



SZKOŁA ZAWODOWA W LOGICE SPOŁECZNO-GOSPODARCZEGO WZROSTU I EKSPERYMENTACH PONOWOCZESNOŚCI

Ryszard Gerlach

ORCID: 0000-0002-0669-589X

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: gerlach@ukw.edu.pl

VOCATIONAL SCHOOL IN THE LOGIC OF SOCIO-ECONOMIC GROWTH AND EXPERIMENTS OF POST-MODERNITY

Keywords: vocational school, socio-economic growth, experiments in postmodernity

Abstract. The article presents the functioning of a vocational school, taking into account changes in the education system introduced by subsequent reforms implemented after 1999. The aim of the considerations was to locate these changes in the logic of socio-economic “growth” and the experiments of postmodernity. The analyzes were based on scientific literature in this field, as well as educational documents.

Słowa kluczowe: szkoła zawodowa, społeczno-gospodarczy wzrost, eksperymenty ponowoczesności

Streszczenie. W artykule przedstawiono funkcjonowanie szkoły zawodowej z uwzględnieniem zmian systemu edukacji wprowadzanych kolejnymi reformami realizowanymi po 1999 roku. Celem rozważań było umiejscowienie tych zmian w logice społeczno-gospodarczego „wzrostu” oraz eksperymentach ponowoczesności. Prowadzone analizy oparto na literaturze naukowej z tego zakresu, a także dokumentach oświatowych.

Wprowadzenie

Publikacje i dyskusje na temat współczesnej szkoły dotyczą najczęściej ich ogółu lub placówek ogólnokształcących. Bardzo rzadko rozważane jest zagadnienie szkoły zawodowej. Dlatego uznając ważność tej problematyki, tematem swojego artykułu uczyniłem właśnie szkołę zawodową, próbując umiejscowić ją w logice społeczno-gospodarczego „wzrostu” i eksperymentach ponowoczesności. Omówienie, a przynajmniej zasygnalizowanie tego tematu, uznałem za zasadne, m.in. z uwagi na fakt, że przez wiele lat szkoły zawodowe były traktowane jako „gorsze” niż szkoły ogólnokształcące, jako dające mniejsze szanse na rozwój i dalszą karierę. „W społecznej świadomości rozbudzono przekonanie, że szkoły zawodowe to miejsce dla «nieudaczników», do których rodzice nie powinni posyłać swoich dzieci” (Pogorzelska, 2017, s. 299). W praktyce tak też się często działo.

Jesteśmy obecnie w okresie wdrażania kolejnej wersji reformy edukacji. Wielu komentatorów, również zajmujących się nauką, uważa, że zmiany w edukacji, w tym zawodowej, stworzono na zapotrzebowanie „dobrej zmiany”. Nie wdając się w tego typu narrację, zastanowić się należy, czy ta „nowa” szkoła zawodowa przygotowuje absolwentów do zatrudnienia na kapryśnym, niepewnym i szybko zmieniającym się rynku pracy, który charakteryzuje tytułową ponowoczesność.

Reformy oświaty w logice społeczno-gospodarczego „wzrostu”

Patrząc retrospektywnie oraz nawiązując do logiki społeczno-gospodarczego „wzrostu”, przypomnieć należy, że ostatnie trzydziestolecie zmian politycznych i społeczno-ekonomicznych przyniosło polskiej oświacie, w tym również kształceniu zawodowemu, wiele następujących po sobie reform, które tylko po zmianie paradygmatu politycznego, kolejno unieważniano. Był to okres swoistej toczącej się rewolucji, w której lansowano wiele sztandarowych haseł, np. w 1999 r. – „Mniej wiedzy, więcej rozumienia świata”, w 2012 r. – „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”, w 2016 r. – „Dobra szkoła” (Pogorzelska, 2019, s. 194).

Analizując przepisy prawne dotyczące kolejnych reform w systemie oświaty, zauważyć można, że każda ze zmian niosła ze sobą inną mapę szkół, reorganizację edukacji, a przede wszystkim chaos, niepokój nauczycieli, rodziców, władz samorządowych i brak rzetelnego uzasadnienia – zwłaszcza jeżeli chodzi o szkolnictwo zawodowe, które przede wszystkim w początkowym okresie,

pod wpływem wielu negatywnych opinii, kwestionujących zasadność istnienia tego typu szkół, przeżywało okres upadku i stanowiło jedynie tło dla systemu oświatowego. Reforma systemowa z 1999 r. zakładała bowiem przekształcenie wszystkich średnich szkół ponadgimnazjalnych, liceów i techników w trzyletnie licea profilowane. Reformatorzy pozostawili zasadnicze szkoły zawodowe, jednak zaplanowali ograniczenie ich zasięgu do ok. 20% absolwentów gimnazjów. Reforma szkolnictwa miała zmniejszyć odsetek uczniów kierujących się do szkół zawodowych na korzyść pełnych szkół średnich. Licea miały mieć rozmaite profile zawodowe i przygotowywać zarówno do studiów wyższych, jak i do wejścia na rynek pracy. Planowano, że w ciągu 10 lat odsetek rozpoczynających naukę w szkołach zawodowych będzie stopniowo się zmniejszał się. Tak też się stało. Działania te zaszkodziły szkołom zawodowym nie tylko wizerunkowo, ale doprowadziły do marginalizacji tego obszaru edukacyjnego; doprowadziły do dewastacji ich potencjału, edukacyjnego, a także odchodzenia z zawodu nauczycieli kształcenia zawodowego. Z perspektywy czasu wydaje się, że reforma ta przeprowadzona była niejako „na oślep”, bez rzetelnej i długookresowej analizy poziomu oraz potrzeb gospodarczych, oczekiwań społecznych i perspektywicznego myślenia. W system kształcenia zawodowego wkraść się chaos, co gorsza, zerwane zostały więzi między szkołą a gospodarką. Być może powodem tego był fakt, że, jak wskazują doświadczenia innych krajów, w obszarze kształcenia zawodowego istnieje wiele alternatywnych modeli. Na szczęście obecnie następuje tendencja odwrotna, powodująca systematyczny wzrost liczby uczniów szkół zawodowych (branżowych pierwszego i drugiego stopnia oraz technikum), która przewyższa liczbę uczniów liceów ogólnokształcących.

Kolejna poważna zmiana systemu edukacji wprowadzona została reformą z 2012 r. Stanowiła ona niejako korektę swojej poprzedniczki, zwłaszcza w odniesieniu do systemu kształcenia zawodowego. Popularyzowano ją pod hasłem „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”. „Podstawowe założenie tej reformy kształcenia zawodowego mówi o zbliżeniu świata pracy i kształcenia zawodowego, o dobrym przygotowaniu absolwentów do wejścia na rynek pracy, o prowadzeniu kształcenia zawodowego, zwłaszcza praktycznego, w powiązaniu z pracodawcami, o możliwości uzupełniania wiedzy i umiejętności zarówno w szkole, jak i w zakładzie pracy, o wspieraniu mobilności zawodowej oraz umiejętności kreowania i zarządzania własną karierą zawodową” (Pogorzelska, 2017, s. 300). Minister Edukacji Narodowej ogłosiła rok szkolny 2014/2015 „Rokiem Szkoły Zawodowców” i przedstawiła szereg inicjatyw i działań, finansowanych

zarówno z budżetu państwa, jak i z europejskich funduszy strukturalnych i inwestycyjnych (tamże).

Rzeczywistość pokazała, że nawet nie udało się zweryfikować efektów tych poczynań i obiektywnie ocenić. Reforma ta bowiem została unieważniona już w 2016 roku przez kolejną władzę rządzącą. „Z wielkim nasileniem propagowano hasła programowe «nowej» reformy, kwestionując jednocześnie wszelkie wcześniejsze rozwiązania w obszarze edukacji zawodowej. Pośpiech, z jakim wprowadzano te zmiany, daje powody sądzić, że była to reforma skonstruowana na polityczne zapotrzebowanie, by raczej spełnić obietnice wyborcze w ramach tzw. dobrej zmiany” (Pogorzelska, 2019, s. 194), niż by rzeczywiście wesprzeć kształcenie zawodowe pozytywnymi rozwiązaniami.

Reforma z 2017 r. wydaje się być wyraźnym odbiciem tych wszystkich zjawisk, które opisano wyżej. Poddana obróbce sprawnego marketingu politycznego, szumowi medialnemu, prezentowana na wielu regionalnych konferencjach, oceniona podczas tzw. konsultacji społecznych wreszcie została ogłoszona pod hasłem „Dobra szkoła zawodowa” (tamże, s. 194).

Rozwiązania zaproponowane w reformie z lat 2017-2019 rozpatrywać można w wielu obszarach, np. strukturalnym, programowym, organizacyjnym i finansowym. Analizując zmianę strukturalną, można odnieść wrażenie, że „wszystko już było”. Nastąpił powrót do 5-letniego technikum, które funkcjonowało w systemie edukacji do 1999 roku. Nagłaśniane w publicznych dyskusjach szkoły branżowe I i II stopnia zostały powołane, by zastąpić zasadnicze szkoły zawodowe (w zasadzie nic prócz nazwy się nie zmieniło) oraz technika uzupełniające. Zdaniem Ministerstwa Edukacji Narodowej wprowadzenie szkoły branżowej wynika z konieczności zmiany obrazu tej części szkolnictwa w społeczeństwie, podniesienia jego prestiżu i zaprezentowania jako atrakcyjnej ścieżki zawodowej dla młodego człowieka. Płytkość tej argumentacji i myślenie, że sama zmiana nazwy odmieni nastawienie społeczne, wydaje się być niestosowna. Poza tym można przypomnieć, że tego typu nazewnictwo używane było przez powołany w latach 50. ubiegłego wieku Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego, który tak określał podległe mu placówki kształcenia zawodowego. Ponadto, w propozycji tej nie wzięto pod uwagę faktu, że silne i wyraźne zaakcentowane branże funkcjonują najczęściej w ośrodkach metropolitarnych, natomiast lokalna rzeczywistość to rozdrobniona działalność gospodarcza i niewielki potencjał majątkowy przedsiębiorstw oraz marginalne zainteresowanie przedsiębiorców sprawami edukacji zawodowej. Wydaje się, że w tej sytuacji dobrym rozwiązaniem byłaby możliwość tworzenia tzw. klas wielozawodowych, w których uczniowie wielu

zawodów uczyliby się wspólnie teorii, a praktyczną naukę odbywali u swoich pracodawców lub w warsztatach szkolnych (tamże, s. 200).

Pewien niepokój budzi również fakt, że matura uzyskana przez absolwentów szkoły branżowej II stopnia nie będzie tożsama z maturą uzyskaną przez absolwentów technikum 5-letniego. Jak uzasadnia Ministerstwo Edukacji Narodowej: „Szkoła branżowa ma być szkołą dla tej części młodzieży, która w zasadzie nie planuje podjęcia studiów wyższych. Cała filozofia szkoły branżowej to dobre przygotowanie zawodowe dla średniego personelu technicznego i dla pracowników niższych szczebli”. Co więcej, informuje się wprost: „Analiza potrzeb rynku pracy i potrzeb uczniów wskazuje, że nie ma podstaw dla powtarzania w szkołach zawodowych programu kształcenia ogólnego”. Stanowisko to jest w opozycji do powszechnie znanej tendencji, że przyszłość należy do tych krajów, których gospodarka opiera się na ludziach posiadających wysokie kompetencje twórcze, samostereownych. „Tylnymi drzwiami” wprowadza się więc krytykowaną tzw. maturę branżową¹, która absolwentom szkół branżowych II stopnia zamknie drzwi do wielu uczelni.

Jak wskazuje pragmatyka, szkoły zawodowe nie potrzebują spektakularnych akcji, dynamicznych zmian i burzenia podstaw ich funkcjonowania. Ten specyficzny obszar edukacji potrzebuje natomiast stabilizacji i życzliwego wsparcia zarówno ze strony władz centralnych, lokalnych, jak i życia gospodarczego. Reforma wprowadzona w życie w dniu 1 września 2019 roku nie obiecuje jednak spokoju, trwałych źródeł finansowania ani stałego wsparcia środowisk gospodarczych. Analizując dokumenty wprowadzające tę reformę, trudno doszukać się jednak oryginalnych i na tyle rzeczowych rozwiązań, by pozytywnie prognozować przyszłość edukacji zawodowej. Widoczne są natomiast hasła niejednokrotnie używane już przez poprzednich „reformatorów”.

Należy nadmienić, że w dalszym ciągu istnieje problem, dotyczący tego, że nawet wysokie wyniki osiągnięte przez zdających nie przekładają się bezpośrednio na możliwość zdobycia lepszej pracy po ukończeniu szkoły. Pracodawcy z dużą ostrożnością podchodzą do dyplomów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Ten rodzaj certyfikacji zawodowej jeszcze nie zadomowił się w świadomości społeczno-gospodarczej naszego kraju. Niezmienne od wielu lat, wysokie

¹ Przywoływane w tekście stanowisko MEN pochodzi ze strony internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej, na której publikowane są wystąpienia Minister Edukacji przy okazji konferencji organizowanych na temat założeń reformy kształcenia zawodowego.

zaufanie mają świadectwa uzyskiwane drogą kształcenia rzemieślniczego i zdawane egzaminy czeladnicze czy mistrzowskie.

Trudno jest obecnie oceniać szanse powodzenia aktualnej odsłony reformy systemu szkolnictwa zawodowego. Jeżeli za deklaracjami władz znów powstanie tylko fasada, za którą będą mogły się skryć prawdziwe problemy szkolnictwa zawodowego, to znów będzie można o reformie powiedzieć tylko tyle, że się odbyła, że zmieniły się tabliczki na szkołach i nazwy własne na dokumentach szkolnych.

Podsumowując tę część rozważań na temat szkoły zawodowej w logice społeczno-gospodarczego wzrostu, uznać należy, moim zdaniem, że logiki w tym obszarze nie było i nadal nie ma zbyt wiele. Rację ma cytowana już Anna Pogorzelska, kiedy pisząc na temat reformy edukacji zawodowej, stwierdza, że analizując założenia tej reformy z 2017 roku, można postawić tezę, że proponowane zmiany mają raczej charakter korekty czy modernizacji, a nie reformy w całym tego słowa znaczeniu (Pogorzelska, 2019).

Analizując sytuację szkoły zawodowej w logice społeczno-gospodarczego wzrostu, nie można pomijać jej związku z rynkiem pracy, tym bardziej że rynek ten uznawany jest za ważny przejaw ponowoczesności, do której będą nawiązywał w dalszej części artykułu.

Szkoła zawodowa a rynek pracy w warunkach ponowoczesności

Od dekad edukacji zawodowej towarzyszą hasła, że musi być ona dopasowana do rozumianego wielowymiarowo rynku pracy. Z jednej strony jest to dość oczywisty, zdroworozsądkowy postulat, a z drugiej – hasło powtarzane przez niemal wszystkich uczestników debaty publicznej na ten temat i będące podstawą polityk dotyczących szkolnictwa zawodowego, nadal pozostające w sferze wyobrażeń. Wymagania rynku pracy są/powinny być punktem odniesienia dla edukacji, szczególnie zawodowej. Mają one wpływ na jej organizację, treści i przebieg. Dotyczy to zarówno aktualnych, jak i przyszłych wymagań w zakresie kwalifikacji i kompetencji. Dzisiaj nie można już brać pod uwagę tylko aktualnej sytuacji rynku pracy, ale, ze względu na szybkość i zakres następujących zmian, ważne jest antycypowanie przyszłości w poszczególnych zakresach zawodowych. Uzasadnieniem jest m.in. fakt, że co 10 lat podwaja się ilość informacji, a także prawdopodobne jest, że za 10 czy 20 lat, licząc od momentu zakończenia edukacji, to czego dana osoba nauczy się w szkole, będzie nieaktualne (Rosling, 2018, s. 267).

Pisząc o kształceniu zawodowym, dla którego istotnym wyznacznikiem są wymagania/potrzeby rynku pracy, podkreślić należy, że w Polsce rynek pracy, w formule pełnoprawnego elementu systemu gospodarczego, pojawił się wraz z przemianami ustrojowymi w 1989 roku i rozwijał się wraz z rozwojem gospodarki rynkowej. Z czasem jego znaczenie w naszym kraju zaczęło rosnąć, by osiągnąć stan wręcz mitu, dla którego potrzeb kształtowane powinny być inne systemy społeczne, w tym system edukacji, szczególnie kształcenia zawodowego, w którym cele kształcenia, treści, formy i metody pracy dydaktycznej uzależniają się w dużej mierze od potrzeb jego samego. Rynek pracy wyznacza nieomal wszystkie strategie współczesnego działania, a nawet pretenduje do określania ideału wychowania i wizji nowej cywilizacji. Pisze o tym m.in. Zygmunt Wiatrowski (2005, s. 228 i n.). Pomimo że od czasu napisania tych słów upłynęło już wiele lat, to jednak wydaje się, że są one nadal w znacznym stopniu aktualne, a ich wymownym wyrazem jest polityka oświatowa w naszym kraju, gdzie system edukacji ukierunkowuje się głównie na cele typu: „edukacja dla...”, w tym przede wszystkim: dla potrzeb rynku pracy, zatrudnienia, potrzeb gospodarczych, umiejętności zawodowych. Brakuje w tych wszystkich postulatach, chyba najbardziej obecnie wrażliwych i podstawowych wartości, czyli „kształcenia dla rozwoju człowieka”, „kształcenia dla potrzeb społeczeństwa obywatelskiego”.

Rozważając zagadnienie kształcenia zawodowego, zwrócić należy uwagę na zmienność otaczającego nas świata, w tym świata pracy. Jak pisze Michel Foucault: „To świat na zewnątrz budynku szkolnego stał się zupełnie różny. [...] w tym nowym świecie ludzie mają szukać indywidualnych rozwiązań problemów, jakie stwarza społeczeństwo, a nie społecznie wypracowanych rozwiązań dla swoich prywatnych problemów” (Foucault, 2000, s. 83-85). Trzeba też mieć na uwadze, że szkoły zawodowe znajdują się pod swego rodzaju presją organów prowadzących oraz – nadzorujących, mających nadmierne oczekiwania – środowisk gospodarczych i społecznych na: ustawiczne podnoszenie „jakości” i „efektywności”, utożsamianej głównie ze zdawalnością przez absolwentów zewnętrznych egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe; uzyskiwanie natychmiastowego zatrudnienia; szybki zwrot zainwestowanych w nią środków. W sytuacji wzrastającej konkurencyjności na rynku edukacyjnym, malejącej populacji młodzieży wchodzącej w system edukacji ponadpodstawowej oraz nieczytelnych sygnałów wysyłanych przez lokalne rynki pracy szkoły postawione zostały przed tego rodzaju dylematami: Czy koncentrować się w procesie kształcenia na ściśle wyspecjalizowanej dziedzinie, czy też dążyć do kształtowania „mobilnego dyletanta” umiającego szybko dostosowywać się

do określonych sytuacji? Czy szkoła ma selekcjonować i profilować swoją działalność na ściśle określone potrzeby grup zawodowych, czy też mieć na uwadze szeroko pojęty interes jednostek, dbać o ich rozwój i możliwości rozwojowe? Czy ma być zorientowana perspektywicznie i patrzeć w przyszłość w sytuacji, gdy specyfiką współczesnych systemów gospodarczych jest koncepcja „nic na długo”? Czy podnoszone obecnie kwestie ekonomiczne, „orientacja na klienta” czy „wynik” oraz działania skierowane głównie na unikanie „strat” i „niepowodzeń” opierają się na etycznych fundamentach i podlegają moralnej ocenie, która powinna towarzyszyć wszelkiej aktywności w obszarze edukacji i wreszcie czy taka wizja edukacji nie doprowadzi do ukształtowania się społeczeństwa ludzi załężnionych i niespokojnych, ludzi tak bojących się o własne odniesienie sukcesu lub porażki, zbyt załężnieni o swój osobisty los, że tracą z oczu problemy ogólnoludzkie, o czym wspomina m.in. Erich Fromm (2013, s. 36). Dylematy funkcjonowania szkoły zawodowej wynikają z sytuacji współczesnego świata określanego terminem „ponowoczesności”, „postmodernizmu” lub właśnie „płynnej nowoczesności”.

W tym miejscu warto zaznaczyć, że wszelkie dotychczasowe doświadczenia edukacyjne formułowano na podstawie świata, który był trwały i jeszcze trwalszy dzięki niej miał pozostać. Obecnie takie myślenie wręcz paraliżuje wszelką działalność dydaktyczną – otwartą na potrzeby nowych pokoleń. Dlatego też dzisiaj nauczyciela nie powinno oceniać się za to, że jego uczniowie płynnie rozwiązują testy, lecz za to, jak oni postępują w realnym świecie. Łatwo bowiem dowieść, że edukacyjny wysiłek tym trwalej wpływa na postawy uczniów, im bardziej nauczane wzory są realizowane praktycznie – w sytuacjach dla nich typowych. Widoczne w pragmatyce szkolnej „sztywne” trzymanie się ram „ponadczasowego” modelu, w którym najlepsze pożytki w szkole osiągnąć są jedynie poprzez zdobywanie wiedzy przekazywanej przez nauczyciela, którego uczniowie mają brać za przykład i naśladować, nie udaje się uzasadnić w praktyce społeczno-gospodarczej. Stąd ciągle pojawiające się opinie o nieadekwatności tego, czego uczy szkoła, względem tego, czego wymaga życie poza jej murami.

Niezrozumiały jest upór, który każe formułę systemu klasowo-lekcyjnego utrzymywać w szkole jako dominującą i jako jedynie właściwą. Można tu również odwołać się do Z. Baumana, który pisze, że „receptą na sukces to «być sobą», być «niepodobnym do innych»; to różnica sprzedaje się najlepiej. Dysponowanie wiedzą i umiejętnościami «wymaganymi na danym stanowisku» i prezentowanymi już przez tych, którzy zajmowali je wcześniej, to dziś za mało. To raczej słabość niż atut. Zamiast tego potrzeba niezwykłych pomysłów, wyjątkowych

i niespotykanych wcześniej, a przede wszystkim kocięj umiejętności chadzania własnymi ścieżkami. Tego rodzaju wiedzy pragną ludzie żyjący w epoce płynnej nowoczesności. «Płynna nowoczesność» to życie pełne niepewności, w warunkach ciągłego niepokoju, to lęk przed tym, by nie dać się zaskoczyć, by nadążać za szybkim biegiem wydarzeń, by nie zostać z tyłu (Bauman, 2007, s. 6). W nieustannie zmieniających się warunkach na rynku pracy pracownicy będą zmuszeni nauczyć się zachować energię i sprawność, przyswoić sobie zdolność rozwoju osobowego, być sprawnymi i zaangażowanymi w pracy podczas całej, prawdopodobnie 50-letniej pracy zawodowej» (Drucker, 2009, s. 171). Konieczne więc będzie przygotowanie do tego m.in. w procesie kształcenia zawodowego. Ważne też jest przygotowanie do kształcenia ustawicznego w całym okresie aktywności zawodowej. I tu rola edukacji jest nie do przecenienia.

Często stosowanym terminem jest też określenie tzw. elastycznego kapitalizmu. Organizacje „elastycznego kapitalizmu” uprawiają swego rodzaju politykę „świadomego wytwarzania niepewności”. Narzędzie to nazwane przez Pierre’a-Felix’a Bourdieu *précarisation* oznacza działania, w wyniku których ludzie stają się jeszcze bardziej niepewni i bezbronni, a tym samym jeszcze bardziej przewidywalni i „sterowni”. Stan niepewności, jak pisze Bourdieu, „nadaje przyszłości nieokreślony charakter i wyklucza wszelkie racjonalne przewidywania, a przede wszystkim, odbiera ludziom tę odrobinę wiary w przyszłość, która trzeba posiadać, aby móc się zbuntować” (Bauman, 2007, s. 212). Stąd też niepewne i nieczytelne stają się plany życiowe, przyszłość zawodowa, pozycja społeczna oraz wynikające z niej poczucie własnej wartości i wiara we własne siły. Dominującym elementem ludzkiego życia stają się nieustanne napięcia i kryzysy, niepozwalające na chociażby chwilę odprężenia i spokoju. Dlatego rodzą się dylematy: Jak w takiej sytuacji można zachować trwałość relacji społecznych? Jak budować własną narrację i czynić własne życie spójne? Jak budować swoje własne dalekosiężne cele w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości? Richard Sennett twierdzi, że współczesny „elastyczny kapitalizm” powoduje „korozję” charakteru, a szczególnie zagrożone są te jego właściwości, dzięki którym człowiek odczuwa więź z innymi i nie wątpi w trwałość własnego „ja” (Sennet, 2006, s. 52). Są to kwestie istotne, ponieważ płytkość i kruchość relacji międzyludzkich czy brak zaufania świadczą o niskich zasobach kapitału społecznego.

Nawiązując do tematu edukacji, należy dodać, że dotychczasowe doświadczenia edukacyjne formułowane na podstawie świata, który był trwały i miał jeszcze trwalszy pozostać dzięki niej właśnie. Pisząc o kształceniu zawodowym realizowanym w szkole zawodowej w warunkach ponowoczesności, nie można

pominąć faktu, że rynek pracy stale ulega przekształceniom, zmieniają się wobec tego wymagania względem absolwentów szkół zawodowych. Szczegółowe omówienie wymagań rynku pracy, zarówno tych aktualnych, jak i przyszłych, nie jest możliwe z uwagi na ograniczoną objętość mojego artykułu. Wciąż pojawia się też wiele publikacji w postaci artykułów, raportów, a także publikacji zwartych, omawiających ten problem. Na ten temat pisał też wielokrotnie autor niniejszych rozważań.

W przypadku przyszłych wymagań – ze względu na ich dyskusyjność i niepewność – występują trudności z precyzyjnym ich formułowaniem. Zastanawiając się nad tym, co nas czeka, podkreślić należy, że nikt nie jest w stanie określić, jaka będzie przyszłość. Mówić możemy jednak z dużym prawdopodobieństwem o społeczno-gospodarczym wzroście, którego cechą charakterystyczną będą, a nawet już są, zmiany zawodów. Mamy do czynienia z zanikaniem pewnych profesji i powstawaniem w to miejsce nowych. Będzie to/ już jest konsekwencją rozwoju przemysłu 4.0 i społeczeństwa 5.0 oraz coraz częstszego stosowania sztucznej inteligencji w różnych dziedzinach życia. Już okres trzeciej rewolucji przemysłowej powodował to zjawisko, które w najbliższych latach będzie się nasilało.

Pisząc o płynnej nowoczesności, należy odwołać się do terminu określającego zmiany następujące w otaczającym nas świecie, którym jest „przejściowość”. „W świecie płynnej nowoczesności trwałość rzeczy, podobnie jak trwałość więzi międzyludzkich, traktuje się zwykle z niechęcią, widząc w niej zagrożenie” (Bauman, 2012, s. 149). Już dzisiaj coraz rzadziej oczekujemy, że raz nabyte rzeczy będą nam służyć przez wiele lat, a może nawet do końca życia. Zgodzić się raczej należy z cytowanym Z. Baumanem, który stwierdza, że „zdolność trwania «po wieczne czasy» nie przemawia już na korzyść rzeczy ani ludzkich więzi. Rzeczy i więzi mają służyć tylko przez pewien określony czas, a kiedy przestaną być przydatne – co musi kiedyś nastąpić – należy je zniszczyć, odrzucić lub w inny sposób usunąć z pola widzenia. [...] dzisiejszy konsumeryzm nie polega na gromadzeniu rzeczy, lecz na czerpaniu z nich błyskawicznych i doraźnych przyjemności. Dlaczego więc taki towar jak wiedza, uzyskiwana podczas pobytu w szkole lub na uniwersytecie, miałyby być wyjątkiem od tej powszechnej reguły” (Bauman, 2012, s. 151). To prawdopodobny obraz, jeśli nie jeszcze teźniejszości, to z pewnością niedalekiej przyszłości. Przygotowanie do życia i pracy w warunkach płynnej nowoczesności oraz przejściowości to zadanie edukacji, głównie zawodowej. Wszystko się zmienia, a obszarem szczególnie podatnym na zmiany jest rynek pracy. Wyposażenie w odpowiednie kwalifikacje

i kompetencje niezbędne do zatrudnienia na tym rynku to podstawowe zadanie edukacji zawodowej. Jakie więc – wymagane w przyszłości – przygotowanie powinien uzyskać absolwent?

Podsumowując tę część rozważań, można za Z. Baumanem powiedzieć, że „płynne życie to życie pełne niepewności, przeżywane w warunkach ciągłego niepokoju. Najdotkliwsze i najuporczywsze obawy związane z takim życiem to lęk przed tym, by nie dać się zaskoczyć, by nadążyć za szybkim biegiem wydarzeń, by nie zostać z tyłu, nie «przeoczyć terminu ważności», nie obarczać się posiadaniem czegoś, co nie budzi już żądzy posiadania, nie przegapić momentu, w którym trzeba zmienić taktykę i nie przekroczyć granicy, zza której nie będzie już odwrotu. Płynne życie składa się z szeregu «nowych otwarć» i «nowych początków» [...]. Spośród umiejętności potrzebnych do uprawiania sztuki życia w warunkach płynnej nowoczesności większe znaczenie ma umiejętność pozbywania się rzeczy niż umiejętność ich zdobywania” (Bauman, 2007, s. 6). Odnosząc się do pojęcia przejściowości, już A. Toffler podkreślał, że należy oswoić się z tym pojęciem w odniesieniu do wszystkiego, co nas otacza (Toffler, 1988, s. 35). Teraźniejszość ma bowiem charakter przejściowości. Jakie będą efekty zmian w edukacji zawodowej, przekonamy się za jakiś czas.

Zakończenie

Konkludując, można przytoczyć słowa znanego włoskiego myśliciela. Tiziano Terzani krytycznie zauważył, że dzisiejsze szkoły są stworzone nie po to, żeby uczyć dzieci myśleć, ale by nauczać je, jak przeżyć; uczą je tego, co potem umożliwi im znalezienie pracy. „Wychodząc z takiej szkoły, jesteś uwarunkowany. Powtarzasz z góry ustalone wzorce. Niełatwo przychodzi ci wymyślenie czegośkolwiek. Człowiek jest całkowicie podporządkowany ekonomii” (Terzani, 2017, s. 493). Dalsza sugestia autora odnosi się do spraw uniwersalnych: „[...] wszystkie eksperymenty, nowoczesne społeczeństwa nie mogą być oceniane tylko i wyłącznie na podstawie efektywności ekonomicznej, ale po tym, jaki typ człowieka produkują i jakie życie każą mu prowadzić” (Terzani, 2017, s. 493).

Przygotowanie do życia i pracy w warunkach ponowoczesności/płynnej nowoczesności oraz przejściowości to zadanie edukacji, również zawodowej. Wszystko się zmienia, a obszarem szczególnie podatnym na zmiany jest rynek pracy. Wyposażenie w odpowiednie kwalifikacje i kompetencje, niezbędne do zatrudnienia na tym rynku, to podstawowe zadanie edukacji zawodowej. Pytanie, czy edukacja zawodowa jest w stanie temu zadaniu sprostać? Czy jest do jego

realizacji dobrze przygotowana? Trudno jednoznacznie to stwierdzić. Wiele wskazuje jednak, że nadal należy mieć co do tego wątpliwości. Warto w tym miejscu przypomnieć, że z badań ManpowerGroup wynika, iż w Polsce nadal ponad 30% firm odczuwa niedobór pracowników o odpowiednich kwalifikacjach (*Niedobór talentów*, 2014). Dane te zostały, co prawda, sformułowane kilka lat temu, jednak uznać można, że pracodawcy nadal poszukują pracowników o kwalifikacjach i kompetencjach dostosowanych do wymagań rynku pracy. Potwierdzają to także bieżące analizy autora artykułu.

Referencje

- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Drucker, P.F. (2009). *Zarządzanie XXI wieku – wyzwania*. Warszawa: MT Biznes.
- Foucault, M. (2000). *Szaleństwo i społeczeństwo*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński. W: *Filozofia. Historia. Polityka. Wybór pism*. Warszawa: PWN.
- Fromm, E. (2013). *O byciu człowiekiem*. Kraków: Znak.
- Niedobór talentów* (2014). Raport ManpowerGroup.
- Pogorzelska, A. (2017). *Edukacja zawodowa wobec zmieniającego się rynku pracy*. W: R. Gerlach, R. Tomaszewska (red.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: UKW.
- Pogorzelska, A. (2019). *Reforma kształcenia zawodowego – nowa jakość czy polityczny zabieg*. W: A. Karpińska, A. Szwarz, W. Wróblewska (red.), *Edukacja całościowa – wybrane problemy*. Toruń: Adam Marszałek.
- Rosling, H. (2018). *Factfulness. Dlaczego świat jest lepszy, niż myślimy, czyli jak stereotypy zastąpić realną wiedzą*. Poznań: Media Rodzina.
- Sennet, R. (2006). *Korozja charakteru*. Warszawa: Muza.
- Terzani, T. (2017). *Koniec jest moim początkiem*. Poznań: Zysk i Spółka.
- Toffler, A. (1988). *Szok przyszłości*. Poznań: Kurpisz.
- Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej.