznie o wykazanie zbioru kompetencji najbardziej przydatnych w zakresie egzaminu zawodowego, jak i w zatrudnieniu.

Oceny czeladników w zakresie intensywności praktycznego zastosowania kompetencji mistrzów – poziom aktualny – omówiono w następnym podrozdziale. Natomiast w tym miejscu wskazać można opinie czeladników na temat luk kompetencyjnych mistrzów, którzy ich przygotowywali do zawodu. Większość czeladników (32 osoby) wypowiedziało się w zakresie kompetencji, jakich ich zdaniem brakowało mistrzom, aby przygotowanie zawodowe było lepsze.

Jednocześnie zależności wskazane – w równoległe prowadzonym badaniu (Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-D) – pomiędzy popularnością wykonywanego zawodu a poziomem kompetencji społecznych wykazały konieczność przeprowadzenia badań opinii czeladników CAWI w dwóch odrębnych nurtach, tj. w zawodach popularnych i w zawodach unikatowych – wytypowanych z danych ZRP.

Przepisy prawne wskazują w *ustawie o rzemiośle* kategorię „zawód unikatowy”, ale go nie definiują. Za T.W. Nowackim można byłoby powtórzyć, iż jest to „zawód rzadki, dla którego szkolenie prowadzi się poza systemem szkolnym”²², jednakże współcześnie nie można tak zdefiniować tej kwestii tak jednoznacznie, ponieważ zawody takie, jak zegarmistrz, kowal czy złotnik-jubiler mogą być kształcone zarówno w ramach systemu szkolnego, jak i pozaszkolnego. Stąd też autor przyjął własną definicję, zgodnie z którą do zawodów unikatowych zakwalifikował te profesje, dla których przeprowadza się egzaminy czeladnicze w liczbie poniżej 30/rok, co stanowi 1‰ (promil) względem ok. 30 000 egzaminów czeladniczych średniorocznie i – łącznie – poniżej 35 egzaminów mistrzowskich na 1 rok, co stanowi mniej niż 1% (względem 3500 mistrzowskich). Podział zawodów pod względem popularności ilustruje tabela 10.

Tabela 10. Podział zawodów rzemieślniczych pod względem popularności

Grupa zawodów		28 915 egzaminów czeladniczych	2831 egzaminów mistrzowskich	Kategoria zawodu
1	I	0–30 egz. (0–1‰)	0–28 egz. (0–1%)	Unikatowy
	II	31–149 egz. (2‰–0,5%)	29–60 egz. (1,1–2%)	Mało popularny
	III	150–280 egz. (0,5%–1%)	61–140 egz. (2,1–4,9%)	Przeciętnie popularny
2	IV	280–1400 egz. (1,1–5%)	141–280 egz. (5–8%)	Popularny
3	V	≥1401 egz. (≥5%)	≥281 egz. (≥10%)	Bardzo popularny

Źródło: opracowanie własne, dane: *Raport Służb Oświatowych Rzemiosła*, ZRP, 2016.

²² T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, WSP ZNP – ITeE, Radom 2004.

W badaniu CAWI ankiety dla czeladników nie różniły się pomiędzy sobą. W zawodach unikatowych odnotowano mniej respondentów, co przypisać należy większym trudnościom w dotarciu do absolwentów nauki zawodu (np. kowal). Charakterystyki respondentów ze względu na zawód przedstawiono w tabeli 11.

Tabela 11. Charakterystyki respondentów (czeladników) ze względu na zawód

Lp.	Wyuczony zawód	Liczba respondentów	%* Udziału w zawodach	Udział w %**
V.	Popularne „P”	(44)	44=100% popularne	(„P”=76%)
1	Fryzjer	25	56,82%	43,10%
2	Cukiernik	11	25%	18,96%
3	Mechanik pojazdów samochodowych	3	6,82%	5,17%
4	Elektryk	3	6,82%	5,17%
5	Stolarz	2	4,55%	3,45%
I.	Unikatowe „U”	(14)	14=100% unikatowe	(„U”=24%)
6	Zegarmistrz	1	7,14%	1,72%
7	Złotnik-jubiler	9	64,29%	15,52%
8	Kowal	1	7,14%	1,72%
9	Zdun	2	14,29%	3,45%
10	Obuwnik	1	7,14%	1,72%
Łącznie		58	58=100%	„P”+„U”=100%

%* – odsetek respondentów w skali grupy zawodów,

%** – odsetek respondentów w skali całkowitej.

Źródło: opracowanie własne.

W zawodach **popularnych** stwierdzono, iż większość mistrzów posiada odpowiednie kompetencje pedagogiczne i społeczne – 15 czeladników nie dostrzega luk kompetencyjnych, natomiast w pięciu kolejnych przypadkach wskazano konkretne braki (pisownia oryginalna), tj.:

- *Znajomość zawodowego języka obcego (1 wskazanie).*
- *Umiejętność patrzenia na każdego ucznia w ten sam sposób (1 wskazanie).*
- *Mało rozmowy z uczniami (1 wskazanie).*
- *Więcej tłumaczyć i rozmawiać na dane tematy egzaminu, np. jak się rozrabia farbę, w jakich proporcjach itp., mimo tego iż uczniowie nie zadają pytań. Przepytwać uczniów z podstawowych rzeczy, aby zmotywować ich do nauki oraz aby również dużo wynosili teorii z praktyk. Czasem uczniowie boją się spytać o cokolwiek, gdyż po prostu boją się, że zostaną złapani na niewiedzy, dlatego ważne jest, aby nie mówić uczniowi „Jeszcze tego nie wiesz/nie umiesz,*

a powinieś”. Tylko ponowne wytłumaczenie i podkreślenie, że to bardzo ważne i następnym razem mistrzyni/mistrz będzie z tego przepytawać każdego ucznia (1 wskazanie).

- *Umiejętności dydaktyczne oraz faktyczne zainteresowanie umiejętnościami i potrzebami ucznia (1 wskazanie).*

W zawodach unikatowych na 12 respondentów, którzy wypowiedzieli się w tej kwestii, tylko w jednym przypadku wskazano lukę kompetencyjną (pisownia oryginalna), tj.:

- *dokładniejsze przygotowanie pod kątem egzaminu na czeladnika (1 wskazanie).*

Rozdział 7

Kompetencje posiadane przez mistrza w rzemiośle

7.1. Kompetencje społeczne i pedagogiczne mistrza w opinii czeladników

Respondenci oceniali przede wszystkim intensywność praktycznego zastosowania kompetencji społecznych i pedagogicznych mistrzów obserwowanych w przygotowaniu zawodowym. Zestaw ocenianych kompetencji został dobrany na podstawie opinii sędziów kompetentnych i składał się z umiejętności i postaw ujętych w standardzie oraz kompetencji dodatkowych – postulowanych przez sędziów i autora. Poniżej przedstawiono komentarze czeladników do kompetencji mistrzów, a następnie zaprezentowano oceny punktowe dotyczące intensywności ich zastosowania.

Podkreślić należy, iż generalnie mistrzowie uzyskali wysokie oceny swojej pracy pedagogicznej, szczególnie w zawodach unikatowych, gdzie co trzeci czeladnik przekazał informacje zawierające bardzo wysoką ocenę kompetencji mistrza, tj. (po 1 wskazaniu):

- *kompetencje mistrza przewyższały kompetencje wymagane do przygotowania egzaminu czeladniczego (wyszkolił z sukcesem już niejednego czeladnika i mistrza),*
- *żadnych nie brakowało,*
- *mistrz był bardzo kompetentny,*
- *do egzaminu zostałam przygotowana dobrze, nie brakowało żadnych kompetencji.*

W rozbiciu na poszczególne kompetencje oceny czeladników określono pod kątem intensywności praktycznego ich zastosowania. Poziom określono procentowo na podstawie pozytywnych odpowiedzi (suma odpowiedzi „tak” i „zdecydowanie tak”).

Kompetencje mistrza w opinii czeladników (badanie CAWI)

1. Aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe (KPS1)

W ocenie zdecydowanej większości – 41 respondentów (70,69%) – mistrzowie często wskazywali na potrzebę pozyskiwania wiedzy zawodowej także poza

przedsiębiorstwem (19 wskazało „zdecydowanie tak”). 11 czeladników (18,96%) nie miało w tej kwestii jednoznacznej oceny, a 6 osób wskazało brak takich sugestii ze strony mistrzów (10,34%). Ocena kompetencji „uczenie się przez całe życie...” w zakresie stosowania nowych technik ujęto poniżej w tabeli 12.

Tabela 12. Ocena kompetencji „uczenie się przez całe życie...” w zakresie stosowania nowych technik

Czy często mistrz/mistrzynie wdrażał(a) nowe techniki zawodowe wymagające doskonalenia umiejętności w zawodzie:					
Zawód	Zdecydowanie tak	Tak	Trudno powiedzieć	Nie	Zdecydowanie nie
fryzjer	16 (64%)	7 (28%)	0	1 (4%)	1 (4%)
mechanik pojazdów samochodowych	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	0	0
stolarz	2 (100%)	0	0	0	0
cukiernik	2 (20%)	5 (50%)	1 (10%)	3 (30%)	0
elektryk	0	2 (66%)	0	0	1 (33%)
zegarmistrz	1 (100%)	0	0	0	0
złotnik-jubiler	2 (22,2%)	1 (11,1%)	2 (22,2%)	3 (33,3%)	1 (11,1%)
kowal	0	0	1 (100%)	0	0
zdun	2 (100%)	0	0	0	0
obuwnik	0	1 (100%)	0	0	0
łącznie	26 (21 popularne, 5 unikaty)	17 (15 popularne, 2 unikaty)	5 (2 popularne, 3 unikaty)	7 (4 popularne, 3 unikaty – złotnicy)	3 (1 popularny, 1 unikat – złotnik)
Udział w %	44,83%	29,31%	8,62%	12,07%	3,44%
	43 (74,14%)		5 (8,62%)	10 (17,24%)	

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość mistrzów wprowadzała i stosowała nowe techniki zawodowe w przedsiębiorstwie (74,14%). Część mistrzów – 17,24% – jednak nie wdraża nowych technik (głównie w zawodach popularnych).

Ocena kompetencji „uczenie się przez całe życie” w zakresie stosowania nowych technologii została przedstawiona w tabeli 13 (w podziale na zawody reprezentowane przez respondentów).

Większość mistrzów stosuje nowe technologie (70,68%), prawie co piąty jednak nie wdraża innowacji (18,97%). Podsumowując wyniki w zakresie kompetencji ciągłego uczenia się i podnoszenia umiejętności zawodowych, można stwierdzić, że intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji KPS1 wyniosła 71,84% (zdecydowanie tak, tak).

Tabela 13. Ocena kompetencji „uczenie się przez całe życie” w zakresie stosowania nowych technologii

Czy często mistrz/mistrzynie wdrażał(a) nowe technologie do codziennej praktyki w firmie w zawodzie:					
Zawód	Zdecydowanie tak	Tak	Trudno powiedzieć	Nie	Zdecydowanie nie
fryzjer	14 (56%)	8 (32%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)
mechanik pojazdów samochodowych	0	1 (33,33%)	0	1 (33,33%)	1 (33,33%)
stolarz	2 (100%)	0	0	0	0
cukiernik	1 (9%)	7 (64%)	2 (18%)	1 (9%)	0
elektryk	0	1 (33,33%)	0	1 (33,33%)	1 (33,33%)
zegarmistrz	1 (100%)	0	0	0	0
złotnik-jubiler	2 (22,2%)	1 (11,1%)	2 (22,2%)	3 (33,3%)	1 (11,1%)
kowal	0	0	1 (100%)	0	0
zdup	2 (100%)	0	0	0	0
obuwnik	0	1 (100%)	0	0	0
Łącznie	22	19	6	7	4
%	37,93%	32,75%	10,34%	12,07%	6,90%
	41 (70,68%)		6 (10,34%)	11 (18,97%)	

Źródło: opracowanie własne.

2. Przewiduje skutki podejmowanych działań (KPS2)

W opinii zdecydowanej większości respondentów – 50 czeladników (**86,20%**) – mistrzowie uwzględniali obowiązujące normy i procedury w bieżącej działalności zakładu. Tylko jeden czeladnik zgłosił fakt nieuwzględniania norm i procedur w firmie (1,7%). Siedmiu czeladników nie miało zdania w tej kwestii (17,24% odpowiedziało „trudno powiedzieć”).

Zdaniem 37 badanych czeladników (**63,79%**) mistrzowie analizują skutki ryzyka związanego z inwestycją w rozwój zakładu (z tego ponad 30% „zdecydowanie tak”). Czterech czeladników stwierdziło brak takich analiz u mistrzów (6,89%), a 17 nie miało w tej kwestii zdania (29,31% trudno powiedzieć).

W 37 przypadkach (**63,79%**) mistrzowie uwzględniali w działalności skutki swoich decyzji w perspektywie długofalowej (ponad rok). Blisko 30% wskazało odpowiedź „zdecydowanie tak”. Podobnie jak w przypadku poprzedniego pytania – 3 czeladników wskazało, że mistrzowie nie uwzględniają skutków swojej działalności w dłuższej perspektywie (5,17%). Osiemnastu czeladników (31,03%) wskazało „trudno powiedzieć”.

Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji KPS2 wyniosła 71,26% (zdecydowanie tak, tak).

3. Potrafi ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania (KPS3)

Łącznie pozytywnie w zakresie wykazywania odpowiedzialności za kształconych uczniów wypowiedziało się 51 respondentów (87,93%). Sześciu czeladnikom trudno było odpowiedzieć na tak zadane pytanie (10,34%), a jeden czeladnik

stwierdził, że jego mistrz/mistrzynie nie wykazał/a takiej odpowiedzialności w procesie kształcenia (1,17%).

Prawie wszyscy respondenci (57 czeladników, tj. 98,27%, z czego blisko 80% odpowiedziało „zdecydowanie tak”) wskazali, że ich mistrzowie zachowywali się jak ludzie, którzy są pewni swojej wiedzy zawodowej. Jedna osoba wskazała odpowiedź „trudno powiedzieć” (1,17%). Żaden respondent nie zakwestionował poczucia własnej wartości mistrzów w zakresie wiedzy zawodowej.

Respondenci wysoko ocenili także profesjonalizm mistrzów w zakresie instruktażu uczniów. Łącznie 89,65% (52 czeladników) wydało pozytywne opinie w tym zakresie, z czego około 55% wskazało odpowiedź „zdecydowanie tak”. Pięciu czeladników (8,62%) nie potrafiło jednoznacznie ocenić profesjonalizmu mistrzów w zakresie instruktażu i wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”. Żaden z respondentów nie zakwestionował profesjonalizmu instruktażu.

Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji KPS3 wyniosła 91,95%.

4. Przestrzega zasad kultury i etyki (KPS4)

Zdaniem respondentów mistrzowie często stosowali formy grzecznościowe w mowie i na piśmie. Łącznie 51 czeladników potwierdziło taką postawę (87,93%), z czego około 60% wskazało odpowiedź „zdecydowanie tak”. Sześciu czeladników wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć” (10,3%), a jeden respondent zaprzeczył takiej postawie mistrza (1,17%).

Podobnie wysoko czeladnicy ocenili poziom uczciwości (przestrzeganie uczciwych zasad) mistrzów. Spośród 58 respondentów 54 czeladników (93,10%) wskazało pozytywną odpowiedź w tym zakresie (wszyscy czeladnicy w zawodach unikatowych). Wśród wszystkich respondentów 31 (53,44%) wskazało odpowiedź „zdecydowanie tak”. Trzech wskazało, iż „trudno powiedzieć” (5,17%), a jeden czeladnik uznał, iż jego mistrz/mistrzynie nie przestrzegał/a uczciwych zasad (1,17%).

Generalnie równie wysoko czeladnicy ocenili fakt przejawiania szacunku przez mistrzów wobec uczniów, gdzie 51/58 (87,93%) respondentów potwierdziło takie podejście mistrzów (około 55% zdecydowanie potwierdziło). Pięciu czeladników (8,62%) nie potrafiło dokonać oceny (wskazano „trudno powiedzieć”). Dwoje kolejnych oceniło, iż mistrzowie nie przejawiali wobec nich należytego szacunku (3,44% ogółu), ale negatywne odpowiedzi odnotowano tylko w zawodach popularnych.

Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji KPS4 wyniosła 89,65%.

5. Współpraca w zespole (KPS5)

Zdaniem 46 czeladników (79,31%) mistrzowie byli otwarci na nowe pomysły rozwiązywania problemów proponowane przez uczniów (około 40% wskazało odpowiedź „zdecydowanie tak”). Dziewięciu czeladnikom (15,51%) trudno było

jednoznacznie ocenić taką postawę mistrzów, a troje respondentów wskazało, że mistrz nieczęsto otwierał się na pomysły uczniów (5,17%).

50 czeladników wskazało, iż mistrzowie dawali im zadania, które wymagały współdziałania z zespołem pracowniczym (86,20%, przy czym blisko 50% wskazało „zdecydowanie tak”). Pięciu czeladnikom było „trudno powiedzieć” (8,62%). Troje respondentów wskazało odpowiedź negatywną (5,17% – dwoje w zawodach unikatowych).

52 respondentów (89,65%) wskazało, iż mistrzowie kierowali pracą uczniów tak, że się nie nudzili (około 35% zdecydowanie tak), a dwóch miało pewien problem z udzieleniem jednoznacznej odpowiedzi na tak postawione pytanie (2,34% wskazało opcję „trudno powiedzieć”). Z kolei czterech absolwentów rzemieślniczego przygotowania zawodowego wskazało braki mistrza w tym zakresie – zdarzały się sytuacje, gdy się nudzili w pracy (6,89%).

Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji KPS5 wyniosła 85,05%.

6. Stosuje i dobiera właściwe metody nauczania (KPP1)

Zdaniem 53 czeladników (91,38%) mistrzowie i mistrzynie zachęcali uczniów w trakcie instruktażu do zadawania pytań – jeszcze przed dopuszczeniem do maszyny lub urządzenia. Dwóch czeladników w odniesieniu do tego pytania stwierdziło, iż „trudno powiedzieć” (2,34%), a troje kolejnych stwierdziło brak takiej zachęty ze strony mistrzów (5,17%).

Zdaniem 42 respondentów (72,41%) mistrzowie często wykorzystywali literaturę fachową lub normy i sami je komentowali. Trzynastu czeladników nie miało jednoznacznego zdania w tej kwestii (22,41% wskazało „trudno powiedzieć”), a jeden czeladnik – w jednym z zawodów popularnych – stwierdził, iż mistrz/mistrzyni nie komentował/a i nie wykorzystywał/a często literatury fachowej bądź norm (1,17%).

Zdaniem 49 czeladników (84,49%) mistrzowie często formułowali jakiś problem, omawiali go, a następnie dyskutowali razem z uczniami (w zawodach unikatowych 100% odpowiedzi było pozytywnych w tym względzie). Siedmiu czeladników – w zawodach popularnych – nie potrafiło jednoznacznie ocenić postawy mistrzów w tym zakresie (12,06% wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”), a dwóch odpowiedziało na to pytanie oceną negatywną (2,34% wskazało odpowiedź „nie” – też tylko w zawodach popularnych).

Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji KPP1 wyniosła 82,75%.

7. Planuje, określa cele, organizuje i realizuje nauczanie według podstawy programowej oraz programów nauczania (KPP2)

Większość – 41 respondentów (w tym 11 z zawodów unikatowych), tj. 70,68% – wskazała, iż mistrz/mistrzyni często dostosowywali rodzaj zadań do wykonania w zakładzie pracy do zagadnień omawianych na przedmiotach teoretycznych w szkole. Jedenastu dalszych wskazało „trudno powiedzieć” (18,96%),

a sześciu (10,34%) przyznało, iż mistrzowie nie uwzględniali zagadnień szkolnej teorii zawodowej przy doborze zadań dla uczniów.

Przeważnie mistrzowie odnosili się w swoich wypowiedziach do takich pojęć jak: podstawa programowa, program nauczania i/lub standard wymagań egzaminacyjnych. Potwierdziło tę ocenę 45 respondentów (77,59%). Czterech czeladników (6,90%) było odmiennego zdania. Dziewięciu wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć” (15,51%).

Większość czeladników przyznała jednocześnie, iż mistrzowie wypełniają pewną lukę w obszarze wiedzy teoretycznej zawodowej. Tak oceniło 45 respondentów (77,58%), którzy stwierdzili, iż mistrzowie często prowadzili dokształcanie teoretyczne w kwestiach, które np. w ogóle nie były nauczane w szkole lub takich, które nie zostały w odpowiednim stopniu wyjaśnione na lekcjach. Przeciwnego zdania było 6 czeladników (tylko zawody popularne), tj. 10,34%. Siedmiu czeladnikom trudno było się na ten temat wypowiedzieć (12,06%).

Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji KPP2 wyniosła 75,28%.

8. Wyjaśnia i ocenia sytuacje, stosując się do opisu zagadnień i problemów w obszarze: psychologii osobowości, psychologii rozwojowej i wychowawczej oraz psychologii pracy (KPP3)

Zdecydowana większość, bo 52 respondentów (39/44 respondentów w zawodach popularnych i 13/14 w unikatowych), oceniła, iż mistrzowie potrafili wyrazić zadowolenie z postępów ucznia w sposób, który sprawiał, że uczeń czuł się dowartościowany (średni wynik to 89,65%, przy czym w unikatowych wynosił ok. 93%). Przeciwną opinię wskazało 4 respondentów (6,89%), a dwóch (3,44%) wskazało „trudno powiedzieć”.

Czterdziestu siedmiu badanych czeladników (81,03%) wskazało, iż mistrzowie często korzystali z różnych metod motywacji uczniów w rozwijaniu zainteresowań zawodowych (31% wskazało odpowiedź „zdecydowanie tak”). Trzech respondentów (5,17%) miało odmienną opinię w odniesieniu do swoich mistrzów/mistrzyń, a ośmiu nie miało jednoznacznej opinii (13,80% wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”).

W ocenie 43 czeladników (74,13%) mistrzowie często mówią o optymalizacji warunków pracy (ergonomii), odmiennego zdania było czterech respondentów (6,89%) – żaden w zawodach unikatowych. Jedenastu odpowiedziało „trudno powiedzieć” (18,96%).

Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji KPP3 wyniosła 81,60%.

9. Stosuje zróżnicowane środki dydaktyczne w procesie kształcenia (KPP4)

Zdaniem 37 respondentów (63,79%) mistrzowie często stosowali środki dydaktyczne w postaci rysunków zawodowych. Dziewięciu wskazało, iż trudno powiedzieć (15,52%), natomiast dwunastu czeladników wskazało przeczącą odpo-

wiedź (20,69%) w zakresie rysunków zawodowych – przy czym nie było żadnego negatywnego wskazania w odpowiedziach z zakresu zawodów unikatowych.

W większości – 40 przypadków – 68,96% – mistrzowie i mistrzynie często stosowali proste środki wzrokowe (np. wykresy, obrazy, modele itp.) w toku przygotowania zawodowego. Pięciu, tj. 8,62%, nie miało zdania. Natomiast 14 czeladników (24,13%) stwierdziło, że mistrzowie jednak nie stosowali takich prostych środków wzrokowych – co ciekawe, w tej grupie był tylko jeden przedstawiciel zawodów unikatowych (1,72%).

W przypadku 19 czeladników w zawodach popularnych i 5 w unikatowych (łącznie 41,37%) wskazano, że ich mistrzowie i mistrzynie stosowali programy komputerowe wspomagające wykonywanie zadań lub prowadzenie firmy. Dwunastu czeladnikom trudno było wskazać jednoznaczną odpowiedź (20,69%). Zdaniem 22 respondentów (37,93%) takich programów mistrzowie nie stosowali często (18 w popularnych i 4 w unikatowych).

Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji KPP4 wyniosła 55,17%.

10. Zna i stosuje narzędzia pomiaru dydaktycznego oraz kryteria oceniania ucznia

W 44 przypadkach (75,86%) odpowiedzi mistrzowie często wykorzystywali ocenianie zadań jako motywację do dalszego zdobywania wiedzy przez ucznia (29,31% „zdecydowanie tak”). Ośmiu czeladników (13,79%) nie miało w tej kwestii zdania. 6 czeladników (10,34%) stwierdziło, iż mistrzowie nieczęsto stosowali ocenianie zadań jako formę motywacji.

Zdecydowana większość respondentów – 52 czeladników (89,65%) – wskazała, iż mistrzowie często obserwowali systematycznie uczniów i wskazywali postępy w nauce zawodu. Troje (5,17%) nie podzielało tego zdania. Troje (5,17%) nie miało zdania.

Analogicznie, zdecydowana większość czeladników – rzędu 87,93% (51 respondentów) – wskazała, iż mistrzowie często wdrażali uczniów do systematycznej pracy, samokontroli i samooceny. Jeden czeladnik w zawodzie popularnym i jeden w unikalnym był przeciwnego zdania (2 czeladników to 3,45%), a pięciu (8,62%) nie miało zdania na ten temat.

Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji KPP5 wyniosła 84,48%.

11. Potrafi wspierać osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Zdaniem 50 czeladników (86,20%) mistrzowie często brali pod uwagę zdolności uczniów, ich wiedzę, umiejętności i możliwości potrzebne do realizacji poszczególnych zadań zawodowych. Sześciu respondentów (10,34%) nie miało w tej kwestii zdania. Brak negatywnych opinii w tym zakresie.

Według 40 respondentów (68,96%) mistrzowie często tworzyli uczniom ze specjalnymi potrzebami (zarówno z niepełnosprawnościami, jak i tym bardzo utalentowanym) atmosferę sprzyjającą uczeniu się. Czterech miało odmienne zdanie

(6,90%), co ciekawe żadnego takiego wskazania nie było w zawodach unikatowych. Dwunastu nie miało zdania (20,69%).

W opinii większości – 55 czeladników (94,83%) – mistrzowie często zwracali uwagę na poziom samodzielności uczniów (100% w zawodach unikatowych). Jeden respondent stwierdził, że jest odwrotnie (1,72%), a dwóch nie miało jednoznacznego zdania (3,45%).

Intensywność praktycznego wykorzystania tej kompetencji KPPS1 „potrafi wspierać osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych” w ocenie czeladników wyniosła 83,33%.

12. Potrafi przekazać pozytywne nastawienie do zawodu

W opinii 50 czeladników (86,21%) mistrzowie często inspirowali własnym przykładem do zgłębiania tajników zawodu. Ocena dwóch była w tej kwestii negatywna (3,55%) – ale tylko w zawodach popularnych. Sześciu respondentów nie miało zdania na ten temat (12,5%).

Znacząca większość respondentów – 52 osoby (89,65%) – uważała, że mistrzowie często dzielili się wiedzą z uczniami, mając satysfakcję, że przekazują tajniki zawodu (trzynastu na czternastu, tj. 92,85% w unikatowych). Sześciu czeladników nie miało w tej kwestii jednoznacznej opinii (10,34%). Nie odnotowano negatywnych opinii.

W większości przypadków, tj. 42 respondentów (72,14%), czeladnicy wskazywali, że mistrzowie często odnosili się do autorytetów i przykładów sukcesu w zawodzie (np. branżowe osobowości, mistrzów Europy, świata). Siedmiu wskazało na brak takich częstych odniesień mistrzów (12,07%); należy zwrócić uwagę, że brak było takich negatywnych wskazań w przypadku zawodów unikatowych. W dziewięciu przypadkach respondentom trudno było wskazać jednoznaczną odpowiedź (15,52%). **Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji „pozytywne nastawienie do zawodu” wyniosła 83%.**

13. Potrafi posługiwać się językiem obcym zawodowym (JOZ)

Dwudziestu jeden czeladników (36,20%) wskazało, iż mistrzowie często komunikowali się z klientami lub kontrahentami w języku obcym (z użyciem specjalistycznej terminologii). Nieco więcej, bo dwudziestu dwóch respondentów (37,93%), wyraziło przeciwną opinię. Piętnastu natomiast nie miało zdania (25,86%).

Dwudziestu trzech respondentów (39,65%) wskazało, iż mistrzowie często wykazywali się znajomością języka obcego zawodowego przy wykonywaniu zadań zawodowych. Dwudziestu dwóch wyraziło przeciwną opinię (37,93%), a trzynastu nie miało w tej kwestii zdania (22,41%). Gorzej wypadli tu mistrzowie w zawodach unikatowych (5 czeladników wskazało niedostatki takiej kompetencji u mistrza, a tylko 4 potwierdziło ich częste wykorzystanie).

Według 28 respondentów (48,27%) mistrzowie często wskazywali terminy z języka obcego, które mają zastosowanie w wykonywanym zawodzie. Szesnastu

czeladników, (27,59%) nie miało takich wskazań. Czternastu nie miało w tej kwestii zdania (24,14%).

Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji „język obcy zawodowy”: 41,38%.

14. Potrafi wykonywać zadania zawodowe z zastosowaniem ICT

Zdaniem 44 respondentów (75,86%) mistrzowie często wykazywali się znajomością obsługi komputera (np. pocztą elektroniczną), DVD i/lub smartfona. Ośmiu respondentów (13,79%) było przeciwnego zdania – w tym tylko jedna osoba z zawodów unikalnych, a sześciu nie miało w tej kwestii zdania (10,34%).

W opinii 35 czeladników (60,34%) mistrzowie często korzystali z porad na branżowych portalach internetowych. Odmiennego zdania było ośmiu czeladników (13,79%) – jeden z zawodów unikatowych. Piętnastu (25,86%) nie miało zdania lub wiedzy w tej kwestii.

Połowa czeladników wskazała, iż mistrzowie często zachęcali do korzystania z komputerowych programów branżowych (do projektowania wyrobów, zarządzania firmą). Siedemnastu miało odmienne zdanie (29,31%), a 12 nie miało zdania (20,69%).

Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji cyfrowych: 62%¹.

15. Jest gotów do wypełniania zobowiązań społecznych i etycznego prowadzenia działalności gospodarczej

Spośród 58 pytaných o opinię czeladników 35 respondentów (60,34%) wskazało, iż mistrzowie często promowali idee zrzeszania się w stowarzyszeniach, fundacjach, cechach i/lub innych grupach społecznych. Dziesięciu miało przeciwne zdanie (17,24% ogółu, a 21,43% w unikatowych), a 13 nie podało jednoznacznej odpowiedzi (22,41%).

Zdaniem znaczącej większości respondentów – 54 osoby (93,10%) – mistrzowie często postępowali etycznie wobec klientów i kontrahentów. Dwóch było przeciwnego zdania (3,45%), ale tylko w zawodach popularnych, bowiem w tej liczbie żaden taki negatywny głos nie padł wśród respondentów z zawodów unikatowych. Po jednej osobie w zawodach popularnych i jednej w unikatowych nie potrafiło udzielić jednoznacznej odpowiedzi (3,45%).

49 czeladników (84,48%) wskazało, że mistrzowie często przypominali o prawach i obowiązkach uczniów zatrudnionych w firmie jako pracownicy mło-

¹ Zgodnie z diagnozą przedstawioną w *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 ...* (s. 55) udział populacji dorosłych (16–74 lat) z co najmniej podstawowymi umiejętnościami cyfrowymi wyniósł w Polsce 46%, co oznacza, że mistrzowie – na tle społeczeństwa – wypadają pozytywnie. Z drugiej strony 13,79% ankietowanych czeladników wskazało brak (lub rzadkie stosowanie) ICT w pracy, co też nie jest złym wynikiem, jeśli weźmie się pod uwagę, że 46% zatrudnionych Polaków nie korzysta z komputera w pracy. Autorzy *Raportu podsumowującego VI edycję badania BKL w latach 2017–2018* (s. 51) wskazują z kolei na pozytywną korelację kompetencji ICT z poziomem wykształcenia.

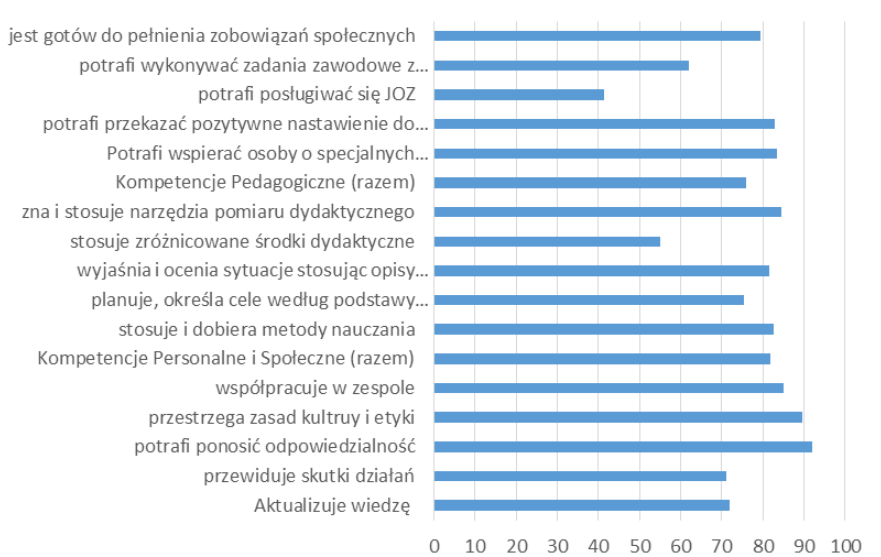
dociani. Dwóch respondentów było przeciwnego zdania (3,45%), ale żadna taka odpowiedź nie padła wobec mistrzów w zawodach unikatowych. Siedmiu nie miało zdania (12,07%).

Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji „gotowość wypełniania zobowiązań społecznych i etycznych” wyniosła łącznie 79,3%.

Opinie czeladników na temat posiadanych przez ich mistrzów kompetencji pozazawodowych wskazują wyraźne skorelowanie ze standardem wymagań egzaminacyjnych mistrzów.

Zestawienie dotyczące intensywności praktycznego wykorzystania kompetencji przez mistrzów zaprezentowano na wykresie 6.

Wykres 6. Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji przez mistrzów



Źródło: opracowanie własne.

Kompetencje ujęte w standardzie są rzeczywiście udziałem zdecydowanej większości mistrzów, podczas gdy niższy poziom intensywności praktycznego zastosowania można zauważyć w przypadku kompetencji, które nie zostały ujęte w standardzie, tj. język obcy zawodowy i technik ICT. Zastanawiający jest niski poziom zróżnicowania stosowanych środków dydaktycznych, choć częściowo można to zjawisko tłumaczyć faktem, iż zdecydowana większość mistrzów prowadzi mikroprzedsiębiorstwa (lub w nich pracuje), a co za tym idzie nie ma możliwości wprowadzania zbyt zróżnicowanych form (mała kubatura pomieszczeń, zróżnicowanie zamówień i klientów, z czym wiąże się wymagana wysoka elastyczność firmy). Pozytywnie natomiast ocenić można gotowość mistrzów do wypełniania zobowiązań społecznych i przekazywanie pozytywnego nastawienia do zawodu – pomimo braku takich formalnych zapisów (oczekiwań) w standardzie. Wzmocnienie

nie przekazu dotyczącego konieczności stosowania powyższych pięciu kompetencji może przyczynić się do wzmocnienia pozycji mistrza jako mentora i profesjonalisty (dzięki kompetencjom językowym i cyfrowym łatwiejsze może być stosowanie nowych technik i technologii).

7.2. Poziom kompetencji społecznych mistrza według KKS-D

Same opinie czeladników o kompetencjach szkolących ich mistrzów nie dałyby obiektywnych wyników o stanie posiadanych lub pożądanych zestawów wiedzy, umiejętności i postaw. Obraz taki byłby subiektywny i w odizolowaniu od innych metod badawczych mogłyby nawet wprowadzić badacza w błąd, a postronne osoby zachęcać do instrumentalnego wykorzystywania danych. Dlatego też potrzebne okazało się zdiagnozowanie poziomu kompetencji społecznych posiadanych przez mistrzów. Autor wybrał wystandaryzowane narzędzie przeznaczone dla niestudujących osób dorosłych, którego stosowanie jest powszechnie akceptowane.

Poziom kompetencji mistrzów w rzemiośle sprawdzono przy pomocy Kwestionariusza Kompetencji Społecznych „KKS-D”² polecanego jako jeden z testów do zbadania miary kompetencji³. Mierzone tym narzędziem kompetencje społeczne rozumiane są jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę podczas treningu społecznego”⁴. Intensywność tego treningu zależy od zmiennych osobowościowo – temperamentalnych (np. ekstrawersja), a efektywność od inteligencji – zwłaszcza społecznej i emocjonalnej.

Aby móc posłużyć się KKS-D, autor ukończył szkolenie z podstaw psychometrii dla osób niebędących psychologami i otrzymał uprawnienia do stosowania testów B1⁵.

W kolejnym badaniu dotyczącym określenia poziomu kompetencji społecznych mistrzów za pomocą Kwestionariusza Kompetencji Społecznych KKS-D próba 100 respondentów z tytułem zawodowym mistrza w rzemiośle posiadała znamiona reprezentatywności w zakresie zmiennych dotyczących płci i poziomu wykształcenia. Przy podziale pod kątem popularności zawodów zachodzą pewne zależności w tych mniej popularnych. Tabela 14 przedstawia zawody wykonywane przez respondentów.

² A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji...*, s.10.

³ A. Matczak, A. Jaworowska, „Co wiemy o przydatności testów do zastosowań w biznesie?”, [w:] Szustrowa T., *Testy w biznesie. Standardy i praktyka*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa, 2011, s. 133–134.

⁴ A. Matczak, *Kwestionariusz...*, s. 7–8.

⁵ Więcej na temat uprawnień do stosowania testów psychologicznych: T. Szustrowa, *Wokół zawodowych i etycznych standardów stosowania testów psychologicznych*, [w:] Ciechanowicz A., Matczak A. (red.) *Testy, prawo, praktyka*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1996, s. 51–57.

Tabela 14. Zestawienie zawodów wykonywanych przez respondentów KKS-D (n=100)

Grupa zawodów	Zawód	Egzaminy w roku 2015		Liczba respondentów n	
		Czeladnicze	Mistrzowskie		
1	Unikatowe (I)				
		rusznikarz	10	2	1
		zegarmistrz	2	2	2
		ceramik wyrobów zdobniczych	9	2	1
		zdun	17	6	2
		optyk okularowy	18	18	2
		fryzjer zwierząt (groomer)	6	6	1
		złotnik-jubiler	22	6	4
		posadzkarz	7	0	1
		stolarz meblowy	13	5	1
		tartacznik	0	0	1
		Mało popularne (II)			
		kominiarz	121	111	1
		rzeźnik	48	37	1
		malarz-tapeciarz	43	77	1
		glazurnik	85	81	1
		kosmetyczka	102	59	2
		monter instalacji sanitarnych	142	68	3
		naturopata	68	75	1
		florysta	88	6	1
	kucharz	79	27	5	
	Przeciętnie popularne (III)				
	obróbka skrawaniem	192	12	3	
	technolog robót wykończeniowych	175	43	3	
	tapicer	266	28	2	
	wędliniarz	216	14	1	
	bioenergoterapeuta	207	28	1	
2	Popularne (IV)				
		wizażystka-stylistka	310	37	1
		piekarz	1108	87	2
		elektromechanik pojazdów samochodowych	758	35	1
		blacharz samochodowy	557	48	3
		Ślusarz	948	62	3
	elektryk	1361	89	1	
3	Bardzo popularne (V)				
		stolarz	1784	109	10
		cukiernik	1933	117	10
		mechanik pojazdów samochodowych	6029	267	5
	fryzjer	6806	472	22	

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów ZRP.

Zestawienie poziomu wykształcenia respondentów KKS-D przedstawia tabela 15.

Tabela 15. Zestawienie poziomu wykształcenia Polaków i respondentów KKS-D

Lp.	A) Wykształcenie	B) Struktura wykształcenia GUS	C) Docelowo w KKS-D 85,4 = 100%	D) Poziom wykształcenia badani mistrzowie KKS
1	Podstawowe	14,6%	0	0
2	Zasadnicze zawodowe	25,3%	30	20
3	Policealne i średnie	34,9%	41	42
4	Wyższe	25,2%	29	38
5	Suma	85	100	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych GUS⁶ i badań KKS-D.

W Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych KKS-D autorstwa A. Matczak występuje ujęcie kompetencji społecznych jako zbioru złożonych umiejętności warunkujących efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywanych przez jednostkę w toku treningu społecznego⁷. KKS-D odnosi się do trzech sytuacji:

- intymnych (I) – dotyczących bliskich kontaktów międzyludzkich i związanych z daleko posuniętym ujawnianiem się partnerów,
- ekspozycji społecznej (ES) – bycie obiektem uwagi i potencjalnej oceny wielu osób,
- wymagających asertywności (A) – wywieranie wpływu na innych lub opieranie się wpływowi.

Badanie przeprowadzono w I kwartale 2018 roku na grupie 100 osób z tytułem zawodowym mistrza w rzemiośle. Testem KKS-D zweryfikowano hipotezy:

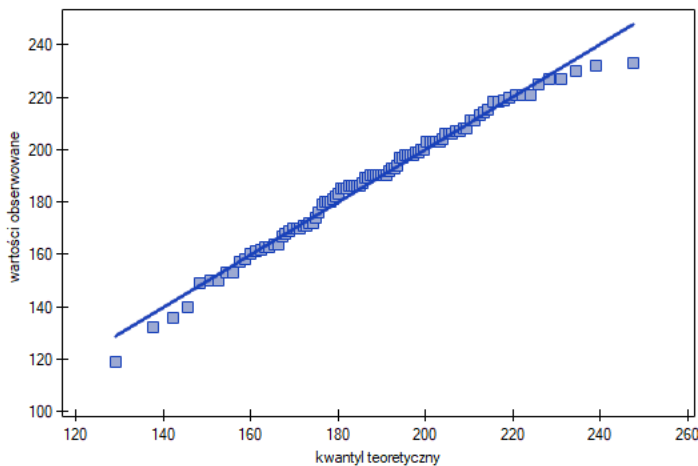
- występuje zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a liczbą wykształconych przez mistrzów czeladników,
- poziom kompetencji społecznych mistrzów zależy od zawodu, płci, wykształcenia i wieku.

Uzyskano współczynnik zgodności odpowiedzi respondentów W. Kendalla: 0,19 (niski) wskazań przy poziomie istotności α 0,05 (najczęściej przyjmowana wartość istotności, czyli dopuszczalnego prawdopodobieństwa popełnienia błędu). Rozkład odpowiedzi (wynik łączny KKS-D) był normalny. Test normalności dla wyniku łącznego KKS-D 100 respondentów został przedstawiony na wykresie 7.

⁶ *Kapitał Ludzki w Polsce w latach 2012–2016*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2016, s. 30. Źródło URL: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/kapital-ludzki-w-polsce-w-latach-2012-2016,8,6.html> (data dostępu: 05.07.2018).

⁷ *Ibidem*, s. 7.

Wykres 7. Test normalności dla wyniku łącznego KKS-D 100 respondentów



Źródło: opracowanie własne.

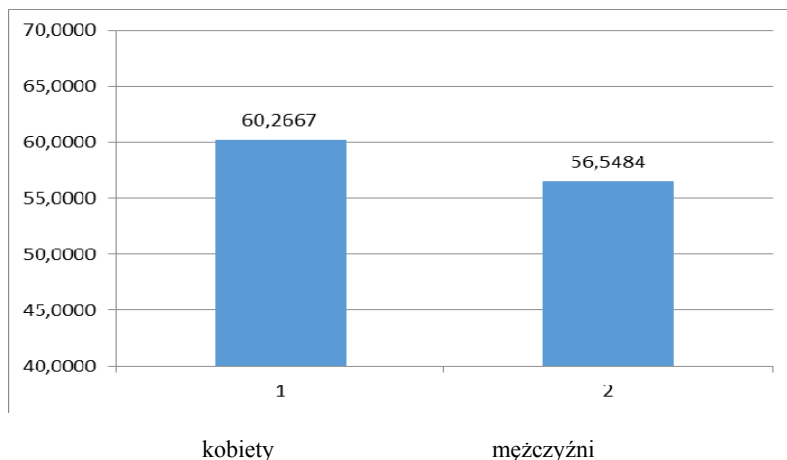
Po analizie danych należy stwierdzić, iż w kategorii:

- a) „**pleć**” – odnotowano pewne zróżnicowanie w odniesieniu do podziału ze względu na kobiety i mężczyzn. Kobiety uzyskiwały istotnie wyższe wyniki łączne i w skali ES. Jeśli chodzi o wpływ płci na liczbę wykształconych czeladników, to stwierdzić można, iż jest to pochodna przewagi tzw. zawodów męskich wśród profesji rzemieślniczych. Stąd też większą część respondentów stanowili mężczyźni – 69 osób – względem 31 kobiet. Ponadto chłopcy częściej trafiają do nauki zawodu w ZSZ, a co za tym idzie mężczyźni częściej kształcą czeladników. Więcej czeladników wykształcili mężczyźni, ale mimo to uzyskali niższe wyniki łączne i niższe w ES. Respondenci płci męskiej łącznie wykształcili 2170 czeladników, czyli średnio po 31 uczniów (choć byli i tacy, którzy jeszcze nie zaangażowali się w przygotowanie zawodowe). Z kolei 31 respondentek wykształciło łącznie 679 czeladników, czyli średnio po 22 osoby (21,9). Liczba wykształconych czeladników zależy także od płci mistrza (co z kolei jest powiązane z reprezentowaną profesją).

Średnie (surowe) wyniki łączne dla całej 100-osobowej grupy respondentów wyniosły 188,28 pkt. Statystycznie najwyższe wyniki odnotowano wśród kobiet, gdzie średnia wyniosła 196. Wśród mężczyzn natomiast ten wynik średni określono na poziomie 184,8 pkt. Poziom kompetencji ES mężczyzn i kobiet ukazuje wykres 8.

Orientacyjnie można stwierdzić, iż wynik łączny 196 pkt dla kobiet z dyplodem mistrza w rzemiośle jest bardzo wysoki – także na tle innych grup zawodowych kobiet przebadanych już za pomocą KKS-D. Na tle kobiet z innych grup zawodowych jest on najwyższy, nawet jeśli wyłoni się tylko mistrzynie w zawodzie fryzjer (194,5 pkt). Tabela 16 ukazuje zestawienie wyników KKS-D mistrzyń z wynikami innych grup.

Wykres 8. Poziom kompetencji społecznych ES kobiet (N=30) i mężczyzn (N=31)



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 16. Zestawienie wyników KKS-D mistrzyń z wynikami innych grup⁸

Lp.	Zawód	Wynik łączny (kobiety)	n (respondentki)
1	Kandydatki do <u>pracy dyplomatycznej</u> w Ministerstwie Spraw Zagranicznych	192,93	29
2	Kandydatki do <u>pracy administracyjnej</u> MSZ	183,08	12
3	Agentki ubezpieczeniowe	176,94	18
4	Urzędniczki bankowe	171,00	17
5	Pielęgniarki	168,85	33
6	Mistrzynie w rzemiośle ⁹ – w tym fryzjer	196,00 (194,5 pkt)	31 (18)

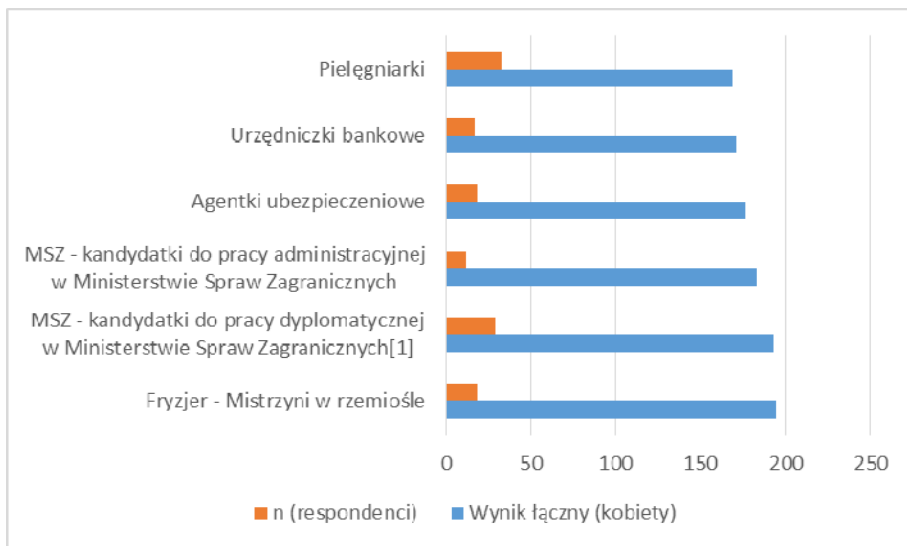
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych badaczy SWPS przytoczonych przez A. Matczak, *Podręcznik KKS...*, s. 43.

Wykres 9 ilustruje wyniki łączne (surowe) KKS-D kobiet z tytułem zawodowym mistrza w profesji fryzjer w zestawieniu z wynikami w innych zawodach.

⁸ A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji...*, s. 43. Badanie dla poszczególnych grup zawodowych przeprowadziły zespoły badaczy Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej (SWPS) – obecna nazwa SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny.

⁹ Badanie własne kompetencji społecznych mistrzyń, 2018 roku.

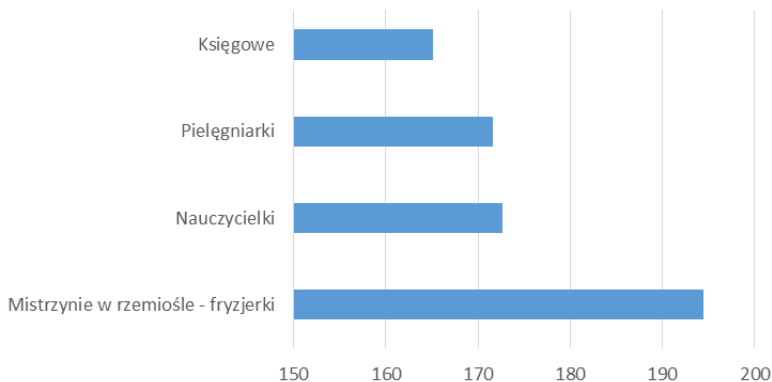
Wykres 9. Poziom kompetencji społecznych kobiet KKS-D według grup zawodowych



Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki badań przytoczone przez A. Matczak.

Wyniki łączne mistrzyń w zawodzie fryzjer (194,5 pkt) korzystnie wypadają też na tle innego badania (A. Żuławnik) zorientowanego na kobiety reprezentujące trzy zawody: nauczycielki (172,7), pielęgniarki (171,6) i księgowe (165,1)¹⁰. Wyniki KKS-D mistrzyń w zawodzie fryzjer i kobiet z innych zawodów ilustruje wykres 10.

Wykres 10. Wyniki KKS-D mistrzyń w zawodzie fryzjer i kobiet z innych zawodów



Źródło: opracowanie własne w oparciu o dane autora i wyniki A. Żuławnik (2004) przytoczone w: A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*.

¹⁰ Zob. wyniki pracy A. Żuławnik, *Ibidem*, s. 44.

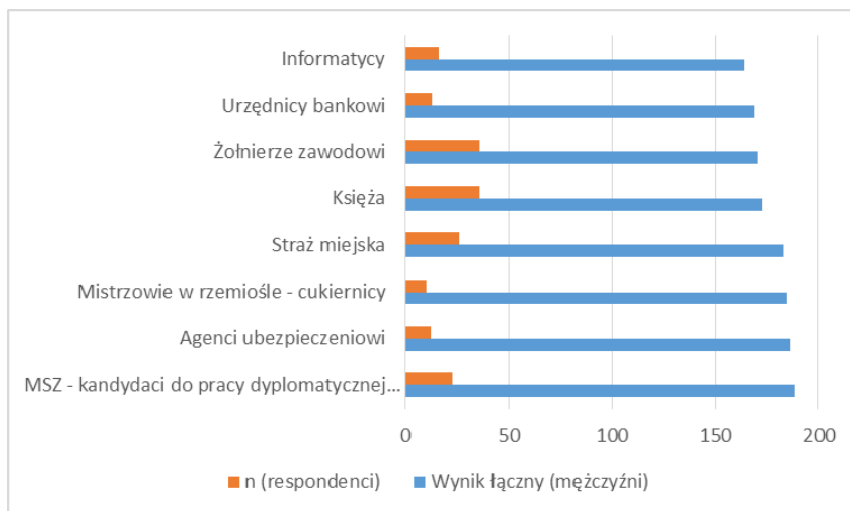
Warto zauważyć, że stosunkowo wysokie wyniki w zestawieniu kompetencji społecznych – w podziale na zawody – osiągają także mistrzowie w rzemiośle – cukiernicy, którzy uzyskali drugi wynik w zestawieniu ośmiu grup zawodowych. Zestawienie wyników KKS-D mistrzów w cukiernictwie z wynikami innych grup zawodowych zaprezentowano w tabeli 17.

Tabela 17. Zestawienie wyników KKS-D mistrzów w cukiernictwie z innymi grupami

Lp.	Zawód	Wynik łączny	Respondenci
1	kandydaci do pracy dyplomatycznej w MSZ ¹¹	188,57	23
2	agenci ubezpieczeniowi	186,33	12
3	straż miejska	183,27	26
4	księża	172,44	36
5	żołnierze zawodowi	170,22	36
6	urzędnicy bankowi	168,69	13
7	informatycy	163,94	16
8	mistrzowie w rzemiośle ogółem (w tym grupa zawodowa: cukiernicy)	184,80 pkt (184,4)	69 (10)

Źródło: opracowanie własne w oparciu o dane zespołów badaczy SWPS (A. Matczak).

Wykres 11. Poziom kompetencji mistrzów cukierników i innych grup zawodowych

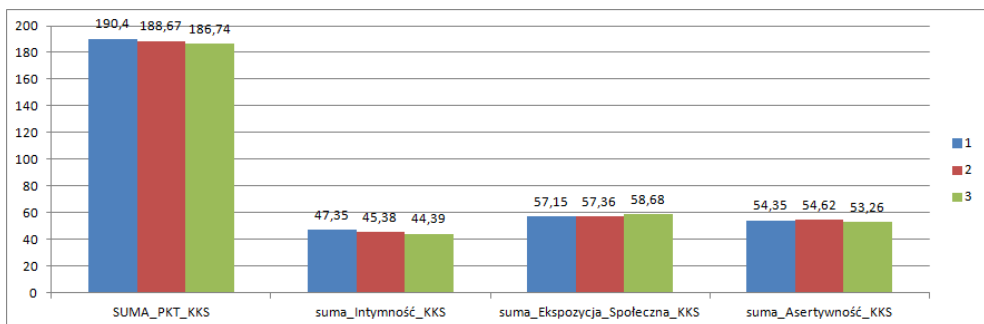


Źródło: opracowanie własne w oparciu o dane zespołów badaczy SWPS (A. Matczak).

¹¹ A. Matczak, op. cit., s. 43.

b) „poziom wykształcenia mistrzów” – w hipotezie 2 założono, że poziom wykształcenia mistrzów ma przełożenie na ich poziom kompetencji społecznych, jednakże badanie to nie potwierdziło tego założenia. Poziom wykształcenia był zmienną na skali porządkowej. Osoby były kwalifikowane do jednej z trzech grup, uporządkowanych od najniższego wykształcenia do najwyższego, tj.: osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym (1), osoby z wykształceniem średnim i policealnym (2), wykształcenie wyższe (3). Skala była więc porządkowa, a nie ilościowa, jak np. wiek, gdzie wartości liczbowe dla badanych mistrzów wyniosły od 25 do 76 lat. Wobec tego w przypadku wykształcenia nie można było zbadać zależności liniowych. Niemniej jednak zostały wytypowane grupy porównawcze – wylosowano po 20 osób (tyle było w najmniejszej liczbie grupie nr 1) dla każdej z trzech grup – przeprowadziłem analizę statystyczną i dokonałem porównania dla średnich. Wyniki pokazały, że różnice są nieistotne statystycznie, tak więc odnotowano brak statystycznie istotnego przełożenia w przypadku poziomu wykształcenia. Wyniki badań porównawczych dla wylosowanych respondentów z trzech grup mistrzów pod kątem wykształcenia przedstawia wykres 12.

Wykres 12. Wyniki badań porównawczych dla wylosowanych respondentów z trzech grup mistrzów (po 20 osób) pod kątem wykształcenia



Źródło: opracowanie własne.

- a) „wiek” – dla całej grupy 100 respondentów kategoria „wiek” nie wykazuje praktycznie związków (nikłe), tj. dla wyników łącznych: $r_{0,091639}$, dla „Intymności” ($r_{0,021213}$), w skali: „Asertywność” ($r_{-0,005677}$), a „Ekspozycja społeczna” ($r_{0,122}$). Stwierdzono istnienie korelacji dodatniej pomiędzy wiekiem mistrzów oraz liczbą wykształconych czeladników – rho Spearmana 0,217 (niska), istotna (poziom istotności 0,05). Zależności różniły się jednak dodatkowo w aspekcie popularności zawodu. Istotne zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a wiekiem mistrzów widoczne są dopiero po przeanalizowaniu kategorii w aspekcie dwóch grup, tj. w zawodach mało popularnych (gr1) i bardzo popularnych (gr3). Dokładne wyniki przedstawiono w kategorii „zawód”.
- b) „zawód” rozpatrywano w dwóch aspektach: pod kątem dominującego przedmiotu pracy oraz popularności zawodu.

Badając korelacje zawodów z poziomem kompetencji społecznych, próbowano także dokonać analizy pod kątem dominującego przedmiotu pracy w zawodzie (niezależnie od popularności). Grupa „przyroda” ze względu na zbyt małą liczebność praktycznie nie była przydatna do analiz. Zabrakło respondentów z dwóch grup: „system znaków” (Z) oraz „obraz artystyczny” (A). Po analizie danych należy stwierdzić, iż „dominujący przedmiot pracy” nie różnicuje poziomu kompetencji społecznych. Osoby z grupy „technika” są starsze od osób z grupy „człowiek” (co może mieć związek z generalnie młodszym wiekiem kobiet względem mężczyzn-respondentów). Uzyskane dane pokazują, że mistrzowie z grupy zawodów związanych z usługami osobistymi („człowiek”) mieli najwyższe wyniki, jednakże ze względu na niedoszacowanie innych grup nie można z tego faktu wyciągać wniosków.

Kategoria „zawód” była także badana w drugim aspekcie. **Analiza na całej grupie nie pokazuje zależności liniowych dla KKS-D, ale widoczne są one w podziale zawodów pod kątem popularności** (unikatowe lub bardzo popularne).

Dzieląc zawody na trzy zasadnicze grupy, korelacje uzyskano dla dwóch grup: 1) zawodów mało popularnych (unikatowe, mało i przeciętnie popularne) oraz 3) bardzo popularne. Do pogłębionych analiz dokonano podziału mistrzów na dwie grupy, dzięki czemu liczebności w nich są podobne i większe niż 30. Pierwsza grupa zawodów składa się z profesji unikatowych, mało i przeciętnie popularnych, a druga grupa obejmuje przedstawicieli zawodów bardzo popularnych. Z zestawień wyłączono grupę 2) – zawodów popularnych, która nie pokazuje istotnych korelacji. Pomiędzy grupami 1 i 3 – przy porównywalnej liczbie reprezentantów grup dostrzeżono istotne różnice zarówno w kontekście liczby wykształconych, jak i poziomu kompetencji.

W grupie zawodów mało popularnych (unikatowe, mało i przeciętnie popularne) zaobserwowano korelację potwierdzającą pierwszą postawioną hipotezę 1: im wyższe są kompetencje społeczne mistrza, tym większa liczba wykształconych czeladników. Zależność ta dotyczy **wszystkich** wskaźników KKS-D (sumy = 0,498, skali I = 0,395, skali ES = 0,418, A = 0,347).

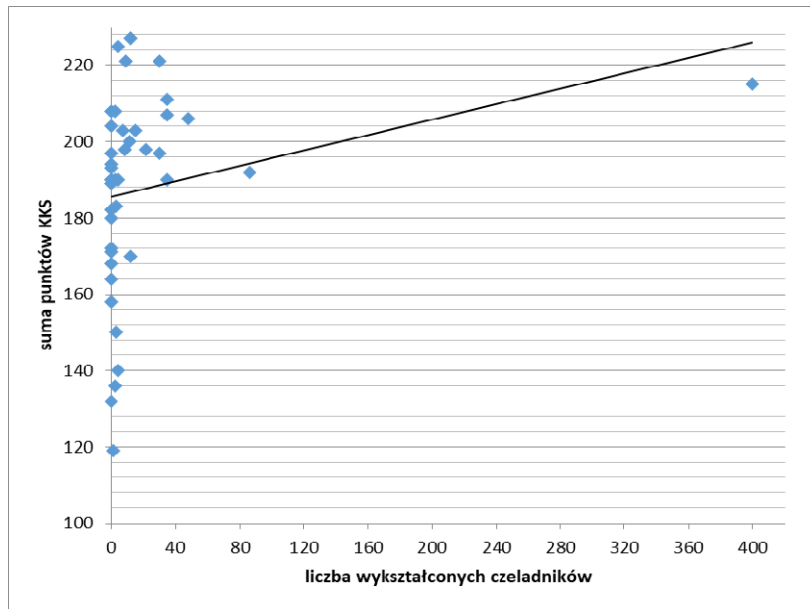
Wynik łączny w grupie 1 zawodów unikatowych, mało i przeciętnie popularnych stanowił **korelację dodatnią**. Rodzaj zawodu może mieć przełożenie na poziom kompetencji społecznych rho Spearmana 0,498 (umiarkowana), **istotna** (poziom istotności 0,01). Hipoteza 1 została zweryfikowana pozytywnie. Wykres 13 przedstawia poziom KKS-D (wynik łączny) w odniesieniu do liczby wykształconych czeladników.

Badając wyniki dotyczące skali „Intymność” w grupie 1 zawodów mało popularnych stwierdzono **korelację dodatnią** – rho Spearmana 0,395 (umiarkowana), **istotna** (poziom istotności 0,05) – pozytywnie zweryfikowano hipotezę 1 w tym zakresie. Wykres 14 przedstawia zależności KKS-D Intymność – w grupie zawodów 1.

Hipoteza 1 została także pozytywnie zweryfikowana w zakresie skali: Ekspozycja społeczna w grupie 1 zawodów mało popularnych – stwierdzono **korelację**

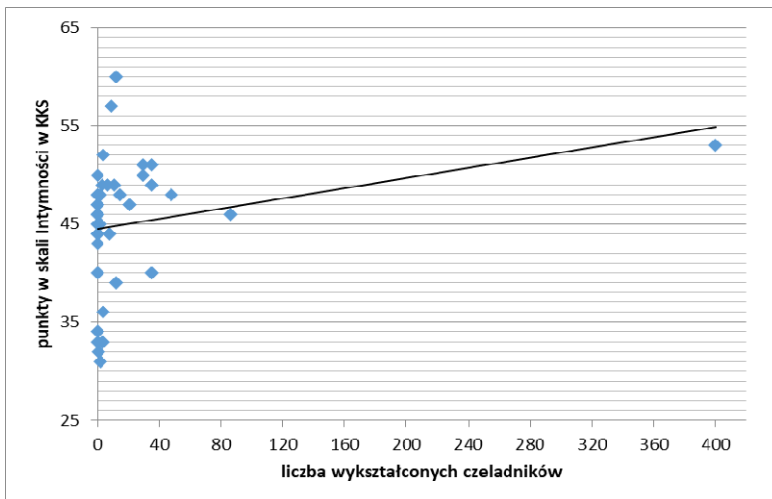
dodatnią, rho Spearmana 0,418 (umiarkowana) i **istotną** (poziom 0,01). Wykres 15 przedstawia zależności KKS-D – ES – w grupie 1 (zawody mało popularne).

Wykres 13. Poziom KKS-D (wynik łączny) a liczba wykształconych czeladników



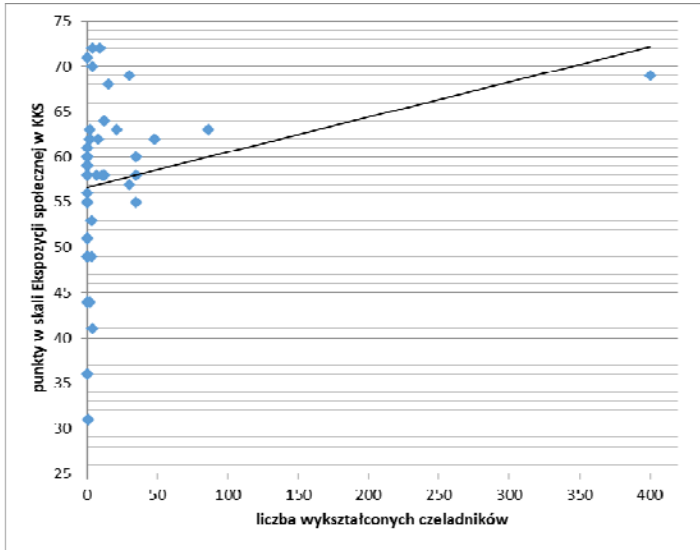
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 14. Zależności KKS-D Intymność – w grupie zawodów 1



Źródło: opracowanie własne.

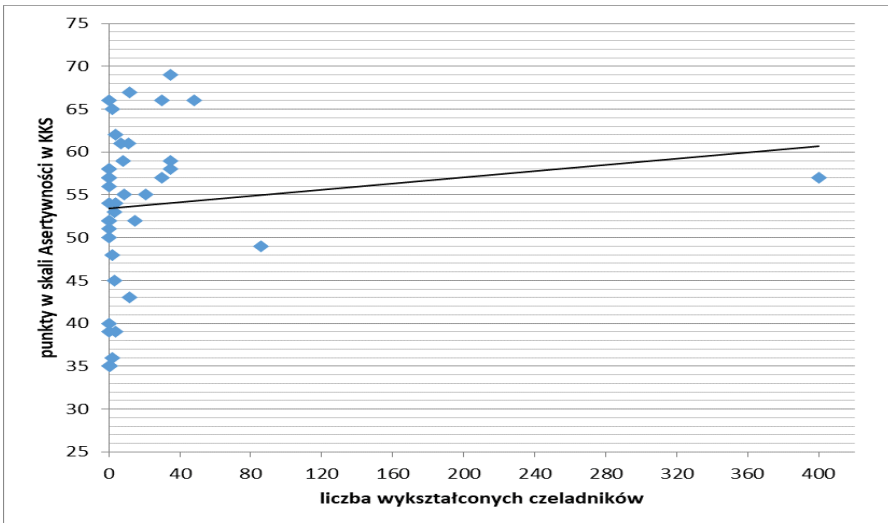
Wykres 15. Zależności dla KKS-D – ES w grupie 1 (zawody mało popularne)



Źródło: opracowanie własne.

Pozytywnie zweryfikowano także hipotezę 1 w zakresie skali „Asertywność” w grupie 1 zawodów mało popularnych. Stwierdzono występowanie korelacji dodatniej, rho Spearmana 0,347 (niska) i istotnej (poziom 0,05), zob. wykres 16.

Wykres 16. Zależności dla KKS-D w skali Asertywność – zawody mało popularne



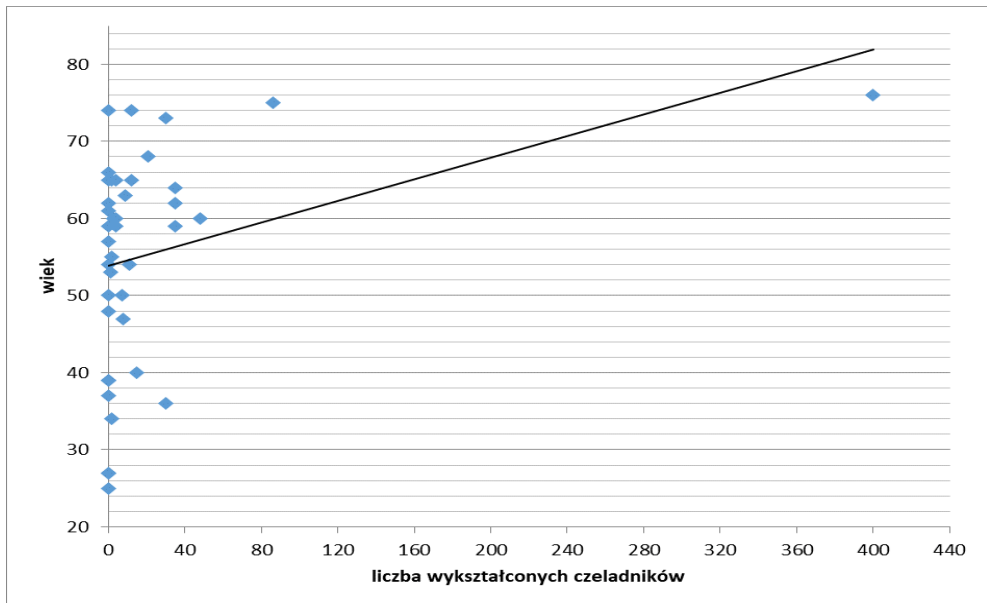
Źródło: opracowanie własne.

Na tej podstawie stwierdzić można, że udział mistrzów w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym – w mało popularnych profesjach – stanowi pracę pedagogiczną, która przyczynia się do podnoszenia kompetencji społecznych. Przy podziale według kryterium popularności zawodu można stwierdzić, że zachodzą pewne zależności w odniesieniu do hipotezy 2 w zawodach mniej popularnych:

- 1) im starszy mistrz, tym wyższe ma kompetencje społeczne – zależność ta dotyczy dwóch wskaźników KKS-D (sumy PKT, skali ES), hipoteza 2 potwierdzona w zakresie wieku.
- 2) liczba wykształconych czeladników jest dodatnio związana z wiekiem (im starszy mistrz, tym miał więcej wykształconych uczniów);
- 3) rok uzyskania dyplomu jest ujemnie związany z liczbą wykształconych uczniów (im dawniejsza data na dyplomie, tym większa liczba czeladników);
- 4) rok uzyskania dyplomu jest ujemnie związany z wiekiem (im starszy mistrz, tym dawniejsza data uzyskania dyplomu).

W podziale na zawody (popularność) pojawia się pozytywna weryfikacja hipotezy 2 – z korelacją dodatnią wyników łącznych zilustrowaną na wykresie 17 i dla ES (umiarkowana i istotna). Pomiędzy wiekiem a poziomem kompetencji społecznych mistrzów w grupie zawodów mało popularnych zaobserwowano korelację **dodatnią**, rho Spearmana 0,337 (niska) i istotną (poziom istotności 0,05).

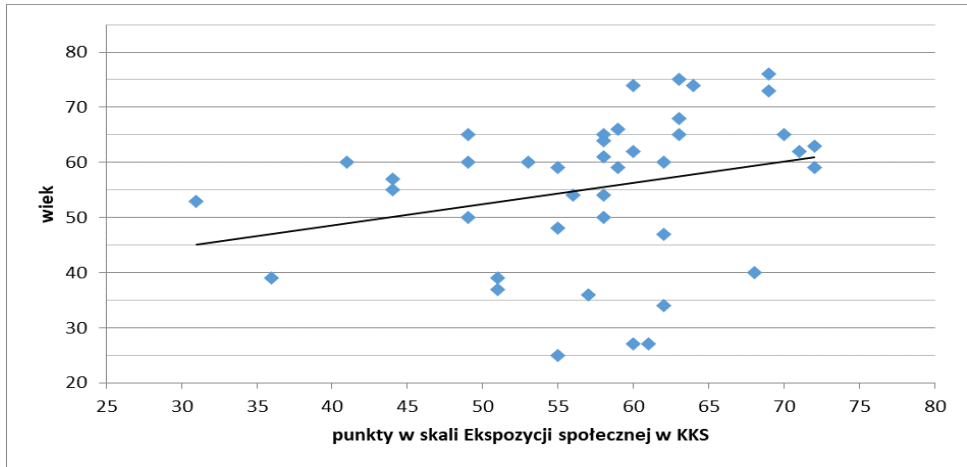
Wykres 17. Zależności między wiekiem a wynikami KKS-D w grupie zawodów 1



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 18 dla grupy 1 zawodów unikatowych, mało i przeciętnie popularnych pokazuje wyniki zależności pomiędzy wiekiem i ES. Stwierdzono korelację dodatnią, rho Spearmana 0,406 (umiarkowaną), istotną (poziom istotności 0,01).

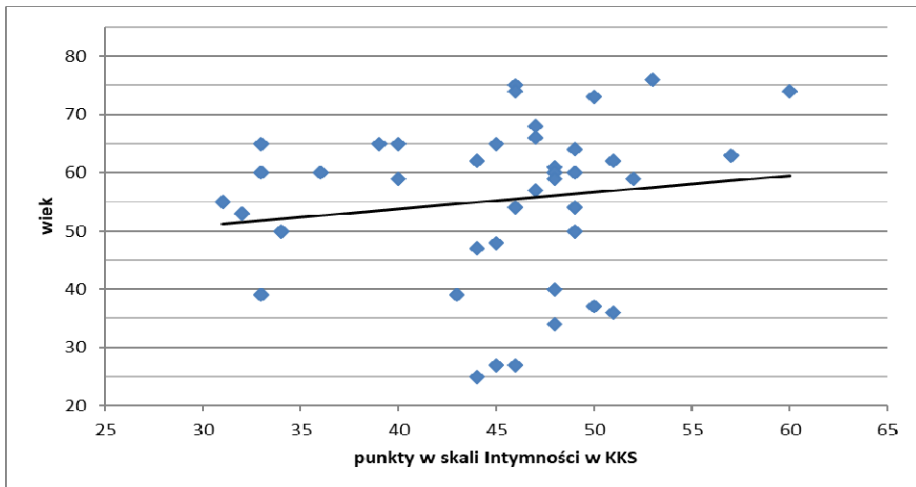
Wykres 18. Zależności między wiekiem a wynikami KKS-D w skali ES grupa 1



Źródło: opracowanie własne.

Na wykresie 19 pokazano korelację dodatnią wieku i skali: Intymność (grupa 1).

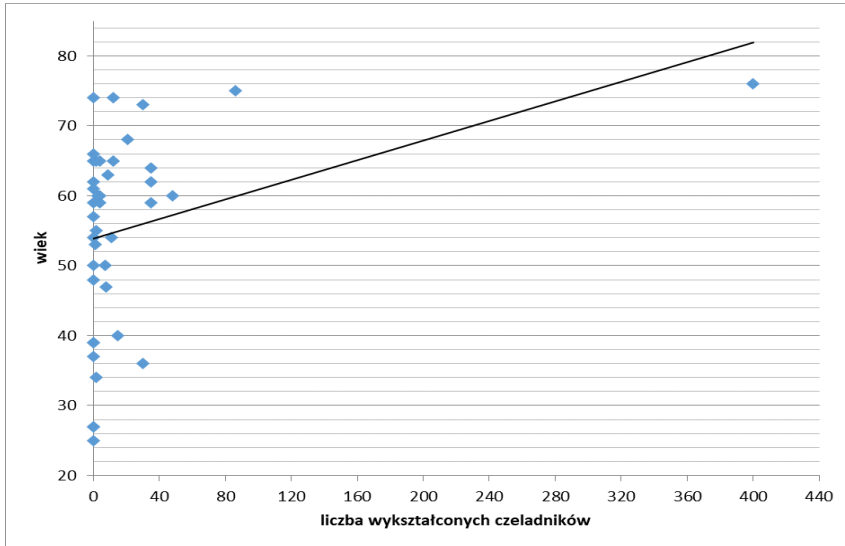
Wykres 19. Zależności pomiędzy wiekiem a wynikami KKS-D (Intymność) w grupie 1



Źródło: opracowanie własne.

W grupie zawodów mało popularnych stwierdzono, iż wystąpiła korelacja dodatnia między wiekiem mistrzów a liczbą wykształconych przez nich czeladników, rho Spearmana 0,407 (umiarkowana), istotna (istotność 0,01). Wykres 20 pokazuje korelację między wiekiem a liczbą wykształconych czeladników w grupie 1.

Wykres 20. Korelacja między wiekiem a liczbą wykształconych czeladników: grupa 1

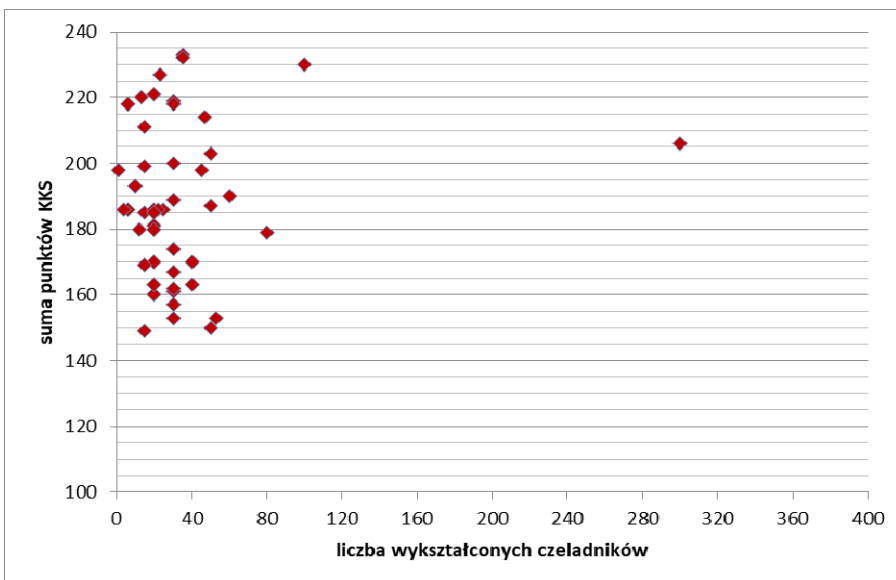


Źródło: opracowanie własne.

Z kolei w grupie zawodów 3, tj. **bardzo popularnych** stwierdzono, iż:

- 1) wyższy poziom kompetencji społecznych posiadają osoby młodsze, które później uzyskały dyplom mistrzowski, pomimo że to osoby starsze wykształciły większą liczbę czeladników. **Hipoteza 1 nie została potwierdzona w tej grupie, a w zakresie hipotezy 2 wnioski są odmiennie niż w grupie zawodów mało popularnych.** W grupie zawodów mało popularnych wyższe kompetencje społeczne mają osoby starsze, a w grupie bardzo popularnych – osoby młodsze, co może się wiązać z grupą statystycznie młodszych respondentek – kobiet, które mają wyższe wyniki łączne KKS-D i ES. Im krócej badani mają dyplom, tym mają wyższe kompetencje społeczne, co może mieć związek ze zmianami społeczno-gospodarczymi i technologicznymi oraz w systemie edukacji zawodowej (w zakresie nowych podstaw programowych wprowadzanych na poziomie czeladników i przeprowadzania egzaminów mistrzowskich w roku 2005 i w pewnym zakresie w 2012),
- 2) wyniki KKS-D nie mają związków z liczbą wykształconych czeladników (**hipoteza 1 jest nieprawdziwa dla tej grupy zawodów**). Poziom kompetencji społecznych (KKS-D suma punktów) a liczba wykształconych czeladników – w grupie zawodów 3 (bardzo popularne) zaprezentowano na wykresie 21.

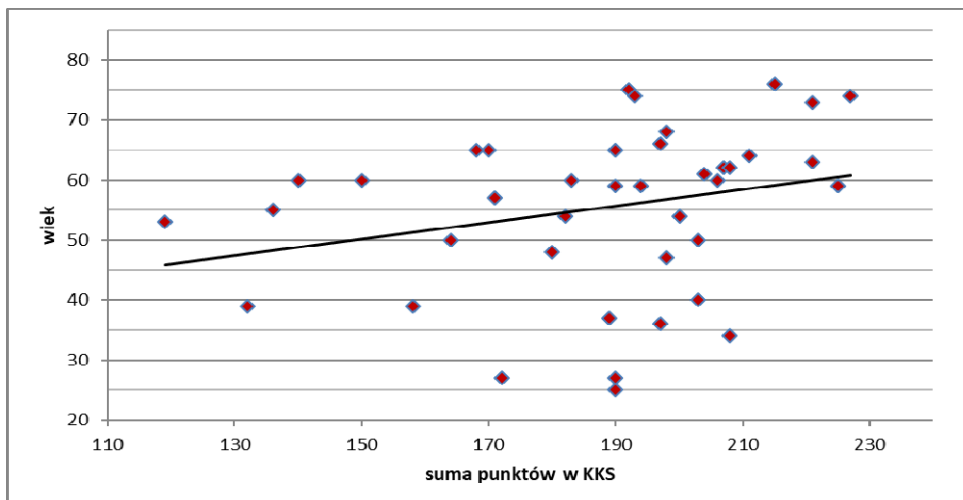
Wykres 21. Poziom kompetencji społecznych (KKS-D suma punktów) a liczba wykształconych czeladników – w grupie zawodów 3 (bardzo popularne)



Źródło: opracowanie własne.

3) liczba wykształconych czeladników jest dodatnio związana z wiekiem (im starszy mistrz, tym więcej uczniów wykształconych). Wykres 22 pokazuje korelację między wiekiem a poziomem KKS-D (suma) w grupie zawodów 3.

Wykres 22. Zależności między wiekiem a poziomem KKS-D (suma) w grupie 3



Źródło: opracowanie własne.

- 4) rok uzyskania dyplomu jest ujemnie związany z liczbą wykształconych uczniów (im dawniejsza data na dyplomie, tym większa liczba uczniów),
- 5) rok uzyskania dyplomu jest ujemnie związany z wiekiem (im starszy mistrz, tym dawniejsza data uzyskania dyplomu).

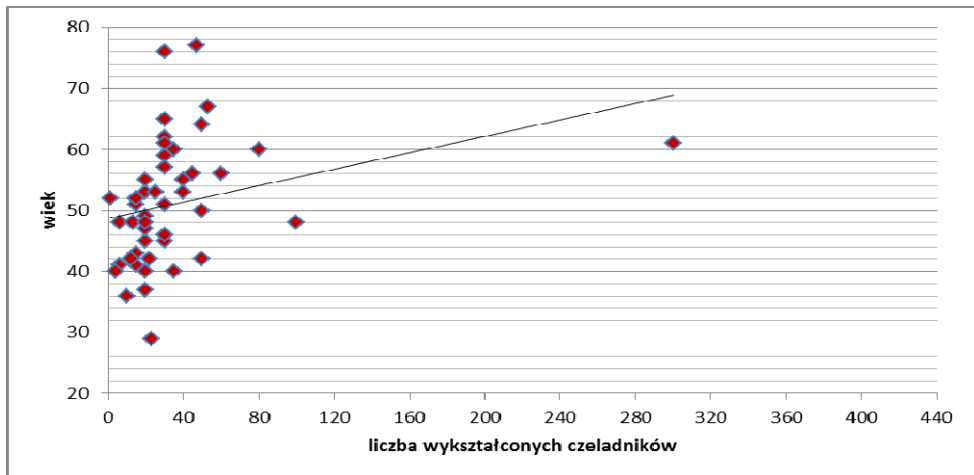
W podsumowaniu można stwierdzić, iż w dwóch wyodrębnionych grupach (zawodów mało popularnych i bardzo popularnych) widać inne wzorce wyników dla KKS-D. W zawodach mniej popularnych te wskaźniki wiążą się istotnie z liczbą wykształconych czeladników i wiekiem, natomiast w zawodach bardziej popularnych te związki nie występują (choć wiek ma pozytywną korelację z liczbą wykształconych czeladników, to jest skorelowany ujemnie z poziomem kompetencji społecznych).

Dodatkowo wskazać należy, iż w grupie zawodów bardzo popularnych występuje zależność dodatnia między wiekiem a liczbą wykształconych czeladników a wiekiem mistrzów, rho Spearmana 0,526 (umiarkowana), istotna (poziom istotności 0,01).

Zmienną „wiek” dodałem uwzględniając założenie, iż określenie kompetencji rozumiane szeroko razem ze stanem zdrowia i przydatnością do pracy ze względu na wiek – może być tożsame z pojęciem kapitału ludzkiego.

Zależności między wiekiem a liczbą wyszkolonych czeladników w grupie 3 przedstawia wykres 23.

Wykres 23. Zależności między wiekiem a liczbą wyszkolonych czeladników: grupa 3



Źródło: opracowanie własne.

Ponadto rozważano także wprowadzenie zmiennych w postaci:

- a) „status mistrza na rynku pracy”, tj. „przedsiębiorca – pracownik”, jednakże grupa pracownicza nie była reprezentowana w stopniu umożliwiającym analizę porównawczą danych. Nie odnotowano korelacji w kategorii „przedsiębiorca”;

- b) „przygotowanie pedagogiczne” – jednakże nie odnotowano [wprost] korelacji pomiędzy osobami posiadającymi uprawnienia instruktora praktycznej nauki zawodu z poziomem KKS-D ze względu na trzy zbyt słabe liczebnie grupy (poza jedną dominującą). 93 respondentów to mistrzowie ze statusem instruktora praktycznej nauki zawodu¹², w tym 5 osób jest jednocześnie nauczycielami przedmiotów zawodowych. Mistrzowie, którzy nie ukończyli kursu pedagogicznego, ale będący nauczycielami to kolejne 6 osób, a tylko 1 osoba nie posiada kompetencji pedagogicznych w szerszym zakresie niż te wynikające ze standardu. Można zatem przyjąć, że 99% respondentów miało doświadczenia pedagogiczne jako instruktorzy lub nauczyciele.

¹² To osoby, które ukończyły kurs pedagogiczny dla instruktorów praktycznej nauki zawodu w wymiarze min. 80 godzin, w tym 10 godzin praktyki metodycznej, zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 24 sierpnia 2017 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu*, Dz. U. 2017, poz. 1644.

Rozdział 8

Projekt standardu wymagań egzaminacyjnych mistrza

System rzemieślniczego przygotowania zawodowego powinien wzmocnić centralną postać mistrza – mentora. Zachęcać fachowców do przeistaczania się w mistrzów i do podnoszenia swoich kompetencji społecznych oraz pedagogicznych, aby nadal móc stanowić autorytet w trudnym XXI wieku. Do tego niezbędne jest poszerzenie zasobu kompetencji mistrzów o wybrane kompetencje kluczowe, które pozwolą im na zgłębianie wiedzy i dostęp do jej źródeł, z których korzysta przecież cały świat. Mistrzów nie stać na bierne przyglądanie się zmianom cywilizacyjnym, bowiem mogą przegrać konkurencję z innymi podmiotami. Jednakże kompetencje językowe czy informatyczne są jedynie dodatkiem do tych zawodowych i nigdy w rzemiośle nie będą ważniejsze. „Majstersztyk” i satysfakcja z wykonania „dzieła” własnymi rękami jest dla mistrza źródłem największej dumy oraz poczucia solidarności zawodowej (nawet jeśli czasem zdarza się, że projekt wykonano przy użyciu programów komputerowych).

Ze względów praktycznych zaproponowano podział struktury standardu na dwie części – pozazawodową i zawodową, co pozwoli w przyszłości na zdecydowanie łatwiejsze wprowadzanie zmian w zakresie kompetencji lub innych treści. Proponowane modyfikacje w standardzie dotyczą pkt 3, tj. kompetencje społeczne i pedagogiczne. W ich ramach dokonano uporządkowania i aktualizacji. Kompetencje mistrza – poza zawodowymi – powinny obejmować obszary społeczno-edukacyjne: przedsiębiorczości i menedżerskie, dydaktyki, etyki zawodowej, wychowawczo-społeczny, podstaw psychologii, kreatywności ze zdolnością do samokształcenia, prakseologiczny (planowanie, organizowanie, kontrola i ocena procesów edukacyjnych), komunikacyjny, informacyjno-medialny i językowy¹.

¹ Można przywołać tu kompetencje ze standardu nauczycieli, a nawet rozważyć dodanie kompetencji „świadomość pełnionej roli zawodowej i społecznej”, ale jest to wymagane wobec nauczycieli po studiach II stopnia, a więc na 7 poziomie PRK. Zob. E. Sałata, *Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli...*, s. 81, 90.

8.1. Deficyt kompetencyjny mistrza w opinii sędziów

Zdaniem sędziów kompetentnych współczesnym mistrzom brakuje usystematyzowania wiedzy i umiejętności w określonych dziedzinach. W zakresie kompetencji społecznych wskazano na braki w standardzie w następujących obszarach:

- 1) kultywuje osobiste predyspozycje do wykonywanego zawodu (pozytywne nastawienie do zawodu/tożsamość zawodowa),
- 2) posiada umiejętności komunikowania się zgodnie z zasadami komunikacji interpersonalnej,
- 3) posiada umiejętności rozwiązywania konfliktów,
- 4) umiejętność posługiwania się językiem obcym zawodowym (JOZ).

W obszarze podstawy pedagogiki i psychologii sędziowie zgłosili uzupełnienia o:

- 1) podstawy psychologii poznawczej (kognitywistyka),
- 2) podstawy pedagogiki specjalnej,
- 3) przyjmowanie ról mentora i coacha².

Pojawiły się też konkretne propozycje zaktualizowania standardu wymagań, np.:

- 1) połączenie tematów „prawo pracy” i „bhp” w jeden temat dot. obu zagadnień;
- 2) analogicznie proponowano połączenie tematów ujętych już w standardzie „podstawy prowadzenia działalności gospodarczej” oraz „dokumentacja działalności gospodarczej” w jeden wspólny temat – z uwzględnieniem jednak obserwowanych prawidłowości, iż najczęściej mistrz jest także przedsiębiorcą – właścicielem zakładu rzemieślniczego;
- 3) zwracano uwagę na to, że zastosowane w standardzie pojęcie „metodyka nauczania” jest zbyt szerokie i że powinno być ono zgodne/zbieżne z programem kursu pedagogicznego realizowanego dla instruktorów praktycznej nauki zawodu. Pojawił się także postulat połączenia tematów „metodyka nauczania” oraz „podstawy pedagogiki i psychologii”;
- 4) zaproponowano ujęcie wprost w standardzie odniesienia do kształcenia osób niepełnosprawnych lub osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wskazywano na dodanie w standardzie tematu: „podstawy pedagogiki specjalnej”;
- 5) zaproponowano (grupy nauczycielskie), aby ujednocilić słownictwo występujące w standardzie z tym stosowanym w podstawach programowych kształcenia w zawodach (np. materiałoznawstwo i towaroznawstwo);
- 6) wskazano możliwość zastosowania w standardzie mistrza „drugiej” kwalifikacji technika pn. „kierowanie małym zespołem” (np. zmiana nazwy w miejsce kompetencji „organizacja pracy w zespole”, która już jest ujęta w standardzie mistrzowskim);

² Porównanie charakterystyki coachingu i mentoringu zob. J. Passamore (red.), *Coaching doskonały. Przewodnik profesjonalny*, MUZA S.A., Warszawa 2012, s. 29.

- 7) zdiagnozowano „rozszybanie kompetencji z zakresu zarządzania i organizacji”;
- 8) zaproponowano pod rozwagę wprowadzenie w grupie efektów uczenia się (wspólnych) kompetencji w zakresie języka obcego zawodowego (argumentując, iż jest to kompetencja „niezbędna do funkcjonowania na obecnym rynku pracy oraz w nawiązywaniu kontaktów biznesowych z przedstawicielami różnych krajów”).

W pewnej mierze oczekiwania sędziów kompetentnych znalazły odzwierciedlenie w kwestionariuszu ankiety skierowanym do czeladników (ICT, język obcy zawodowy).

8.2. Kompetencje posiadane przez mistrza a oczekiwane zdaniem czeladników

Warto w tym miejscu przytoczyć także komentarze respondentów udzielone w odpowiedzi na otwarte pytania dodatkowe, gdzie 32 czeladników (55,17%) wypowiedziało się w zakresie tego, jakie kompetencje – mocne strony – dodałoby, których powyżej nie wymieniono, a posiadał(a) je mistrz/mistrzyni i miały wpływ na dobry wynik egzaminu oraz dalszą karierę zawodową, z czego 20 odpowiedzi w zawodach popularnych (pisownia oryginalna):

- *Moja szefowa nie mogła wszystkich zatrudnić, a dobrze byłoby chociaż jeden rok czerpać wzorce z takiej wiedzy i dyplomacji stoicki spokój optymizm,*
- *Chciałabym mieć taką charyzmę zawodową, żeby sprostać wymaganiom klienta,*
- *Każdy był traktowany równo. Dobra atmosfera w pracy to podstawa. U nas było po „kumpelsku” :) mimo różnic wieku,*
- *Dobra atmosfera w zakładzie, dużo nowej wiedzy,*
- *Potrafił w prosty sposób przekazać niezrozumiały materiał książkowy,*
- *Indywidualne podejście i cierpliwość do każdego ucznia,*
- *Wyrozumiałość, zrozumienie,*
- *Stanowczość, konsekwencja,*
- *Angażowanie w różne pokazy fryzjerskie, zdobywanie nowej wiedzy, pozyskiwanie nowych klientów,*
- *Potrafi pilnować dyscypliny i wyuczenia samokontroli oraz chęci stania się lepszym,*
- *Wspierał nas do samego końca i wierzył w nas jak nikt inny. Starał się robić wszystko byśmy kształcili się w swoim zawodzie. Ja osobiście bez mojego mistrza nie osiągnęłabym tego wszystkiego był dla mnie bardzo dużym wsparciem,*
- *Komunikatywność z uczniami, dobra umiejętność przekazania wiedzy,*
- *Cierpliwość,*
- *Umiejętność podejścia do ucznia,*

- *Mistrz pokazywał wiele technik. Fascynował się wykonywanymi dziełami (bo tak je można nazwać). Nie przychodził do pracy bo musiał, tylko dlatego, że chciał. Co naprawdę motywowało do dalszej nauki i pracy!*
- *Ma dobre podejście do uczniów,*
- *Miłe podejście do uczniów zdających egzamin,*
- *Mistrz/ni wierzyła w swoich uczniów, nawet jeśli uczeń nie miał umiejętności w tym zawodzie bądź nie chciał pracować w swoim zawodzie. Motywował/a do nauki i do ukończenia szkoły oraz podejścia do egzaminu. Staral/a się wytłumaczyć tyle razy ile będzie trzeba, miał/a cierpliwość. Staral/a się być wyrozumiał/y,*
- *Wszystkie kompetencje zostały wymienione wcześniej,*
- *Szczere i otwarte podejście do uczniów.*

Następnych 12 odpowiedzi w zawodach unikatowych (pisownia oryginalna) wyglądało następująco:

- *Uzyskałem pomoc nie tylko w trakcie nauki i w godzinach kursu. Do dzisiaj korzystam z pomocy Mistrza, nigdy nie odmówił pomocy, zawsze mogę skontaktować się z Panem Karolem i przedyskutować problem z jakim się spotkałem, Pan Karol potrafi doradzić nie tylko z punktu Mistrza ale również jako prawdziwego człowieka. Mistrz jakiego poznałem jest dla mnie wzorowym przykładem do naśladowania,*
- *Większość kompetencji została wymieniona,*
- *Talent, nieustanna chęć rozwoju, wyobraźnia, pasja, cierpliwość, zaangażowanie samozaparcie, umiejętność rozwiązania problemów,*
- *Mistrz potrafił wytłumaczyć i wyjaśnić pojęcia które nawet wykraczały poza tematykę. Potrafił przedstawić zagadnienie na własnym przykładzie,*
- *0 (zero),*
- *Cierpliwość do ucznia,*
- *Dokładniejsze tłumaczenie poszczególnych zagadnień,*
- *Cierpliwość zaangażowanie chęć przekazania swojej wiedzy obowiązkowość,*
- *Podawał przykłady nowoczesnych rozwiązań w projektowaniu obuwia, promocji i reklamie na Internecie, przykładał wagę do estetyki wykonania pracy to jest przy produkcji obuwia dokładność to podstawa sukcesu oraz terminowość wykonania usługi,*
- *Poświęcanie uczniom większej uwagi oraz dostosowywanie ich umiejętności do wykonywanych przez nich zadań,*
- *Nic,*
- *Duża motywacja do nauki.*

Komentarze te znalazły odzwierciedlenie także w ocenach podopiecznych, uzyskanych na egzaminie czeladniczym oraz w wynikach badania losów absolwentów rzemieślniczego przygotowania zawodowego, które przeprowadzono w badaniu CAWI.

Oceny uzyskane przez absolwentów rzemieślniczego przygotowania zawodowego nie pokazują odchyień od średnich ocen obserwowanych na egzaminach

czeladniczych, zawodowych czy innych (rozkład średniej jest normalny). Oceny respondentów na egzaminie czeladniczym przedstawiono w tabeli 18.

Tabela 18. Oceny respondentów na egzaminie czeladniczym

Ocena	Oceny na egzaminie czeladniczym (skala ocen 2–6) – zawody popularne			
	W części pisemnej	W części ustnej	W części praktycznej	Ocena końcowa (generalna)
2	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
3	6 (13,64%)	5 (11,36%)	8 (18,18%)	7 (15,91%)
4	24 (54,55%)	20 (45,45%)	18 (40,91%)	24 (54,55%)
5	12 (27,27%)	19 (43,18%)	16 (36,36%)	12 (27,27%)
6	2 (4,55%)	0 (0,00%)	2 (4,55%)	1 (2,27%)
Ocena	Oceny na egzaminie czeladniczym (skala ocen 2–6) – zawody unikatowe			
	W części pisemnej	W części ustnej	W części praktycznej	Ocena końcowa (generalna)
2	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
3	1 (7,14,%)	1 (7,14,%)	1 (7,14,%)	1 (7,14,%)
4	5 (35,71%)	7 (50,00%)	6 (42,86%)	8 (57,14%)
5	4 (28,57%)	6 (42,86%)	6 (42,86%)	5 (35,71%)
6	4 (28,57%)	0 (0,00%)	1 (7,14%)	0 (0,00%)

Źródło: opracowanie własne.

O skuteczności pracy pedagogicznej mistrzów (lub braku efektywności) świadczą losy absolwentów rzemieślniczego przygotowania zawodowego, które obrazuje poniższa tabela. Wynika z niej, iż ponad 70% czeladników znajduje zatrudnienie w ciągu pierwszych 9 miesięcy od zdania egzaminu. Badania te nie były dedykowane zebraniu danych szczegółowych w tym zakresie, a jedynie miały przybliżyć czytelnikom uwarunkowania związane z przejściem z systemu edukacji do zatrudnienia (stąd nie zadawano pytania wprost o kontynuowanie nauki). Moment przejścia czeladników z systemu edukacji do zatrudnienia pokazano w tabeli 19.

Tabela 19. Moment przejścia czeladników z systemu edukacji do zatrudnienia

Moment przejścia z systemu edukacji do zatrudnienia	Liczba i odsetek absolwentów	
0–3 miesiące	35	60,35,%
3–6 miesięcy	4	6,9%
6–9 miesięcy	3	5,17%
ponad 9 miesięcy	4	6,9%
Nie znalazłem/am zatrudnienia po zdaniu egzaminu czeladniczego	12 (8+4)	20,68%
Łącznie	58	100%

Źródło: opracowanie własne.

Badanie to pokazuje, że wciąż wiele należy zrobić, aby zoptymalizować proces przygotowania zawodowego (i ogólnie edukacji zawodowej). Ta praca koncentruje się na mistrzach, którzy pełnią pozytywną i kluczową rolę w procesie edukacji, ale jeśli chcemy dalej tak postrzegać funkcję mistrza – jako fachowca, szefa i pedagoga – to musimy zmienić profil tej osoby. Już dziś rzemiosło kojarzy się z czymś starym, czasami z „dobrą robotą”, ale raczej nigdy z nowymi technikami i technologiami czy Internetem³. Te kompetencje cyfrowe wraz z językiem obcym zawodowym są zdiagnozowanym słabym punktem mistrzów potwierdzonym przez czeladników. Trudno powiedzieć, czy mamy tu do czynienia z niechęcią części mistrzów do postępu, brakiem czasu, czy może zmianą pokoleniową, ale w tym zakresie warto wymusić zmiany – na dłuższą metę pozwolą one na podwyższenie konkurencyjności zakładów rzemieślniczych i skuteczniejsze organizowanie procesu przygotowania zawodowego młodocianych (którzy często „żyją” w przestrzeni wirtualnej). Ułatwi to znalezienie wspólnego języka z pokoleniem „Z” i być może zachęci w szerszym zakresie młodzież do nauki zawodu. Ankietowani czeladnicy wskazali również na braki mistrzów w zakresie stosowania zróżnicowanych środków dydaktycznych w procesie kształcenia – tylko 55,17% mistrzów starało się urozmaicać proces przygotowania zawodowego. Można powiedzieć, że w małych firmach nie ma na to miejsca, czasu ani środków finansowych, ale wykład, pogadankę albo instruktaż przy maszynie można urozmaicić przecież prezentacją multimedialną czy filmem z Internetu lub „nowinkami” dotyczącymi nowych produktów prezentowanych na targach międzynarodowych. Można też pokazać uczniom wirtualny świat danego zawodu z forami branżowymi czy międzynarodowymi konkursami, jak chociażby *WorldSkills*. Należy zauważyć, że tylko w jednym przypadku czeladnik (na 58 respondentów) zwrócił uwagę, iż jego mistrz (obuwnik) „podawał przykłady nowoczesnych rozwiązań w projektowaniu obuwia, promocji i reklamie na Internecie”. Reszta mistrzów, nawet jeśli wykorzystuje Internet i smartfony w swojej działalności gospodarczej, nie znajduje dla nich zastosowania w swojej pracy pedagogicznej.

Warto jeszcze raz przyjrzeć się tym wynikom, tym razem z nieco innej strony. Mamy tu bowiem do czynienia także z absolwentami, którzy po zakończeniu przygotowania zawodowego nie mogli przez dłuższy czas znaleźć zatrudnienia (nawet jeśli po zakończeniu nauki już gdzieś pracowali). Logiczną wydaje się konieczność wprowadzenia tej młodzieży także w „wirtualny świat zawodowy” z jego bankiem informacji (o pracy, zarobkach), siecią kontaktów (przy wsparciu mistrza) czy możliwością ciągłego aktualizowania wiedzy o nowych produktach i trendach w branży, co będzie pomocne w każdej rozmowie kwalifikacyjnej.

Dla przykładu trzy osoby spośród ośmiu „niezatrudnionych” pracowały już w wyuczonym zawodzie, ale obecnie pozostają bezrobotnymi. Jeszcze więcej pola do domysłu pozostawia odpowiedź czterech respondentów z grupy zawodów uni-

³ Rzemiosło to renoma, z której czerpać zaczęli programiści – w myśl jednej z nowo głoszonych idei, że tworzenie oprogramowania jest rzemiosłem (*software craftsmanship*). Zob. S. Mancuso, *Software craftsmanship. Professionalism, pragmatism, pride*, Robert C. Martin series, Prentice Hall, 2014.

katowych „nie znalazłem/am zatrudnienia po zdaniu egzaminu czeladniczego” – co w świetle kolejnej tabeli rodzi podejrzenia, iż może chodzić o 3 czeladników, którzy nie szukali zatrudnienia po zdaniu egzaminu, bowiem ciągle pracują w tym samym zakładzie, gdzie pobierali naukę zawodu. Z wypowiedzi jednego z czeladników w zawodzie unikatowym faktycznie wynikało, że nie był zadowolony z procesu przygotowania zawodowego i można z tego wnioskować, iż jest bezrobotny (tylko jedna osoba w tej grupie ukończyła naukę zawodu z oceną „3”). W zawodach popularnych takich wątpliwości nie było.

Można założyć, iż poziom bezrobocia/braku zatrudnienia wynosi wśród respondentów od 18 do 20%⁴. Dalsze szczegóły pokazuje tabela 20 obrazująca aktualną sytuację zawodową respondentów – czeladników.

Tabela 20. Aktualna sytuacja zawodowa respondentów – czeladników

Sytuacja zawodowa	liczba	%
Pracuję ciągle w tym samym zakładzie, w którym uczyłem/am się zawodu	28	48,27
Zmieniałem/am w tym czasie pracę, ale pracuję w wyuczonym zawodzie	9	15,52
Pracuję w innym zawodzie i w innym zakładzie pracy	11	18,99
Pracowałem/em w wyuczonym zawodzie, ale odszedłem/odeszłam z pracy i obecnie pozostaję bezrobotny(a)	3	5,17
Pracowałem/am w innym zawodzie, ale odszedłem/odeszłam z pracy i obecnie pozostaję bezrobotny(a)	1	1,72
Szukam pracy w innym zawodzie/szukam pracy/nie pracuję w wyuczonym zawodzie	4	6,9
Nie szukałem/am pracy w zawodzie, podjąłem/podjęłam dalszą naukę	1	1,72
Wyjechałem/am za granicę	1	1,72
Łącznie	58	100%

Źródło: opracowanie własne.

„Trójkąt niewiedzy” mistrzów złożony z niskiego poziomu opanowania umiejętności stosowania zróżnicowanych środków dydaktycznych, a w ślad za tym technik cyfrowych i materiałów źródłowych w językach obcych, może się negatywnie odbijać na przygotowaniu zawodowym pracowników młodocianych i bezrobotnych osób dorosłych. Zmniejsza gwarancje zatrudnieniowe adeptów. Badania

⁴ Współczynnik ten (18–20%) pozytywnie wyróżnia absolwentów rzemieślniczego przygotowania zawodowego na tle Raportu NIK, który mówi o absolwentach szkół zawodowych, którzy zdawali egzamin przez OKE, a gdzie bezrobocie obserwowane jest na poziomie 40%, źródło URL: <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-szkolnictwie-zawodowym.html> (data dostępu: 13.03.2018). Warto także zwrócić uwagę na fakt, iż osób aktywnych zawodowo w grupie wiekowej 15–24 lat jest ledwo 28% wszystkich młodych, Źródło URL: <http://rynekpracy.org/x/946883> (data dostępu: 01.03.2018).

pokazują, że kompetencje te powinny być włączone do nowego standardu wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów. Do standardu należałoby włączyć także podstawy pedagogiki specjalnej. Zdarza się przecież młodzież wybitnie utalentowana, chętna do udziału w konkursach ogólnokrajowych i międzynarodowych, która potrzebuje indywidualnego, specjalnego toku nauczania. Mistrz powinien umieć takie talenty wynajdować i pomagać w ich rozwijaniu. Poza tym należy pamiętać o osobach niepełnosprawnych i uwzględniać wysoki odsetek tych, które trafiają do zasadniczych szkół branżowych I stopnia specjalnych. Jest to około 11,7 tysiąca młodych osób kształcących się w 40 zawodach. Dla zdecydowanej większości z nich – z niepełnosprawnością intelektualną w lekkim stopniu – powstały tzw. zawody pomocnicze, np. asystent fryzjera, pomocnik krawca czy pomocnik ślusarza⁵. „Klamrą” dla wspomnianych kompetencji może być uaktualnienie profilu kompetencyjnego mistrza o podstawy psychologii poznawczej, która jest zagadnieniem bardzo szerokim, obejmujących swoim zasięgiem najnowsze trendy psychologii obserwowane od minimum dwóch dekad. Trendy te obejmują zagadnienia z obszaru inteligencji emocjonalnej i stanowią wprowadzenie do tematu kompetencji społecznych.

8.3. Zmodyfikowany standard wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów

Zmodyfikowany standard wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów powinien uwzględniać wyniki analizy standardów kompetencji mistrzów w innych krajach, kompetencji zawodowych nauczycieli (chodzi o optymalizację przekazywania wiedzy mistrzów), a także dorobku PRK. Warto zwrócić uwagę, iż opis wymagań kompetencji personalnych i społecznych oczekiwany jest od posiadaczy kwalifikacji na 5 poziomie. Postulat ten jest zasadny, gdyż w większości państw Europy tytuł zawodowy „mistrza” w rzemiośle lokuje się na 5 lub 6 poziomie krajowych ram kwalifikacji.

Porównanie standardu wymagań egzaminacyjnych mistrza w rzemiośle z charakterystyką II stopnia PRK typową dla kwalifikacji uzyskiwanych po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 i 5 pokazuje, że w standardzie „mistrza” – w obszarze kompetencji personalnych i społecznych – istotne byłoby uzupełnienie w zakresie odpowiedzialności i dodanie kompetencji w zakresie wypełniania zobowiązań społecznych oraz uczestniczenia w działaniach na rzecz interesu publicznego (zgodnie z postulatami Kerschensteinera). Pozostałe obszary w tym zakresie, tj. działanie w sposób przedsiębiorczy, odpowiedzialne pełnienie ról zawodowych, w tym przestrzeganie zasad etyki zawodowej, są już integralną częścią standardu mistrza. Rozważano także dodanie kompetencji „jest gotów do uznawania niepełności i niepewności posiadanej wiedzy” (obszar kompetencji społecz-

⁵ Źródło URL: <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/490483> (data dostępu: 13.08.2018).

nych, kategoria opisowa: „Ocena, aspekt o podstawowym znaczeniu: krytyczne podejście”⁶. W obszarze „wiedza” – w ocenie autora – standard spełnia oczekiwania określone dla 5. poziomu. Trudniej było odnieść standard wymagań do zakresu „umiejętności” wymaganych na 5. poziomie PRK. Działo się tak ze względu na dobór i stosowanie odpowiednich technik informacyjno-komunikacyjnych oraz wymagania dotyczące znajomości języka obcego na poziomie B1+ESOKJ z wykorzystaniem podstawowego słownictwa specjalistycznego⁷. Kompetencje te stały się przedmiotem badań kierowanych do czeladników i w II turze badań sędziów kompetentnych.

Na zakończenie przedstawiono wzorcowy standard wymagań egzaminacyjnych dla mistrza w zawodzie (pożądany). Jest to wynik refleksji na temat różnorodności koncepcji dotyczących rozwoju mistrza, jakie są skutkiem ocen rzemieślników i systemu oświaty. Mistrz powinien pozostać autorytetem dla uczniów i pracowników, musi być fachowcem doskonalącym wiedzę, ale powstaje pytanie, czy mistrz w swoim zakresie ma posiadać jedynie podstawowe pojęcie na temat zagadnień związanych z psychologią i pedagogiką, a resztę kompetencji w tym zakresie zdobywać na kursie pedagogicznym, tak aby zostać instruktorem praktycznej nauki zawodu? Czy jednak – jak na przykład w Niemczech – mistrz powinien być jednocześnie synonimem instruktora praktycznej nauki zawodu i posiadać (w standardzie) zestaw kompetencji przeznaczony do zdobycia w toku kursu pedagogicznego? Przyjęty wariant „inkorporacyjny” ujął aspiracje związane z systemowym ulokowaniem tytułu zawodowego mistrza na 5. poziomie PRK, tym bardziej że od 1 września 2019 roku weszły w życie przepisy *rozporządzenia ministra edukacji narodowej w sprawie praktycznej nauki zawodu*, zgodnie z którymi dwukrotnie skrócono czas trwania obowiązkowego kursu pedagogicznego dla instruktorów praktycznej nauki. Uzupełniając standard o kompetencje pedagogiczne (w tym dydaktyczne) objęte 48-godzinnym programem kursu można byłoby mistrzów w rzemiośle (np. od 2020 roku) zwolnić z potrzeby kończenia kursu, co niewątpliwie przyczyniłoby się do podniesienia prestiżu tego tytułu zawodowego. Inne aspekty polegały na zaktualizowaniu standardu tylko w określonych obszarach i stanowiły pochodną tego dyskursu obserwowanego pomiędzy zwolennikami powyższych stanowisk. Standard wymagań egzaminacyjnych mistrza przedstawiono na diagramie 1.

⁶ A. Chłoń-Domińczak, S. Sławiński, A. Kraśniewski, E. Chmielecka, *Polska Rama Kwalifikacji. Wiedza, umiejętności, kompetencje*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016.

⁷ Ibidem.

Diagram 1. Standard wymagań egzaminacyjnych dla mistrza w rzemiośle

Schemat A) Obecna struktura

1. Profil umiejętności mistrza związany z zawodem
2. Wiedza i umiejętności związane z wykonywaniem wyżej wymienionych zadań zawodowych
 - 2.1. Bezpieczeństwo i higiena pracy
 - 2.2. Podejmowanie i prowadzenie działalności gospodarczej
 - 2.3. Organizacja pracy w zespole
3. Kompetencje
 - 3.1. Personalne i społeczne
 - 3.2. Pedagogiczne
4. Wiedza i umiejętności ogólnozawodowe związane z wykonywaniem zawodu
5. Umiejętności związane z wykonywaniem zadań zawodowych
6. Wyposażenie stanowisk egzaminacyjnych
7. Warunki przystąpienia do egzaminu mistrzowskiego
8. Możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji

Schemat B) Modyfikacja standardu

Część I (wspólna dla wszystkich zawodów w rzemiośle)

1. Profil kompetencyjny mistrza w zawodzie
2. Warunki przystąpienia kandydata do egzaminu mistrzowskiego
3. Zasady organizacji egzaminu dla mistrzów w rzemiośle
4. Kryteria oceniania kompetencji mistrza
 - 4.1. Ocena etapu praktycznego
 - 4.2. Ocena etapu teoretycznego
 - 4.3. Ustalanie oceny końcowej
5. Uzyskiwanie dyplomu mistrzowskiego
6. Uznawalność dyplomu mistrza poza granicami RP
7. Kompetencje pozazawodowe mistrza
 - 7.1. Społeczne
 - 7.2. Psychologiczno-pedagogiczne
 - 7.3. Menedżerskie
 - 7.4. Przywództwo w zakresie BHP
 - 7.5. Podejmowanie, prowadzenie i dokumentacja działalności gospodarczej

Część II (właściwa dla danego zawodu)

8. Kompetencje zawodowe mistrza w zawodzie
 - 8.1. Wiedza i umiejętności ogólnozawodowe związane z danym zawodem
 - 8.2. Umiejętności związane z wykonywaniem zadań zawodowych w zawodzie mechanik precyzyjny
 - 8.3. Naprawa wskazanych zespołów maszyn i urządzeń precyzyjnych
9. Warunki organizacyjne egzaminu mistrzowskiego – (etap praktyczny)
10. Możliwość uzyskiwania dodatkowych kwalifikacji

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski końcowe i rekomendacje

Czwarta rewolucja przemysłowa wymaga nowego spojrzenia na badane zagadnienia. Prowadząc badania, rozważano zasadność upowszechniania rzemieślniczego przygotowania zawodowego i systemu dualnego oraz aktualność kompetencji mistrzów w rzemiośle. Właściwy kierunek prac badawczych oraz skuteczność działań pedagogicznych mistrzów potwierdzają losy absolwentów rzemieślniczego przygotowania zawodowego objętych przedstawionym powyżej badaniem CAWI. Spośród przebadanych czeladników ponad dwie trzecie absolwentów znalazło zatrudnienie w ciągu pierwszych dziewięciu miesięcy od zdania egzaminu. Wśród respondentów – absolwentów tej formy nauki zawodu poziom bezrobocia wynosił około 18–20%, co w świetle informacji NIK pokazuje, że absolwenci szkół zawodowych (branżowych) stanowią grupę bardzo zróżnicowaną, a czeladnicy częściej znajdują zatrudnienie niż inni absolwenci, gdzie poziom bezrobocia wynosi 41%¹. W konsekwencji NIK zaleca resortowi edukacji m.in. monitorowanie efektywności i skuteczności rozwiązań dualnego systemu kształcenia zawodowego².

W efekcie przeprowadzonych badań przedstawiono nowy wzór standardu wymagań egzaminacyjnych, który odpowiada zaleceniom KE. Przedstawione w pracy propozycje uwzględniają najnowsze metody nauczania, potrzeby rynku pracy i konieczność zacieśnienia współpracy z instytucjami kształcenia zawodowego. Obejmują także – w pewnym zakresie – kompetencje kluczowe: językowe (język obcy zawodowy), cyfrowe i obywatelskie³. Nowy wzór uwzględnił podstawy pedagogiki specjalnej (różne rodzaje niepełnosprawności wynikają z przemian cywilizacyjnych), co powinno pozwolić mistrzom na rozróżnianie podstawowych problemów i stosowanie pojęć w tym obszarze takich jak np. edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, tyflopedagogika, surdopedagogika, pedagogika lecznicza oraz resocjalizacja i socjoterapia⁴. Zaproponowano dodanie zagadnień coachingu i mentoringu, które pomogą lepiej wyznaczać i osiągać cele edukacyjne.

Takie założenia pozwolą mistrzom w XXI wieku nadal pozostać autorytetami dla młodych ludzi. Zarówno w kontekście polskim, jak i europejskim autor zaproponował także uwzględnienie kompetencji związanych z wychowaniem obywatelskim. Uwzględniono w ten sposób założenia G. Kerschensteinera – „duchowego

¹ *Informacja o wynikach kontroli: System szkolnictwa zawodowego*, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2016, s. 9.

² *Ibidem*, s. 13.

³ *Zintegrowana strategia umiejętności (część ogólna)* – projekt, Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 9–10, źródło URL: <https://bip.men.gov.pl/wp-content/uploads/sites/2/2018/08/zintegrowana-strategia-a-umiejtnosci-do-uzgodnien-i-konsultacji.pdf> (data dostępu: 22.08.2018).

⁴ Moduł 5: Przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

ojca” systemu kształcenia dualnego⁵. Na bazie jego teorii wzmocniono także rolę mistrzów w budowaniu tożsamości zawodowej uczniów – przyszłych czeladników i pracowników – w połączeniu z zachęcaniem do ich udziału w życiu społeczności praktyków (społeczności wzajemnie uczących się praktyków).

Pozwoli to uczulić przyszłe pokolenia na potrzebę budowania własnej pozycji społeczno-zawodowej, dążenie do mistrzostwa i rozwijania przedsiębiorczości, a w konsekwencji na godziwe zatrudnianie. Lepiej będzie można promować przygotowanie zawodowe i potwierdzanie kwalifikacji. W efekcie skuteczniej będzie można zapobiegać przyczynom i następstwom obserwowanej „brazylizacji”, która staje się udziałem głównie pracowników bez kwalifikacji.

W zakresie pierwszego badania – metodą sędziów kompetentnych – analizy porównawcze przeprowadzone rok do roku pokazały, że włączenie nowych kompetencji społecznych i pedagogicznych do standardu wymagań egzaminacyjnych wpłynęło pozytywnie na zgodność ich ocen. Współczynnik zgodności Kendalla w przypadku kompetencji społecznych wzrósł z poziomu 0,34897 w 2017 roku do 0,405813 w 2018. Podobnie było ze wskaźnikiem zgodności Kendalla sędziów dla kompetencji pedagogicznych, który wzrósł z 0,1789 w 2017 do poziomu 0,2552 w 2018 roku. Sędziowie kompetentni – nawet po okresie 12 miesięcy – nie zmienili zasadniczo sposobu postrzegania najważniejszych kompetencji społecznych i pedagogicznych. Za najważniejsze kompetencje społeczne uznali w standardzie: „aktualizowanie wiedzy i doskonalenie umiejętności zawodowych” (średnia ocen: 4,500 w 2017 i 4,722 w 2018), przewidywanie skutków podejmowanych działań (średnia ocen: 4,3333 w 2017 i 4,3888 w 2018), przestrzeganie zasad kultury i etyki (średnia ocen: 4,2222 w 2017 i 4,2222 w 2018) oraz współpracę w zespole (średnia ocen: 3,944 w 2017 i 4,4444 w 2018). Można stwierdzić, że w społeczeństwie mistrza postrzega się nadal – przede wszystkim przez pryzmat profesjonalizmu i umiejętności zawodowych (choć kompetencje zawodowe nie były przedmiotem oceny) – jako pewien wzorzec do naśladowania oraz przedsiębiorcę lub osobę na stanowisku kierowniczym.

W toku analizy treści literatury, kompetencje mistrzów – w kontekście ich działań pedagogicznych mistrzów – zestawiono z kompetencjami zawodowymi nauczycieli, profilami mistrzów w innych krajach oraz z Polską Ramą Kwalifikacji. Dzięki temu udało się wskazać obszar luk kompetencyjnych w standardzie wymagań egzaminacyjnych mistrzów. Odnosząc się do ustaleń Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, nowy wzór standardu uzupełniono o kompetencje informatyczne (język obcy – zawodowy oraz stosowanie technik informatycznych) i kompetencje współdziałania. Te ostatnie ze względu na swój uniwersalny charakter zostały jednak uwzględnione zarówno w obszarze kompetencji społecznych

⁵ G. Kerschensteiner na początku XX wieku przeanalizował wady i zalety obowiązkowego kształcenia wprowadzonego w Niemczech w 1869 roku, a na podstawie jego wniosków – dokładnie 50 lat później – w 1969 roku wprowadzono w tym kraju system dualny. Kerschensteiner tego nie doczekał, ale wyniki jego eksperymentów stały się zaczątkiem założeń nowego systemu. Zob. P. Gonon *The Quest for Modern Vocational Education: Georg Kerschensteiner Between Dewey, Weber and Simmel*, P. Lang A.G. Bern 2009.

mistrzów (gotowość do wypełniania zobowiązań społecznych) oraz pedagogicznych (komunikacyjne – rozumiane jako umiejętność interpersonalnego komunikowania się i stosowania języka oraz terminologii w sytuacjach edukacyjnych). Warto odnotować, iż standard wymagań egzaminacyjnych mistrzów obejmował już w momencie rozpoczęcia badań obszar kompetencji moralnych (przez odniesienie do kwestii etyki) i kreatywnych wskazanych przez Komitet („jest kreatywny i konsekwentny w realizacji zadań”).

W obszarze pedagogiki sędziowie postrzegają osobę mistrza głównie przez pryzmat kompetencji prakseologicznych – wyrażających się w trafnym diagnozowaniu, umiejętnym i skutecznym programowaniu, planowaniu i organizowaniu działań pedagogicznych – także pozalekcyjnych – oraz kontrolowaniu i ocenianiu efektów pracy ucznia – są związane z procesem dydaktycznym⁶. Zdaniem sędziów najważniejsze jest stosowanie i dobieranie właściwych metod nauczania (skala ocen: 4,8333 w 2017 i 4,7777 w 2018), określanie celów kształcenia w procesie praktycznej nauki zawodu zgodnie z podstawą programową i programem nauczania (skala ocen: 4,1111 w 2017 i 4,2777 w 2018) i realizowanie programu nauczania (3,6111 w 2017 i 4,3333 w 2018). Według sędziów kompetentnych – w ramach kompetencji prakseologicznych – pedagog powinien także rozpoznawać typowe zaburzenia rozwojowe. Za kolejną istotną kompetencją mistrzów uznano wyjaśnianie i ocenianie sytuacji, stosując się do opisu zagadnień i problemów w obszarach: psychologii osobowości, psychologii rozwojowej i wychowawczej oraz psychologii pracy (4,0000 w 2017 i 4,1666 w 2018).

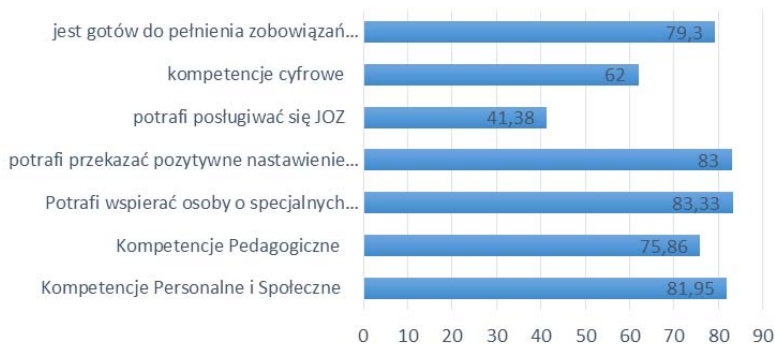
W ujęciu trendów wychowawczych w modyfikacji standardu dodano też psychologię poznawczą oraz podstawy coachingu i mentoringu. Takie założenia potwierdziły się po zbadaniu opinii czeladników na temat kompetencji mistrzów, którzy przygotowywali ich do zawodu. Intensywność praktycznego zastosowania kompetencji pedagogicznych (prakseologicznych) wyniosła 75,86%, a kompetencji społecznych – 81,95%. Mistrzowie potrafią w wysokim stopniu przekazywać pozytywne nastawienie do wykonywanego zawodu (83%) i są gotowi do wypełniania zobowiązań społecznych (79,3%) oraz do wspierania osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych (83,33%). Czeladnicy potwierdzili lukę kompetencyjną mistrzów w zakresie kompetencji informatycznych (język obcy, technologie ICT), których brak w standardzie wymagań.

System edukacji zawodowej ułatwia dyrektorom szkół otwieranie klas w zawodach popularnych (subwencja jest przyznawana „na ucznia”, a więc im większa liczba uczniów, tym większymi środkami dysponuje placówka), a nie promuje tworzenia klas wielozawodowych i prowadzenia klas w zawodach unikatowych. Wysokość subwencji dla szkoły branżowej I stopnia za ucznia będącego młodocianym pracownikiem jest niższa od wskaźnika określonego dla pozostałych uczniów. Powoduje to pewne reperkusje także w strukturze przygotowania zawodowego – zarówno w Ochotniczych Hufców Pracy, jak i w rzemiośle, gdzie 50%

⁶ J. Bielski, *Nauczyciel doskonały...*, s. 48.

uczniów kształci się w pięciu zawodach najpopularniejszych⁷. Przeprowadzone badania autora pokazują, że poza kwestią możliwości technicznych szkół i podażą w regionach liczy się także jakość działań pedagogicznych mistrzów. Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji przedstawia wykres 24.

Wykres 24. Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji (w tym nowe)



Źródło: opracowanie własne.

Młodociani pracownicy kształceni w systemie mistrz–uczeń (przypada maks. trzech uczniów na jednego mistrza) są lepiej przygotowani do zatrudnienia w zawodzie i to nie tylko pod względem praktycznych umiejętności, ale także pod kątem kompetencji społecznych. Świadczą o tym przytaczane powyżej opinie czeladników o kompetencjach mistrzów. Jest to korzyść obopólna, bowiem proces przygotowania zawodowego uczniów w zawodach mało popularnych jest również swoistym treningiem społecznym dla samych mistrzów i pozytywnie wpływa na poziom ich kompetencji (choć dużo zależy od rodzaju zawodu).

Liczba wykształconych przez mistrza czeladników nie ma związku z poziomem kompetencji społecznych w zawodach bardzo popularnych, co może świadczyć o tym, że na relacje mistrz–uczeń mogą mieć wpływ czynniki zewnętrzne, np. większe zatrudnienie, skala produkcji lub realizowanych usług, czy czas jednostkowy poświęcony przez mistrza poszczególnym podopiecznym. Natomiast w zawodach unikatowych występują wyłącznie z mikroprzedsiębiorstwami, gdzie zatrudnionych jest kilka osób, co sprzyja przekazywaniu wiedzy oraz kształtowaniu odpowiednich umiejętności zawodowych i postaw.

W grupie zawodów mało popularnych (unikatowe, mało i przeciętnie popularne) zaobserwowano korelację potwierdzającą postawioną w pracy hipotezę 1 mówiącą, że im większa liczba wykształconych czeladników, tym wyższe kompetencje społeczne. Zależność ta dotyczy **wszystkich** wskaźników KKS (korelacja umiarko-

⁷ Informacja o wynikach kontroli. Aktywizacja zawodowa młodzieży przez Ochotnicze Hufce Pracy, Departament Pracy, Spraw Społecznych i Rodziny, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2018, s. 39. (Raport NIK wskazuje, że OHP muszą dostosować swoją ofertę do proponowanych przez szkoły kierunków kształcenia).

wanie silna). W zawodach unikatowych występuje także inna zależność – im starszy mistrz, tym wyższe ma kompetencje społeczne – zależność ta dotyczy **dwóch** wskaźników KKS (sumy PKT, skali ES). W tej grupie zawodów potwierdza się także hipoteza 2 w zakresie zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zawodem (mało popularne) i wiekiem (zależności umiarkowanie silne lub niskie).

Niezależnie od popularności zawodu hipoteza 2 została pozytywnie zweryfikowana w zakresie płci – wyższy poziom kompetencji społecznych (wynik łączny i w zakresie ekspozycji społecznej) odnotowano wśród kobiet, natomiast nie potwierdziła się co do związków z poziomem wykształcenia.

Wyniki badań własnych dotyczące luk kompetencyjnych mistrzów pokrywają się z diagnozą sytuacji osób dorosłych nakreśloną w *Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju*⁸. W odpowiedzi na te wyzwania społeczno-gospodarcze zakłada ona m.in. potrzebę wzrostu poziomu kapitału społecznego i ludzkiego, podnoszenia umiejętności uczenia się i kompetencji cyfrowych i językowych, kształtowania postaw społecznych uczniów, a do 2030 roku także wdrożenie zasad kształcenia dualnego⁹. Zdaniem autora, chcąc wprowadzać w Polsce skuteczny system dualny, należy zracjonalizować strukturę kształcenia poprzez upowszechnienie przygotowania zawodowego realizowanego:

- 1) z zaangażowaniem mistrzów w rzemiośle skuteczniej przygotowanych do kształcenia młodzieży w dobie „skoku cywilizacyjnego” (m.in. w oparciu o zmodyfikowany standard wymagań egzaminacyjnych),
- 2) w większym stopniu w zawodach unikatowych i mało oraz przeciętnie popularnych,
- 3) z większym naciskiem na kształcenie umiejętności w zakładzie pracy (min. 70%),
- 4) z zapewnieniem systemowego doksztalcania w centrach doskonalenia zawodowego (które od 2020 roku będą mogły być rozwijane ze środków UE zapewniając zaplecze jako inkubatory przedsiębiorczości, „hub” innowacji, miejsca uczenia się metodą projektową, ośrodki walidacji kwalifikacji i doradztwa zawodowego, zapewniając elastyczne ścieżki współpracy ze szkołami zawodowymi oraz uczelniami¹⁰), a także
- 5) przy szerszym wsparciu finansowym tego procesu, np. poprzez:
 - a) zrównanie kwoty subwencji oświatowej za uczniów-młodocianych pracowników z poziomem oferowanym za innych uczniów szkół branżowych I stopnia,
 - b) podniesienie kwot dofinansowania dla przedsiębiorców angażujących się w kształcenie młodocianych w profesjach unikatowych i mało popularnych.

⁸ *Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)*, Warszawa 2017, s. 271–277, zob. *Uchwała nr 8 Rady Ministrów z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie przyjęcia Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)*, M.P. 2017, poz. 260.

⁹ *Ibidem*, s. 84, 277.

¹⁰ Informacje pozyskane przez autora od przedstawiciela Dyrekcji Generalnej KE ds. Zatrudnienia w dniu 23.11.2018 roku podczas posiedzenia Komitetu Szkoleniowego SME UNITED w Brukseli.

Zgodnie z założeniami *Strategii Lizbońskiej* ujętymi w celu strategicznym 1: poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w krajach UE, należy podnosić jakość kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i osób prowadzących szkolenia (a więc i mistrzów) oraz rozwijać kwalifikacje i kompetencje potrzebne w społeczeństwach wiedzy, a także zapewnić powszechny dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych. Natomiast zgodnie ze *Strategią Odpowiedzialnego Rozwoju* polscy mistrzowie prowadzący zakłady rzemieślnicze powinni być również lepiej przygotowani do (międzypokoleniowego) przekazywania władzy i własności w firmach rodzinnych oraz wykorzystywania potencjału nowoczesnych technologii telekomunikacyjnych¹¹. Powinni szerzej angażować się w budowanie aktywnego społeczeństwa oraz wzmacniania własnych organizacji i reprezentacji.

Na zakończenie rekomenduje się, aby Zespół ds. kształcenia i doskonalenia nauczycieli powołany przy MEN¹², tworząc nowe standardy kształcenia nauczycieli, uwzględnił także wprowadzenie zmiany, tak aby o relacjach uczeń–mistrz i autorytecie mistrza w rzemiośle (z odniesieniem do współczesności) mogła się dowiedzieć jak największa liczba przyszłych pedagogów (nie ograniczając tej grupy tylko do nauczycieli przedmiotów zawodowych). Powinno to zostać odzwierciedlone w *rozporządzeniu ministra nauki i szkolnictwa wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciel*¹³.

O roli mistrzów i organizacji rzemiosła w przygotowaniu zawodowym powinni jak najwięcej wiedzieć także doradcy zawodowi, a informacje te powinny być im prezentowane w toku studiów podyplomowych. Rzemieślnicze przygotowanie zawodowe powinno być przedmiotem zajęć z doradztwa zawodowego w klasach VII i VIII szkół podstawowych, a rola i kompetencje mistrza wyeksponowane w szkołach branżowych I stopnia.

Rozprawa wnosi nowe elementy do teorii kształcenia zawodowego, wychowania przez pracę, relacji: mistrz–uczeń oraz kształcenia ustawicznego. Ich wzajemne oddziaływanie przekłada się nie tylko na rozwój ucznia, lecz i na wyższy poziom kompetencji społecznych jego mistrza. Wskazuje na zasadność objęcia przez kształcenie w ramach danej profesji także problematyki doskonalenia zawodowego, która jest również przygotowaniem zawodowym, ale do pełnienia czynności zawodowych na wyższym poziomie. Nawiązując do idei G. Kerschensteina, można założyć, że praca pedagogiczna – połączona z refleksją – może być doskonaleniem siebie i podnoszeniem własnych kompetencji, a więc staje się treningiem społecznym. Zgodnie z zapisami w standardzie wymagań egzaminacyjnych dla tytułu mistrza w rzemiośle, może on brać udział w edukacji ustawicznej – tak jak nauczyciel-wychowawca – i poprzez doświadczenie społeczne wzbogacać także swoją osobowość, a to pozwala posiadać autorytet i być autorytetem dla kolejnego pokolenia rzemieślników.

¹¹ Ibidem, s.108–109.

¹² Źródło URL: <https://www.nauka.gov.pl/komunikaty/komunikat-w-sprawie-kształcenia-nauczycieli-w-związku-ze-zmianami-w-systemie-oswiaty.html> (data dostępu: 29.09.2018).

¹³ *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciel*, Dz. U. 2019, poz. 1450.

Bibliografia

Abbot J., „Master and apprentice. Reuniting thinking with doing”, manuscript, s. XI.

Afeltowicz Ł., Sojak R., „Arystokraci i rzemieślnicy. Synergia stylów badawczych”, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.

Akoojee S., „Accelerating Artisan Training: A response to South African Skills Challenge”, [w:] Deitmer L., Hauseshikit U., Rauner F., Zelloth H. (red.), „The architecture of innovative apprenticeship”, Springer Science&Business Media, 2014.

Amin G., „Egypt Country Report. Policies and mechanism for integration into workforce and job creation”, Arab Republic of Egypt, Association for the Development of Education in Africa, 2014.

Aring M., „Innovations in Quality Apprenticeships for high-skilled manufacturing jobs in the United States”, ILO, 2014.

Babbie E., „Podstawy badań społecznych”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Bacia E. (red.), „Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się”, IBE, Warszawa 2013.

Barabash A., Rauner F. (red.), „Work and education in America. The art of integration”, Springer Science&Business Media B.V., 2012.

Baraniak B., „Metody badania pracy”, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Barbina J., Szczedrołowska K., „Współczesne aspekty kształtowania mistrzostwa pedagogicznego”, [w:] Kopsztejn M., Szuligowska-Urban D., Szlosek F. (red.), „Filozofia mistrzostwa pedagogicznego”, Instytut Technologii Eksploatacji – Niepubliczna Placówka Kształcenia Ustawicznego. Siemianowicki Ośrodek Szkoleniowy, Radom–Siemianowice Śląskie 2016.

Baraniak B. (red.), „Od manualizmu do pedagogiki pracy”, Difin SA, Warszawa 2010.

Baranowski B., *Polskie młynarstwo*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1977.

Bauman T. (red.), „Praktyka badań pedagogicznych”, Seminarium Metodologii Pedagogiki, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Impuls, Kraków 2013.

Bauman T., „Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna”, [w:] Bauman T. (red.), „Praktyka badań pedagogicznych”, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Impuls, Kraków 2013.

Bauman Z., „Zindywidualizowane społeczeństwo”, GWP, Gdańsk 2008.

Becker G.S., „Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich”, PWN, Warszawa 1990.

Becker G. S., Becker G.N., „Ekonomia życia. Od baseballu do akcji afirmatywnej i imigracji, czyli w jaki sposób sprawy realnego świata wpływają na nasze codzienne życie”, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2009.

Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K., Wozniak I., „Opracowanie standardów kompetencji zawodowych”, ITeE – PIB Radom 2014.

Bejm A., Król S., „Zbiór przepisów o nauce zawodu i przyuczaniu do określonej pracy w zakładach drobnej wytwórczości i rzemiośle. Komentarze i wyjaśnienia”, Gospodarczy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1960.

Bielski J., „Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela”, Impuls, Kraków 2017.

Bliem W., Schmid K., Patanovitsch A., „Dual Vocational Education and Training in Austria, Germany, Liechtenstein and Switzerland. Comparative expert study”, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, DC dVET, Vienna, August 2016.

Billet S., Harteis Ch., Etelapelto A. (red.), „Emerging perspectives of workplace learning”, Sense Publishers, Rotterdam 2008.

Billet S., Johnson G., Thomas S., Sim Ch., Hay S., Ryan J. (red.), „Experience of school transitions. Policies, practice and participants”, Springer Science+Business Media Dordrecht 2012.

Błoński P., „Szkoła pracy. Jak należy rozumieć pojęcie *szkoła pracy*”? [w:] Wołoszyn S., „Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej”, t. III, Wydawnictwo Strzelec, Kielce 1998.

Boeri T., Ours J.V., „Ekonomia niedoskonałych rynków pracy”, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2011.

Boratyński J., „Szkolnictwo zawodowe i rynek pracy województwa łódzkiego na tle kraju”, Łódź 2012.

Bruckner A., „Dzieje kultury polskiej”, Książka i Wiedza, Warszawa 1957.

Buchanan J., Jakubauskas M., Schultz H., From Preserving to Renovating Australian Apprenticeships: Insights from recent international experiences, University of Sydney, 2009.

Budkowska L., Poszytek P., „Kompetentny nauczyciel – przyszłość czy rzeczywistość”, [w:] Kwiatkowski S.M. (red.), „Kompetencje przyszłości”, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018.

Cairns L., Stephenson J., „Capable workplace learning”, Sense Publishes, Rotterdam 2009.

Chałasiński J., Społeczeństwo i wychowanie, wydanie III, PWN, Warszawa 1969.

Chłoń-Domińczak A. (red.), „W drodze do Polskiej Ramy Kwalifikacji. Dobre praktyki w systemie kwalifikacji”, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

Chłoń-Domińczak A., Sławiński S., Kraśniewski A., Chmielecka E., „Polska Rama Kwalifikacji. Wiedza, umiejętności, kompetencje”, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016.

Chrześcijanek A., Guzik E., Kalisz K., Leńczuk M., „Nauka zawodu w małopolskich szkołach 2011”, Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji, WUP w Krakowie, Kraków 2012.

Chudyńska-Szuchnik, K., „Zręczni. Historie z warszawskich pracowni i warsztatów”, Muzeum Warszawy, Warszawa 2019.

Cunningham I., Dawes G., Bennett B., „The handbook of work based learning”, Gower Publishing Ltd, Hants 2004.

Czarnecki K.M. (red.), „Nowy leksykon metodologiczny”, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2009.

Czarnecki K., „Profesjologia w zarysie”, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Warszawa 1986.

Deitmer L., Hauseshikit U., Rauner F., Zelloth H. (red.), „The architecture of innovative apprenticeship”, Springer Science&Business Media, 2014.

Deitmer L., Burchert J., Han X., „Work based learning in China”, [w:] “The architecture of innovative apprenticeship”, Springer Science&Business Media, 2014.

Dewey J., „Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education”, Macmillan, New York 1916.

Drogosz-Zabłocka E., „Egzamin zawodowy. Podstawy prawne potwierdzenia kwalifikacji”, [w:] Jeruszka U. (red.), „Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian”, IPISS, Warszawa 2012.

Drucker P.F., „Zarządzanie XXI wieku – wyzwania”, Klasyka Biznesu, Wydawnictwo Rzeczpospolita, New Media s.r.l., 2010.

Drexlerowa A.M., „Wystawy wytwórczości Królestwa Polskiego”, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.

Durkheim E., „O wychowaniu” [w:] Wołoszyn S. (red.), „Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej”, t. III, Wydawnictwo Strzelec, Kielce 1998.

Dylak S., „Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli”, https://issuu.com/banaszak4/docs/s_dylak_konstruktywizm_jako_obiecuj, (data dostępu: 09.07.2015).

Euler D., „Germany’s dual vocational training system: a model for other countries?”, Bertelsmann Stiftung 2013.

Farleigh J., „Fifteen Craftsmen and their Crafts”, Sylvan Press, London 1945.

Farleigh J., „The Creative Craftsman”, G. Bell & Sons, London 1950.

Fedorowicz M., Wojciuk A. (red.), „Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011”, IBE – MEN, Warszawa 2012.

Felstead A., Fuller A., Jewson N., Unwin L., „Improving working as learning”, Routledge Taylor&Francis Group, London&New York, 2009.

Ferenc M., „Czasy nowożytny”, [w:] Chwalba A., „Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Gacki W., „G. Kerschensteiner i Ad. Ferriere jako twórcy nowej szkoły”, Drukarnia Państwowa w Łodzi, 1931.

Gamble J., „Modelling the invisible: The pedagogy of craft apprenticeship”, University of Cape Town, South Africa, [w:] Working paper 24, OVAL Research, Working knowledge: Productive learning at work. Conference proceedings, 10–13 grudnia 2000.

Gardawski J., „Sylwetki przedsiębiorców”, [w:] Gardawski J. (red.), „Rzemieślnicy i biznesmeni. Właściciele małych i średnich przedsiębiorstw prywatnych”, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2013.

Gardawski J., „Oczekiwany model kapitalizmu: ku etatyzmowi?”, [w:] Gardawski J. (red.), „Rzemieślnicy i biznesmeni. Właściciele małych i średnich przedsiębiorstw prywatnych”, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2013.

Goleman D., Boyatzis R., McKee A., „Naturalne przywództwo”, Jacek Santorski – Wydawnictwa Biznesowe, Wrocław – Warszawa 2002.

Golebniak B., „Egzaminy i ocenianie szkolne”, [w:] „Pedagogika. Podręcznik akademicki”, t. 2, Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), PWN, Warszawa 2014.

Graszewicz H., „Sterowanie rozwojem rzemiosła w warunkach reformy gospodarczej”, Instytut Rynku Wewnętrznego i Konsumpcji, Monografie i Syntezy, Warszawa 1984.

Hauseshikit U., Rauner F., Zelloth H. (red.), „The architecture of innovative apprenticeship”, Springer Science&Business Media 2014.

Herbst M., „Edukacja jako czynnik i wynik rozwoju regionalnego. Doświadczenia Polski w perspektywie międzynarodowej”, Scholar Wydawnictwo Naukowe, Euroreg, Warszawa 2012.

Hobsbawm E., „Wiek rewolucji: 1789–1848”, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Open Society Foundations, Warszawa 2013.

Illeris K., „The Fundamentals of workplace learning”, Routledge Taylor&Frances Group, London&New York, 2011.

Jagodziński W., Kasprzak S., Maślankowska J., Nycel R., Słowikowska N., Wojtkowiak M., „Raport z badań jakościowych prowadzonych w ramach projektu *Wielkopolskie rzemiosło wobec instytucji rynku pracy*”, [w:] Bondyra K., Sikora J. (red.), „Wielkopolskie rzemiosło między tradycją a nowoczesnością”, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2008.

Jakubiak M., „Potencjał zawodowy specjalistów – absolwentów szkół ponadgimnazjalnych i uczelni wyższych w województwie lubelskim”, Politechnika Lubelska, Lublin 2013.

Jeruszka U. (red.), „Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian”, IPiSS, Warszawa 2012.

Jeruszka U., Drogosz-Zabłocka E., Symela K., „Efektywność zewnętrzna kształcenia zawodowego w opinii dyrektorów szkół” [w:] Jeruszka U. (red.), „Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy”, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2000.

Jeruszka U. (red.), „Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy”, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2000.

Jeruszka U., „Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość”, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2006.

Jeruszka U., „Człowiek i zawód. Wybrane zagadnienia z pedagogiki pracy”, IPiSS, Warszawa 2010.

Jeruszka U., „Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne”, Engram, Warszawa 2016.

Jeruszka U., „Kompetencje interpersonalne nauczycieli szkół zawodowych”, [w:] Kwiatkowski S. T., Walczak D. (red.), „Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela”, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

Kabaj M., „System kształcenia zawodowego i kierunki jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencyjności”. Diagnoza i elementy programu szerszego wdrożenia dualnego systemu kształcenia w Polsce, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2010.

Kabaj M., „Wpływ systemów kształcenia zawodowego na zatrudnienie i bezrobocie młodzieży. Projekt programu wdrożenia dualnego systemu kształcenia zawodowego w Polsce”, IPiSS, Warszawa 2012.

Kaczorowski H., „Z dziejów polskiej myśli pedagogicznej”, Opinogóra 2013.

Kamiński A., „Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej”, [w:] Wroczyński R., Pilch T. (red.), „Metodologia pedagogiki społecznej”, PAN, Wrocław 1974.

Klimek J., „Strategia MSP. Przedsiębiorczość-konkurencyjność-rozwoj”, EMENTON, Warszawa 2017

Konarzewski K., „Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna”, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.

Korc W., „Patriotyczne tradycje polskiego rzemiosła”, Wydawnictwo Spółdzielcze, Warszawa 1988.

Korcak L., „Wiek średni”, [w:] Chwalba A., „Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Kosakowska J., „Walidacja na przykładzie egzaminów czeladniczych i mistrzowskich przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych” [w:] Chłoń-Domińczak A. (red.), „W drodze do Polskiej Ramy Kwalifikacji. Dobre praktyki w systemie kwalifikacji”, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

Kosakowska J., Prószyński M., Ślęczkowska J., „Informator o potwierdzaniu kwalifikacji zawodowych”, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

Kosakowska J., Stępnikowski A., „Finansowanie nauki zawodu u pracodawcy. Przykład rzemiosła w Polsce”, [w:] Sztanderska U., Drogosz-Zabłocka E. (red.), „Koszty edukacji ponadgimnazjalnej i policealnej”, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Kotarbiński T., „Traktat o dobrej robocie”, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.

Kowal J., „Wybrane teoretyczne i praktyczne aspekty metodologii badań jakościowych”, [w:] Dziechciarz J. (red.), „Projektowanie, ocena i wykorzystywanie danych rynkowych”, Wrocław 2009.

Kryńska E., Kwiatkowski E., „Podstawy wiedzy o rynku pracy”, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

Kurowski I., „Czeladnik rzemieślniczy dawniej i dzisiaj”, Księga Rzemiosła Polskiego, INGOS Spółdzielnia wydawnicza, 1948.

Kwiatkowski S. M., Symela K., „Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty”, IBE, Warszawa 2001.

Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B., „Pedagogika pracy”, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Kwiatkowski S.M. (red.), „Kompetencje przyszłości”, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018.

Kwiatkowski S.T., „Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli”, [w:] Kwiatkowski S.T., Walczak D. (red.) „Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela”, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), „Pedagogika. Podręcznik akademicki”, t. 1–2, PWN, Warszawa 2014.

Lee Ju-Ho., „Positive changes. The education, sciences&technology policies of Korea”, Korea Economic Daily & Business Publications Inc., Seoul 2013.

Leszek W., „Wybrane zagadnienia metodyczne badań empirycznych”, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom 2006.

Łobocki M., „Metody i techniki badań pedagogicznych”, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Łowmiański H., „Akty cechów wileńskich 1495–1759”, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006.

Maclean R., Jagannathan S., Sarvi J. (red.), „Skills development for inclusive and sustainable growth in development Asia-Pacific”, Asia Development Bank, 2013.

Malenda A., „Trudności w tworzeniu przez początkujących badaczy koncepcji empirycznych badań pedagogicznych”, [w:] Bauman T. (red.), „Praktyka badań pedagogicznych”, Seminaria Metodologii Pedagogiki, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Impuls, Kraków 2013.

Matczak A., „Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik”, Wydanie II uzupełnione, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2012.

Matczak A., Jaworowska A., „Co wiemy o przydatności testów do zastosowań w biznesie?”, [w:] Szustrowa T., „Testy w biznesie. Standardy i praktyka”, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2011.

Maszke A.W., „Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych”, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.

Mincer J., „Schooling, experience and earnings”, Columbia University Press, 1974.

Mórawski K., „Rzemiosło warszawskie od przełomu XVIII i XIX stulecia do około 1831 r.”, [w:] Grochulska B., Pruss W. (red.), „Z dziejów rzemiosła warszawskiego”, PWN, Warszawa 1983.

Nowacki T.W., „Podstawy dydaktyki zawodowej”, PWN, Warszawa 1977.

Nowacki T.W., „Zawodoznawstwo”, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1999.

Nowacki T.W., „Praca ludzka. Analiza pojęcia”, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2008.

Nowacki T. W., „Młodzież tworzy historię. Zwycięska walka młodzieży o szkołę polską 1901-1917”, Studio Wydawnicze Familia, Warszawa 2008

Nowacki T.W., „Leksykon pedagogiki pracy”, WSP TWS-WSP ZNP-Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2004.

Nowacki T.W., „Niedoceniony reformator szkolnictwa Władysław Przanowski”, [w:] Baraniak B., „Od manualizmu do pedagogiki pracy”, Diffin SA, Warszawa 2010.

Nowacki T. W., „Państwowy Instytut Robót Ręcznych w nurtach *nowej szkoły*”, [w:] Baraniak B., „Od manualizmu do pedagogiki pracy”, Difin SA, Warszawa 2010.

Nowak-Dziemianowicz M., „Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji”, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.

Okuszek W., „Kształcenie rzemieślników”, WSiP, Biblioteka Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1978.

Oleksyn T., „Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka”, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.

Orłowski B., „Historia techniki polskiej”, ITeE, Radom 2006.

Orzelska-Konarska B., „Mistrzowie i czeladnicy. Pozycja społeczna czeladzi w cechach krakowskich w XV–XVII wieku”, Biblioteka Tysiąclecia Rzemiosła Polskiego, Związek Izb Rzemieślniczych, Warszawa 1968.

Passamore J. (red.), „Coaching doskonały. Przewodnik profesjonalny”, MUZA S.A., Warszawa 2012.

Pejś A., „Praca nauczycieli z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym na przykładzie młodzieżowego ośrodka socjoterapii w Radomiu”, [w:] Sałata E., Bojanowicz J., „Kształcenie nauczycieli do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Teoria i praktyka”, Monografia nr 208, Uniwersytet Humanistyczno-Technologiczny im. K. Pułaskiego w Radomiu, Radom 2017.

Pilch T., „Zasady badań pedagogicznych”, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

Pilch T., Bauman T., „Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe”, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

Pilat A., Prószyński M., „Rzemiosło”, [w:] Pomykało W. (red.), „Encyklopedia biznesu. Tom II”, Fundacja Innowacja, Warszawa 1995.

Prószczyński M., Sochacki R., „Jak egzaminować? Poradnik dla komisji egzaminacyjnych przy izbach rzemieślniczych”, Centralny Związek Rzemiosła, Warszawa 1975.

Prószczyński M., „Rzemieślniczy system potwierdzania kwalifikacji zawodowych”, [w:] Piotrowski M., Kirejczyk A., „Jakość kształcenia w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych”, Instytut Technologii Eksploatacji, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Radom 2001.

Pye D., „Nature and art of workmanship”, Cambridge University Press, London, 1968, reprint Cambium Press, 2002.

Rubacha K., „Metodologia badań na edukacją”, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Rzepakowski K., „Złoty keciuk. Młyn i młynarz w kulturze zachodu”, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Wydawnictwo UMK, Toruń 2015.

Salata E., „Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej”, Monografia nr 184, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, Radom 2013.

Salata E., Włodarczyk D., „Przygotowanie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej”, [w:] Salata E., Bojanowicz J. (red.), „Kształcenie nauczycieli do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Teoria i praktyka”, Monografia nr 208, Uniwersytet Humanistyczno-Technologiczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu, Radom 2017.

Sennet R., „The Craftsman”, Yale University Press, 2008.

Sidorski D., „Nie znam takiego monarchy. Jan Kiliński”, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1982.

Simiński E., „Straty rzemiosła polskiego w okresie wojny 1939–1945”, [w:] „Księga Rzemiosła Polskiego”, Spółdzielnia wydawnicza INGOS, Warszawa 1949.

Sinkiewicz W., „Organizacje w terenie – jak funkcjonują?”, [w:] Kawka B. (red.), „Almanach Rzemiosła Polskiego”, REM-PRESS Sp. z o.o., Warszawa 1998.

Skarzyński M. (red.), „Nowe metody potwierdzania kwalifikacji dla całego zawodu i zadań zawodowych jako instrument polityki rynku pracy i czynnik rozwoju rzemiosła”, Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr, Białystok 2011,

Skorupka S., Audreska H., „Mały słownik języka polskiego”, PWN, Warszawa 1968.

Sławiński S., „Akty prawne dotyczące edukacji wydane w 2012 roku”, [w:] Chłoń-Domińczak A. (red.), „Liczą się efekty. Raport o stanie edukacji 2012”, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Sławiński S., Dębowski H. (red.), „Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji”, IBE, Warszawa 2013.

Sosnowski T., „Mistrz – uczeń”, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 1971.

Sosnowski T., „Podstawy psychologii i zasady dydaktyki dla mistrzów w przemyśle”, Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1972.

Spitzer M., „Jak uczy się mózg?”, PWN, Warszawa 2011.

Stalder B. E., „School-to-work transitions in Apprenticeship-Based VET systems: The Swiss approach”, [w:] Billet S., Johnson G., Thomas S., Sim Ch., Hay S., Ryan J., (red.), „Experience of school transitions. Policies, practice and participants”, Springer Science+Business Media Dordrecht 2012.

Stęchły W., Tomaszuk A., Ziewiec G., „Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie”, [w:] Chłoń-Domińczak A. (red.), „Liczą się efekty. Raport o stanie edukacji 2012”, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Stępnikowski A., „Determinanty prawne organizacji i prowadzenia praktycznej nauki zawodu” [w:] Jeruszka U. (red.), „Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian”, IPiSS, Warszawa 2012.

Stopa M., „Rzemieślnicy warszawscy”, Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa 2007.

Streumer J.N. (red.), „Work-Related Learning”, Springer, Dordrecht, The Netherlands 2006.

Symela K., „Procedura standaryzacji kwalifikacji zawodowych”, [w:] Baraniak B., Butkiewicz M. (red.), „Standaryzacja kształcenia zawodowego”, t. II, IBE, ITeE, Warszawa – Radom 1998.

Symela K., „Poradnik metodyczny dla autorów modułowych programów szkolenia zawodowego”, ITeE-PIB, Radom 2009.

Symela K., Woźniak I., „Podręcznik. Jak tworzyć informacje o zawodach funkcjonujących na rynku pracy?”, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2018.

Sztanderska U., Drogosz-Zabłocka E. (red.), „Koszty edukacji ponadgimnazjalnej i policealnej”, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Szustrowa T., „Wokół zawodowych i etycznych standardów stosowania testów psychologicznych”, [w:] Ciechanowicz A., Matczak A. (red.), „Testy, prawo, praktyka”, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1996.

Śliwerski B., „Myśleć jak pedagog”, GWP, Sopot 2010.

Tarnawa A., Skowrońska A. (red.), „Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce”, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa, grudzień 2016.

Tomaszewski T., „Z pogranicza psychologii i pedagogiki”, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.

Torbus W., „Praktyczne nauczanie zawodu”, Biblioteka Kształcenia Zawodowego, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974.

Tyborowski W., „Prawa Hammurabiego. Dināt Mišarim”, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Seria Historia nr 236, Poznań 2019.

Wiatrowski Z., „Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku”, t. IV, Warszawa 2005.

Wiatrowski Z., „Podstawy pedagogiki pracy”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, wyd. III, Bydgoszcz 2000.

Wiatrowski Z., Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy [w:] Gerlach R. (red.) „Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przeszłości”, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010.

Wiatrowski Z., „Mistrzostwo w kontekście rozwoju i kariery zawodowej”, [w:] Kopsztein M., Szuligowska-Urban D., Szlosek F. (red.), „Filozofia mistrzostwa pedagogicznego”, Radom – Siemianowice Śląskie 2016.

Wilkomirska A., „Doskonalenie zawodowe nauczycieli a jakość pracy nauczycieli i szkoły”, [w:] Madalińska-Michalak J. (red.), „O nową jakość edukacji nauczycieli”, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017.

Wiśniewski Z., Zawadzki K., „Infrastruktura instytucjonalna i popyt na pracę na lokalnym rynku pracy” [w:] Horodeński R.Cz., Sadowska-Snarska C., „Gospodarowanie zasobami pracy na początku XXI wieku. Aspekty makroekonomiczne i regionalne”, IPiSS, WSE w Białymstoku, Warszawa – Białystok 2009.

Wolk Z., „Kultura pracy profesjonalisty”, Difin SA, Warszawa 2017.

Wołoszyn S., Oświata i wychowanie w epoce średniowiecza, [w:] „Pedagogika. Podręcznik akademicki”, t. 1, Kwieciński Z., Śliwowski B. (red), PWN, Warszawa 2014

Zakrzewska I., „Podręczny słownik dialogu społecznego i wartości pokrewnych”, Centrum Partnerstwa Dialogu Społecznego „Dialog” im. Andrzeja Bączkowskiego, Warszawa 2017.

Zarzecki L., „Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie”, Jelenia Góra 2012.

Ziwiac-Skokowska G. (red.), „Zasady przypisywania kwalifikacji do poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji – wnioski z pracy zespołów branżowych”, IBE, Warszawa 2014.

Znaniński F., „Socjologia wychowania”, [w:] Wołoszyn S. (red.), „Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej”, t. III, Wydawnictwo Strzelec, Kielce 1998.

Żurek M., „Procedura tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych we współpracy instytucji kształcących z pracodawcami”, [w:] Piotrowski M., Kirejczyk A., „Jakość kształcenia w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych”, Instytut Technologii Eksploatacji, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Radom 2001.

Żytko M., „Tytuły kwalifikacyjne mistrz i robotnik”, Państwowe Wydawnictwo Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1967.

Gonon P., “The Quest for Modern Vocational Education: Georg Kerschensteiner Between Dewey, Weber and Simmel”, Peter Lang A. G., Bern 2009.

Czasopisma

Aleksander T., *Okresy i główne formy rozwoju zawodowego człowieka*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis” nr 8, 2001.

Andrukowicz W., *Teorie i praktyki nauczania w ujęciu komplementarnym*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, nr 4(56), 2011.

Baatjes B., *Skills, jobs and deception: examples from the South African workplace*, [w:] Vally S., Motala E. (red.), „Education, economy&society”, 2014.

Bera R., „Emigracja zarobkowa Polaków wynikiem przemian globalizacyjnych”, *Problemy profesjologii* nr 2/2014.

Brandi U., Iannone T. L., *Learning strategies for competence development in enterprises*, „Industrial and commercial training”, Vol. 49, nr 1, 2017.

Chan S., *Crafting an occupational identity: Learning the precepts of craftsmanship through apprenticeship*, „Vocations and Learning”, Vol. 7, 2014.

Fassman H., *Austria prepares for future VET challenges*, „Skillset and match”, issue 14, 2018.

Gamble J., *Modelling the invisible: The pedagogy of craft apprenticeship*, Working paper 24, OVAL Research, 2000.

Graszewicz H., *Pojęcie i miejsce rzemiosła w gospodarce narodowej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, Rok Trzydziesty piąty, Zeszyt 1, 1973.

Grosicki A. J., *Radomskie szkolnictwo powszechne 1918–1939*, „Biuletyn Kwartalny Radomskiego Towarzystwa Naukowego”, t. XLII 2008, zeszyt 1–4, Radom 2008.

Holmes H., *Transient craft: reclaiming the contemporary craft worker*, [w:] „Work, employment and society”, Vol. 29(3), 2015.

Jeruszka U., *Kształcenie zawodowe w przedsiębiorstwach – realia czy iluzje?*, „Polityka Społeczna”, nr 9 (510), 2016.

Jeruszka U., *Współczesny koncept opisu informacji o zawodzie*, „Polityka Społeczna”, numer tematyczny 1, Warszawa 2018.

Kabaj M., *Główne bariery wdrożenia dualnego systemu kształcenia zawodowego w Polsce*, „Polityka Społeczna”, nr 9(510), 2016.

Karaśkiewicz A., *Czy dydaktyka konstruktywistyczna może być lekarstwem na problemy uczniów i nauczycieli szkół zawodowych?*, „Meritum”, nr 3(14), 2009.

Kiker B.F., *Historical roots of the concept of Human Capital*, „Chicago Journals”, Vol. 74, nr 5, 1966.

Kowalski J. K., *Studia prostą drogą do bezrobocia*, „Gazeta Prawna”, nr 153, 2012.

Kukulak-Dolata I., *Rozwój kapitału ludzkiego w polskich przedsiębiorstwach*, „Rynek Pracy”, 1(156), 2016.

Kwiatkowski S. M., *Kompetencje społeczne pracowników – kontekst edukacyjny*, „Polityka Społeczna”, 9(510), 2016.

Leśniewska K., Szczepkowska K., *Kompetencje społeczne w aspekcie kompetencji kluczowych*, „Meritum”, nr 2(33), 2014.

Mazik-Gorzelańczyk M., *Filozofia edukacji zawodowej w systemie dualnym*, „Meritum”, Nr 1(44), 2017.

Mayhew K., *Human capital, growth and inequality*, „Welsh Economic Review”, nr 24, 2016.

Moss J., Ciepucha E., *Rzemiosło i przedsiębiorcy w województwie łódzkim. Potrzeby kadrowe i oczekiwania wobec pracowników*, „Analizy i Badania”, nr 13, 2011.

Shavit Y., Muller W., *Vocational secondary education. Where the diversion and where the safety net?*, “European Societies”, 2(1) 2000.

Oleś P. K., *Podmiotowe i sytuacyjne uwarunkowania rozwoju osobowości*, „Rocznik Filozoficzny Ignatianum”, XXII / 1 (2016).

Opartny J. W., *Hold pracy i zasługom ś.p. Jerzego Kerschensteinera*, „Przyjaciel Szkoły”, nr 9, rok XI, 1932.

Piekarski M., *Polska „szkoła twórcza” Henryka Rowida: implikacje dla rozwoju zawodowego*, „Lubelski rocznik pedagogiczny”, t. XXXV, z. 1, 2016.

Stępnikowski A., *Efektywność zatrudnieniowa pracowników młodocianych w rzemiośle*, „Kształcenie zawodowe”, nr 6 (6), 2012.

Stępnikowski A., *Edukacja ustawiczna mistrzów w rzemiośle na przykładzie ochrony środowiska*, „Edukacja Ustawiczna”, nr 4(91)2015.

Stępnikowski A., *Kształcenie zawodowe – wyzwania i trendy rozwojowe na Świecie*, „Polityka Społeczna”, 9(510), 2016.

Stępnikowski A., *Kształcenie dualne – wyzwania i szanse rozwoju w Polsce*, „Rynek Pracy”, nr 1 (156), 2016.

Stępnikowski A., *Informacje o zawodach w kształceniu i zatrudnianiu w rzemiośle*, „Polityka Społeczna”, numer tematyczny 1, Warszawa 2018

Storbeck O., *Mittlestand celebrated as hidden champions*, “Financial Times”, nr 39,914, 2018.

Strojna E., Rozbicki A., *Zatrudnianie młodocianych w celu przygotowania zawodowego*, „Służba Pracownicza”, nr 12, 2009.

Symela K., *Rozwój dualnego systemu kształcenia w polskiej przestrzeni szkolnictwa zawodowego i rynku pracy*, „Polityka Społeczna”, nr 9(510), 2016.

Szłosek F., *Konstruktywizm a kształcenie zawodowe*, „Pedagogika Pracy” nr 45, 2004.

Szłosek F., *Pedagogowie pracy o roli i miejscu umiejętności w kształtowaniu kwalifikacji zawodowych*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4, 2015.

Szłosek F., *Znaczenie informacji o zawodach w edukacji formalnej i pozaformalnej*, „Polityka Społeczna”, numer tematyczny 1, Warszawa 2018.

Śliwerski B., *Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, 2013.

Tokar J., *Prakseologiczne hasło „wyzwalaj doskonałość z każdego poczynania” w kontekście samodoskonalenia pracowników*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej – Organizacja i Zarządzanie”, nr 77(1927), 2015.

Wołk Z., *Człowiek i jego kultura pracy w realizacji drogi zawodowej*, „Szkoła-Zawód-Praca”, nr 5–6, 2013.

Wódz J., *Rola więzi społecznych i kapitału społecznego w komunikacji politycznej i w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego*, „Polityka Społeczna”, nr 5–6 (446–447), 2011.

Żur A., *Edukacja spersonalizowana a rozwijanie potrzebnych współcześnie kompetencji społecznych wśród studentów uczelni wyższych*, „Horyzonty Wychowania”, 15 (34), 2016.

Akty prawne (stan prawny na dzień 22 stycznia 2020 roku)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych (Dz. U. 2019, poz. 2468).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 grudnia 2019 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2020 (Dz. U. 2019, poz. 2446).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. 2019, poz. 639).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2019, poz. 391).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2019 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz. U. 2019, poz. 1700).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. 2017, poz. 1632).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. 2017, poz. 860).

Rozporządzenie Ministra Inwestycji i Rozwoju z dnia 29 kwietnia 2019 r. w sprawie przygotowania zawodowego do wykonywania samodzielnych funkcji technicznych w budownictwie (Dz. U. 2019, poz. 831).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. 2019, poz. 991).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. 2019, poz. 316).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz. U. 2019 poz. 1636).

Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 24 lipca 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie refundowania ze środków Funduszu Pracy wynagrodzeń wypłacanych młodocianym pracownikom (Dz. U. 2019, poz. 1395).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2017 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2018 (Dz. U. 2017, poz. 2395).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 grudnia 2018 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2019 (Dz. U. 2018, poz. 2446)

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. 2014, poz. 1145 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. 2017 poz. 622).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 kwietnia 2009 r. w sprawie przygotowania zawodowego dorosłych (Dz. U. 2014, poz. 497).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2017, poz. 1575).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2019 zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. 2019, poz. 465).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciel, Dz. U. 2019, poz. 1450

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 2019 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych, Dz. U. 2019, poz. 2468

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz. U. 2019 r. poz. 1040, 1043, 1495).

Ustawa z 22 marca 1989 r. o rzemiośle (Dz. U. 2018 r. poz. 1267, 2245).

Ustawa z 20 kwietnia 2001 r. Prawo ochrony środowiska (Dz. U. 2017, poz. 519).

Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2018, poz. 1669).

Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. 2016, poz. 64).

Ustawa z dnia 7 lipca 1994 r. Prawo Budowlane (Dz. U. 2018, poz. 1202).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 2019, poz. 1481).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. 2019, poz. 1148 i 1078).

Ustawa z dnia 6 marca 2018 r. Prawo przedsiębiorców (Dz. U. 2019, poz. 1292, 1495).

Zalecenie Rady z dnia 15 marca 2018 r. w sprawie europejskich ram jakości i skuteczności przygotowania zawodowego (2018/C 153/ 01).

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01).

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, (2017/ C 189/03).

Opracowania zespołów analitycznych

1. *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans zatrudnieniowych absolwentów na rynku pracy. Raport końcowy*, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, Warszawa 2014.
2. *Apprenticeship schemes in European countries*, CEDEFOP, Luksemburg: Publications Office of the European Union, 2018.
3. *Apprenticeship review: Greece. Modernizing and expanding apprenticeships in Greece*, CEDEFOP, Publications Office of the European Commission, Luksemburg 2018.
4. *Apprenticeship review. Italy. Building education and training opportunities through apprenticeships*, CEDEFOP, Publications Office of the European Union, Luksemburg 2017.
5. *Apprenticeship review Slovenia. Putting apprenticeship on track in Slovenia*, CEDEFOP, Publication Office, Luksemburg 2017.
6. CEDEFOP, *Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms*, Publications Office of the European Union, Luksemburg 2014.
7. *Changing qualifications. A review of qualification policies and practices*, CEDEFOP, Luksemburg, 2010.
8. *Globalny rynek pracy – globalne kształcenie i szkolenie zawodowe*, CEDEFOP, grudzień 2015.
9. *Green skills and innovation for inclusive growth*, Luksemburg, Publications Office of the European Union, CEDEFOP, OECD (2015), s. 40–43.
10. *Prawa i obowiązki mistrza i ucznia. Instrukcja dla mistrzów i uczniów opracowana przez Związek Młodzieży Polskiej i Związek Izb Rzemieślniczych RP*, Drukarnia Zakładu Doskonalenia Rzemiosła w Poznaniu, Poznań 1949.

11. *Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)*, Warszawa 2017.
12. *Wspieranie i podnoszenie kwalifikacji bezrobotnych środkami Funduszu Pracy i Krajowy Fundusz Szkoleniowy. Dane statystyczne 2012–2016*, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2017.
13. *Wspieranie przez urzędy pracy rozwoju zasobów ludzkich środkami Funduszu Pracy. Dane statystyczne 2013–2017*, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2018.
14. *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna)*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2019.
15. *Raport z wyników działalności oświatowej w rzemiośle za 2018 r.*, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2019.
16. *Aktywność zawodowa i edukacyjna dorosłych Polaków wobec wyzwań współczesnej gospodarki*. Raport podsumowujący VI edycję badania BKL w latach 2017-2018, PARP, BKL, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Warszawa 2019.
17. *Kapitał Ludzki w Polsce w latach 2012-2016*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2016.

Netografia

1. Baza INFOdoradca+ Informacje o zawodach:
<http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/infodoradca>
(dostęp: 30.06.2019).
2. J. Dewey, *Democracy and education*:
<https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm#link2HCH0001>,
(dostęp: 24.08.2018).
3. Biblioteka Krajowych Ram Kwalifikacji:
http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=615
(dostęp: 05.05.2018).
4. Informacja KE na temat przyjęcia inicjatywy wspierającej przygotowanie zawodowe:
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=pl&catId=89&newsId=2873&furtHerNews=yes> (dostęp: 05.05.2018).
5. Struktura organizacji rzemiosła:
<http://www.rzemioslo.org/struktura/czzogib-warszawa/> (dostęp: 27.06.2017).
6. Historia cechu fryzjerów:
<http://www.cechfryzjerow.pl/sekcja/historia.html> (dostęp: 28.09.2018 r.).
7. Historia Zakładów Doskonalenia Zawodowego:
<http://www.zdz.edu.pl/o-nas#historia> (dostęp: 07.09.2018).
8. Szkoła Wyższa Rzemiosł Artystycznych i Zarządzania:
<http://swraiz.pl/rekrutacja/> (dostęp: 07.09.2018).

9. Portal genealogiczny:
<https://genealodzy.pl/index.php?name=PNphpBB2&file=viewtopic&t=1197&start=0&postdays=0&postorder=asc&highlight=> (dostęp: 23.10.2018).
10. Związek Rzemiosła Polskiego: <https://zrp.pl/o-nas/historia/> (dostęp: 23.10.2018).
11. Materiały konferencyjne CEDEFOP, Saloniki 12-13.06.2013:
<http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/renewing-vocational-education-and-training-tackle-skill-mismatch-work-based> (dostęp: 23.10.2018).
12. Nota koncepcyjna MOP pn. Innowacje na rzecz uczciwych miejsc pracy dla młodych: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--ed_emp/documents/meetingdocument/wcms_619623.pdf, (dostęp: 30.05.2018).
13. Federalne Ministerstwo Sprawiedliwosci : http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf (dostęp: 07.11.2017).
14. Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego
<https://www.bibb.de/govet/en/2362.php> (dostęp: 07.11.2017).
15. System informacji prawnej Austrii:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10006276> (dostęp: 06.11.2017).
16. Związek Sztuk i Zawodów Szwajcarii: http://www.sgv-usam.ch/fileadmin/user_upload/deutsch/2016/varia/20160215_leporello-sgv_en.pdf (dostęp: 05.11.2017).
17. Federalna Ustawa o kształceniu zawodowym i szkoleniach:
<https://www.admin.ch/opc/en/classified-compilation/20001860/index.html>, (dostęp: 07.11.2017).
18. Administracja Księstwa Lichtenstein:
<https://www.gesetze.li/lilexprod/lgsystpage2.jsp?formname=showlaw&lgblid=2008103000&gueltigdate=14102015> (dostęp: 07.11.2017).
19. Opracowanie na temat wprowadzenia systemu dualnego:
http://www.dualvet.eu/docs/productos/1_The%20Dual%20VET%20system.pdf, (dostęp: 07.11.2017).
20. Ustalenia Związku Rzemiosła Polskiego i Ministerstwa Edukacji Narodowej:
<https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/spotkanie-z-przedstawicielami-zwiazku-rzemiosla-polskiego.html> (dostęp: 18.06.2018).
21. SME Master Plus: <https://www.ibw.at/en/library/id/443/> (dostęp: 24.10.2017).
22. Statystyki bezrobocia młodych: <https://pl.tradingeconomics.com/country-list/youth-unemployment-rate> (dostęp: 29.09.2018).
23. Standardy wymagań egzaminacyjnych w rzemiośle: <https://zrp.pl/dzialalnosc-zrp/oswiata-zawodowa/egzaminy/standardy-egzaminacyjne/> (dostęp: 14.08.2018).
24. Sieć Innowacyjnego Przygotowania Zawodowego:
https://www.inap.uni-bremen.de/dl/memorandum_inap_commission_architecture_apprenticeship_2012.pdf (dostęp: 10.10.2018).

25. Przewodnik Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego po systemach przygotowania zawodowego w krajach Unii Europejskiej: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Guidebook_Apprenticeship_Schemes_EU27.pdf (dostęp: 31.05.2018).
26. Rada USA ds. międzynarodowego biznesu: <https://www.uscib.org/education-and-re-skilling-in-the-age-of-ai/> (dostęp: 31.05.2018)
27. Dokumenty z posiedzenia Międzynarodowej Organizacji Pracy: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/meetingdocument/wcms_619623.pdf (dostęp: 30.05.2018),
28. W. Andrukowicz, *Teorie i praktyki nauczania w ujęciu komplementarnym*: http://terazniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/TCE/2011_56_1.pdf, (dostęp 29.05.2016).
29. B. Duke, G. Harper, M. Johnston, *Connectivism as a Digital Age Learning Theory*, <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (dostęp: 26.05.2016).
30. B. F. Kiker, *Historical roots of the concept of human capital*, <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1829595?uid=3738840&uid=2134&uid=376735213&uid=2&uid=70&uid=3&uid=376735203&uid=60&sid=21101468317583> (dostęp: 20.08.2018).
31. J. Mincer, *Schooling and earnings*, <http://www.nber.org/chapters/c1765.pdf> (dostęp: 31.05.2018).
32. A. Zwoliński, *Od kołyski do magistra dziecko kosztuje pół miliona złotych*: <http://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artukul/od;kolyski;do;magistra;dziecko;kosztuje;pol;miliona;zlotych,47,0,657711.html> (dostęp: 23.10.2018).
33. Pakiet zatrudnieniowy przyjęty przez Komisję Europejską: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1039&langId=en> (dostęp: 11.11.2017).
34. Europejski Filar Praw Socjalnych: https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-mone-tary-union/european-pillar-social-rights_pl, (dostęp 04.06.2018).
35. Rekomendacje KE w zakresie Europejskich Ram na rzecz Jakościowego i Efektywnego Przygotowania Zawodowego (13161/17 -COM(2017) 563 final): <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-6779-2018-INIT/en/pdf> (dostęp: 03.08.2018).
36. Informacje o wpisach kwalifikacji do PRK: <http://www.kwalifikacje.gov.pl/aktualnosci> (dostęp: 27.09.2018).
37. Proces legalizacji dokumentów rzemieślniczych (świadectwa i dyplomy): http://www.msz.gov.pl/pl/informacje_konsularne/apostille/legalizacja (dostęp: 27.06.2017).
38. Platforma „Egzaminy w Rzemiośle” <https://ewr.zrp.pl/#/informacje/relacje-z-dzialalnosci-egzaminacyjnych> (dostęp: 22.10.2018).
39. SME UNITED: <https://smeunited.eu> (dostęp: 15.11.2018).

40. Federalne Ministerstwo Edukacji: <https://www.dqr.de/content/2316.php#qs-result> (dostęp: 16.11.2018).
41. R. Bera, *Emigracja zarobkowa Polaków wynikiem przemian globalizacyjnych*: http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Problemy_Profesjologii/Problemy_Profesjologii-r2014-t-n2/Problemy_Profesjologii-r2014-t-n2-s35-41/Problemy_Profesjologii-r2014-t-n2-s35-41.pdf (data dostępu: 21.11.2018).
42. J. W. Goethe, *Wilhelm Meister* (obie części): http://rcin.org.pl/Content/58038/WA004_50334_T3860_Goethe-Wilhelm-Meist.pdf. (dostęp: 06.05.2019).
43. J. Orczyk, *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji*, https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/downloads/2012/11/j_orczyk_zzl_3-4-2009.pdf (dostęp: 05.05.2019)
44. Materiały z sympozjum CEDEFOP-OECD pn. „Następne kroki na rzecz przygotowania zawodowego”, Paryż, 07 października 2019: <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/events/2019-joint-cedefop-and-oecd-symposium-next-steps-apprenticeship-0> (dostęp: 11.10.2019)

Spis tabel i wykresów

Spis tabel

Tabela 1.	Liczba młodocianych pracowników w szkołach ponadgimnazjalnych.....	53
Tabela 2.	Typologia kompetencji.....	60
Tabela 3.	Absolwenci ZSZ w regionach i izbach rzemiosła (2011/2012) ...	83
Tabela 4.	Liczba i odsetek młodocianych pracowników względem uczniów ZSZ/SB I.....	88
Tabela 5.	Liczba młodocianych pracowników zatrudnionych w zakładach rzemieślniczych w podziale na branże	90
Tabela 6.	Udział pracodawców w przygotowaniu zawodowym	91
Tabela 7.	Efekty uczenia się na 5. poziomie ERK	143
Tabela 8.	Wskazania sędziów kompetentnych w zakresie kompetencji społecznych oczekiwanych w skali 1 (najmniej przydatne) – 6 (najbardziej przydatne do efektywnego przygotowania zawodowego i zatrudnienia).....	150
Tabela 9.	Oceny sędziów kompetentnych w zakresie kompetencji pedagogicznych oczekiwanych od mistrzów w rzemiośle (2017 i 2018) w skali 1 (najmniej przydatne) – 6 (najbardziej przydatne do efektywnego przygotowania zawodowego i zatrudnienia).....	154
Tabela 10.	Podział zawodów rzemieślniczych pod względem popularności	160
Tabela 11.	Charakterystyki respondentów (czeladników) ze względu na zawód.....	161
Tabela 12.	Ocena kompetencji „uczenie się przez całe życie...” w zakresie stosowania nowych technik.....	164
Tabela 13.	Ocena kompetencji „uczenie się przez całe życie” w zakresie stosowania nowych technologii.....	165
Tabela 14.	Zestawienie zawodów wykonywanych przez respondentów KKS-D.....	174
Tabela 15.	Zestawienie poziomu wykształcenia Polaków i respondentów KKS-D.....	175

Tabela 16.	Zestawienie wyników KKS-D mistrzyń z wynikami innych grup.....	177
Tabela 17.	Zestawienie wyników KKS-D mistrzów w cukiernictwie z innymi grupami.....	179
Tabela 18.	Oceny respondentów na egzaminie czeladniczym	195
Tabela 19.	Moment przejścia czeladników z systemu edukacji do zatrudnienia	195
Tabela 20.	Aktualna sytuacja zawodowa respondentów – czeladników.....	197

Spis wykresów

Wykres 1.	Formy i miejsca kształcenia zawodowego	39
Wykres 2.	Liczba młodocianych pracowników zatrudnionych w rzemiośle.....	54
Wykres 3.	Zasady organizowania rzemieślniczego przygotowania zawodowego	76
Wykres 4.	Zestawienie liczby uczniów w ZSZ i rzemiośle (2000–2017).....	89
Wykres 5.	Zestawienie liczby uczniów w unikatowych zawodach w latach 2010–2015	159
Wykres 6.	Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji przez mistrzów	172
Wykres 7.	Test normalności dla wyniku łącznego KKS-D 100 respondentów	176
Wykres 8.	Poziom kompetencji społecznych ES kobiet (N = 30) i mężczyzn (N = 31).....	177
Wykres 9.	Poziom kompetencji społecznych kobiet KKS-D według grup zawodowych	178
Wykres 10.	Wyniki KKS-D mistrzyń w zawodzie fryzjer i kobiet z innych zawodów	178
Wykres 11.	Poziom kompetencji mistrzów cukierników i innych grup zawodowych	179
Wykres 12.	Wyniki badań porównawczych dla wylosowanych respondentów z trzech grup mistrzów (po 20 osób) pod kątem wykształcenia	180

Wykres 13.	Poziom KKS-D (wynik łączny) a liczba wykształconych czeladników	182
Wykres 14.	Zależności KKS-D Intymność – w grupie zawodów 1	182
Wykres 15.	Zależności dla KKS-D – ES w grupie 1 (zawody mało popularne)	183
Wykres 16.	Zależności dla KKS-D w skali Asertywność – zawody mało popularne	183
Wykres 17.	Zależności między wiekiem a wynikami KKS-D w grupie zawodów 1	184
Wykres 18.	Zależności między wiekiem a wynikami KKS-D w skali ES grupa 1	185
Wykres 19.	Zależności pomiędzy wiekiem a wynikami KKS-D (Intymność) w grupie 1	185
Wykres 20.	Korelacja między wiekiem a liczbą wykształconych czeladników: grupa 1	186
Wykres 21.	Poziom kompetencji społecznych (KKS-D suma punktów) a liczba wykształconych czeladników – w grupie zawodów 3 (bardzo popularne).....	187
Wykres 22.	Zależności między wiekiem a poziomem KKS-D (suma) w grupie 3	187
Wykres 23.	Zależności między wiekiem a liczbą wyszkolonych czeladników: grupa 3	188
Wykres 24.	Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji (w tym nowe).....	204
Diagram 1.	Standard wymagań egzaminacyjnych dla mistrza w rzemiośle	200

Aneks 1

Wykaz zawodów szkolnych i pozaszkolnych, w których prowadzona jest nauka zawodu u pracodawców rzemieślników¹

1. Blacharz
2. Brązownik
3. Kowal
4. Kowal wyrobów zdobniczych
5. Ludwisarz* (zawód do nauki tylko dla osób dorosłych)
6. Modelarz odlewniczy
7. Rusznikarz*
8. Ślusarz
9. Operator obrabiarek skrawających
10. Grawer
11. Mechanik precyzyjny
12. Optyk-mechanik
13. Bursztyniarz
14. Zegarmistrz
15. Złotnik-jubiler
16. Protetyk słuchu*
17. Mechanik-monter maszyn i urządzeń
18. Mechanik-operator pojazdów i maszyn rolniczych
19. Mechanik pojazdów samochodowych
20. Elektromechanik pojazdów samochodowych
21. Blacharz samochodowy
22. Lakiernik
23. Lakiernik samochodowy
24. Elektromechanik
25. Elektromonter/konserwator urządzeń dźwignicowych
26. Elektromechanik urządzeń chłodniczych
27. Elektromechanik sprzętu gospodarstwa domowego
28. Monter elektronik
29. Monter elektronik urządzeń radiowo-telewizyjnych
30. Wulkanizator
31. Betoniarz-zbrojarz
32. Betoniarz
33. Kamieniarz
34. Sztukator

¹ Źródło URL: <https://zrp.pl/wp-content/uploads/2019/03/Wykaz-zawod%C3%B3w-refundacja-2019-03-12.pdf> (data dostępu: 22.01.2020).

35. Zdobnik ceramiki
36. Szklarz budowlany
37. Zdobnik szkła
38. Witrażownik
39. Ceramik wyrobów użytkowych i ozdobnych
40. Koszykarz-plecionkarz
41. Tokarz w drewnie
42. Pozłotnik
43. Stolarz
44. Rzeźbiarz w drewnie (snycerz)
45. Stolarz budowlany
46. Stolarz meblowy
47. Tartacznik
48. Tapicer
49. Fajkarz*
50. Introligator
51. Drukarz
52. Dziewiarz
53. Hafciarka
54. Koronkarka
55. Tkacz
56. Bieliźniarz
57. Kapelusznik-czapnik
58. Gorseciarka
59. Modystka
60. Krawiec
61. Obuwnik
62. Obuwnik miarowy*
63. Garbarz skór
64. Rymarz
65. Kozusznik
66. Kuśnierz
67. Rękawicznik
68. Kaletnik
69. Cholewkarz
70. Obuwnik ortopedyczny (technik ortopeda)*
71. Garbarz skór bez włosia
72. Karmelarz
73. Kucharz małej gastronomii
74. Kucharz
75. Młynarz
76. Cukiernik
77. Piekarz
78. Przetwórca ryb

79. Rzeźnik-wędliniarz*
80. Organomistrz
81. Renowator zabytków architektury*
82. Monter fortepianów i pianin
83. Brukarz
84. Cieśla
85. Dekarz
86. Elektryk
87. Monter instalacji gazowych*
88. Monter instalacji i urządzeń sanitarnych
89. Monter izolacji budowlanych
90. Malarz tapeciarski
91. Murarz
92. Posadzkarz
93. Studniarz*
94. Zdun
95. Glazurnik
96. Parkieciarz
97. Fotograf
98. Fryzjer
99. Kominiarz
100. Kosmetyczka*
101. Bioenergoterapeuta*
102. Radiesteta*
103. Technik optyk (optyk okularowy)*
104. Garbarz skór futerkowych
105. Technolog robót wykończeniowych w budownictwie
106. Monter sieci ciepłych
107. Monter sieci gazowych
108. Monter sieci wodnych i kanalizacyjnych
109. Operator urządzeń przemysłu szklarskiego
110. Wizażystka/stylistka*
111. Monter izolacji przemysłowych
112. Blacharz izolacji przemysłowych
113. Operator obrabiarek sterowanych numerycznie
114. Florysta
115. Termoizolator
116. Monter konstrukcji budowlanych
117. Fryzjer zwierząt (groomer)*
118. Podkuwacz koni*
119. Metaloplastyk
120. Juhas*
121. Baca*
122. Murarz-tynkarski

123. Monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie
124. Monter sieci, instalacji i urządzeń sanitarnych
125. Wędliniarz
126. Renowator mebli artystycznych
127. Monter instalacji gazów medycznych*
128. Mechanik motocyklowy
129. Naturopata*
130. Operator maszyn i urządzeń do przetwarzania tworzyw sztucznych
131. Kelner
132. Mechanik – operator maszyn do produkcji drzewnej

*) zawody niedostępne w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym dla młodocianych pracowników (przeznaczone do kształcenia dla osób dorosłych).



Andrzej Wojciech Stępnikowski

Uzyskał stopień naukowy doktora nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Na Uniwersytecie Warszawskim zdobył tytuł magistra stosunków międzynarodowych (integracja europejska) i ukończył drugi fakultet (bezpieczeństwo narodowe). Jest absolwentem podyplomowych studiów na Uniwersytecie Kard. Stefana Wyszyńskiego i Akademii Obrony Narodowej oraz programu doktoranckiego Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie. Z pierwszego wykształcenia technik mechanik (Technikum Mechaniczne w Radomiu).

Od dekady jest członkiem Rady Zarządzającej Europejskiego Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego w Salonikach (CEDEFOP) i Komitetu Doradczego Komisji Europejskiej ds. kształcenia zawodowego i szkoleń w Brukseli (ACVT). Od 2017 roku członek Zespołu problemowego Rady Dialogu Społecznego ds. międzynarodowych. Od 2018 roku jest też członkiem sieci ekspertów CEDEFOP ds. przygotowania zawodowego i Rady Programowej ds. Kompetencji. Doradca polskiej delegacji na 107. Konferencji Międzynarodowej Organizacji Pracy w Genewie (maj-czerwiec 2018). Autor kilkunastu artykułów na temat międzynarodowych uwarunkowań rozwoju kształcenia zawodowego.

Fragment recenzji

„Z zainteresowaniem należy przyjąć książkę Andrzeja Wojciecha Stępnikowskiego poświęconą kompetencjom mistrza w rzemiośle (...) stwierdzam, że jest ona oryginalna – umiejętnie łączy teorię z praktyką kształcenia zawodowego, w tym kształcenia w rzemiośle, świadczy o bardzo dobrej znajomości literatury przedmiotu oraz o właściwym przygotowaniu Autora do prowadzenia badań z zakresu pedagogiki pracy (...) z pewnością znajdzie szerokie grono odbiorców”.

Prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski