

dr Jan Łuczyński
Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego

SZKOŁA A RYNEK PRACY

Streszczenie

Relacja między szkolnictwem a rynkiem pracy staje się coraz bardziej złożona. Wynika to z napięcia występującego pomiędzy wzrastającą dynamiką przemian na rynku pracy a względną stabilnością szkolnictwa działającego w ramach biurokratycznej, hierarchicznej i inercyjnej struktury. Artykuł przedstawia analizę wyżej wymienionej opozycji oraz wskazówki co do kierunków zmian w relacjach rynek pracy – szkolnictwo pożądanym dla lepszego zaspokojenia potrzeb obywateli.

Słowa kluczowe: cele edukacji, rozwój indywidualny, rynek pracy, socjalizacja, szkoła.

Summary

The relationship between the school system and job market becomes increasingly complex. This tendency originates in the tension between the growing dynamics of the changes on job market and the relative stability of the school system that acts as a bureaucratic, hierarchical, and inertial structure. The paper presents an analysis of the abovementioned opposition and conclusions about the changes in job market – school system relationships necessary for improvement of satisfying citizens' needs.

Key words: educational aims, individual development, job market, socialization, school.

Wstęp

Ostatnie wydarzenia, jakie zaszły w sferze gospodarki światowej w ciągu drugiej połowy 2008 roku, dobitnie potwierdziły znaną od dawna zmienność i ograniczoną przewidywalność dynamiki gospodarki rynkowej. Zmieniające się warunki ekonomiczne modyfikują zapotrzebowanie na pracę w ogóle oraz na pracę różnego rodzaju w bardzo krótkiej perspektywie czasowej. Przykładem może być fluktuacja zapotrzebowania na specjalistów w branży wydobywczej: po niemal dziesięcioleciu redukcji zatrudnienia w polskich kopalniach (zwłaszcza węgla kamiennego) oraz stopniowej likwidacji szkolnictwa przygotowującego

do pracy w tej branży, zmiana koniunktury na węgiel i inne surowce wywołana ożywieniem gospodarczym w Chinach, odsłoniła brak fachowej siły roboczej w zawodach wydobywczych. Raptowność zmian koniunkturalnych stanowi problem nie tylko ekonomiczny i społeczny, lecz także psychologiczny: jeżeli w 50-tysięcznym mieście, do niedawna uważanym za miejsce polskiego cudu gospodarczego, o czym świadczyła niezwykle niska stopa bezrobocia (4,9%), w ciągu niespełna roku pracę traci prawie 2000 osób¹, to przystosowanie się do takich warunków wymaga specjalnych umiejętności porównywalnych do tych, które przydają się w sytuacjach ekstremalnych.

Powstaje zatem pytanie: w jaki sposób kształtować relację między rynkiem pracy a szkolnictwem? W obecnej dobie zagadnienia ekonomiczno-gospodarcze dominują w dyskursie publicznym i świadomości ludzkiej. Zapewnienie (godziwych) warunków bytowych jest priorytetem dla większości ludzi, a sposobem realizacji tego priorytetu jest wykonywanie odpowiednio płatnej pracy. Ten stan jest źródłem potężnego nacisku na system oświaty, wyrażanego w oczekiwaniu, że szkoły będą w skuteczny sposób przygotowywać absolwentów do znalezienia lub stworzenia miejsca pracy dla siebie. Znalazły one odzwierciedlenie w formalnych regulacjach tworzonych na najwyższych szczeblach, czego przykładem może być unijna rekomendacja dotycząca kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie². Lista wymienionych w niej ośmiu kompetencji (komunikowanie się w języku ojczystym; komunikowanie się w języku obcym; kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje w zakresie nauk ścisłych i technologii; kompetencje w zakresie posługiwania się technologiami społeczeństwa informatycznego; umiejętność uczenia się; kompetencje społeczne i obywatelskie; zdolność do podejmowania inicjatyw i przedsiębiorczości; świadomość kulturowa i zdolność do jej wyrazu) została utworzona, by „dostarczyć poprzez uczenie się przez całe życie kluczowego sposobu europejskiej odpowiedzi na globalizację i przejście do gospodarki opartej na wiedzy”³. Motyw gospodarczy proponowanych zmian w edukacji jest więc klarownie widoczny.

Warto zauważyć, że przygotowanie absolwentów do skutecznego funkcjonowania na rynku pracy jest jednym z wielu celów edukacji, jakie wymienia się w literaturze przedmiotu. Dyskusja nad nimi toczy się wśród pedagogów, psychologów, filozofów i innych przedstawicieli nauk humanistycznych od czasów najdawniejszych⁴. Ignorowanie ich lub dewaluowanie zuboża edukację, w konse-

¹ A. Gorczyca, *Coś pękło w Krośnie*, „Gazeta Wyborcza”, 17 stycznia 2009, s. 3.

² *Recommendation of the European Parliament and of the Council of the 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*, „Official Journal of the European Union”, 18 grudnia 2006, s. 10–18.

³ Tamże, s. 394/10.

⁴ L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003; Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1–2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005; J.S. Bruner, *Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge 1996; L. Kohlberg, R. Meyer, *Rozwój jako cel edukacji*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spyry o edukację*, IB, Warszawa 1993.

kwencji prowadząc do mniej efektywnego osiągnięcia współcześnie akcentowanego jej celu: przygotowania do pracy.

W niniejszym artykule przedstawione zostaną cztery sposoby rozumienia celów edukacji. Każdy z nich akcentuje inne korzyści, jakie edukacja wnosić może w życie ludzkie. Celem tej analizy jest wykazanie, iż wąskie rozumienie celu edukacji, sprowadzające ją do jednej tylko funkcji czy roli w życiu ludzkim i koncentracja na jego realizacji, prowadzi do skutków odwrotnych od zamierzonych: porzucenie innych ważnych celów lub znaczące osłabienie ich realizacji skutkuje obniżeniem prawdopodobieństwa skutecznego realizowania wybranego celu. Na tej podstawie sformułowane zostaną wnioski co do współpracy rynek pracy – szkoła.

Cele edukacji

Rozważając cele edukacji można pogrupować je na różne sposoby. Szukając jednakże typologii, w której najłatwiej byłoby umieścić przygotowanie do funkcjonowania na rynku pracy, warto wyróżnić jako cztery podstawowe jej cele: kształcenie, socjalizację, rozwój indywidualny i zmianę społeczną.

Kształcenie jako cel edukacji

Kształcenie, oznaczające przekazywanie uczniom różnego rodzaju wiedzy, jest najpowszechniej wymienianym celem edukacji. Koncepcje dotyczące rodzajów wiedzy i sekwencji, w jakiej należy zaznajamiać z nią uczniów, rozwijane były już w starożytności⁵ i stanowią przedmiot dyskusji specjalistów i szerokiej publiczności do dziś; przykładem może być niedawna dyskusja nad listą obowiązkowych lektur w polskich szkołach. Przekonanie o konieczności kształtowania ludzkiego umysłu za pomocą dostępnej w danej epoce wiedzy wynika z założenia, że jest ona człowiekowi niezbędna do zdobycia orientacji w otaczającym świecie, bez której nie byłby zdolny do racjonalnego działania. Pojęcie człowieka wykształconego, kulturalnego, czy gentlemana (zależnie od epoki i kręgu kulturowego) zawiera w sobie założenie o niezbędnym kulturowym wyposażeniu umysłu w postaci swoistego kodu wspólnego osobom należącym do tej kategorii społecznej, który umożliwia im porozumiewanie się i współdziałanie. Nadrzędną wartością jest zatem w tej koncepcji edukacji wiedza, a raczej jej uzgodniony w praktyce edukacyjnej kanon, który traktowany jest jako najistotniejsza część kulturowego dorobku ludzkości.

Koncepcja edukacji jako kształcenia pociąga za sobą określone rozwiązania organizacyjne w zakresie funkcjonowania szkół. Głównym narzędziem realizacji edukacyjnych zadań jest program nauczania, tworzony na podstawie dostępnej wiedzy. Program formułowany jest według obowiązującego w nauce

⁵ L. Gutek, dz.cyt.

w danym okresie historycznym podziału na dyscypliny, co odpowiada szkolnym przedmiotom. Przedmioty uszeregowane są według ich „prestżu” odpowiadającemu porządkowi dyscyplin w nauce, który zmienia się wraz z rozwojem ludzkiej wiedzy. Na przykład, niegdysiejsza dominacja teologii i filozofii ustąpiła współcześnie dominacji przedmiotów takich, jak język ojczysty i matematyka. Celem nauczania jest zaznajomienie ucznia ze strukturą danego przedmiotu⁶, dzięki czemu uczeń rozumie definicje i powiązania pomiędzy poszczególnymi składnikami wiedzy przedmiotowej.

Nietrudno zauważyć, że dominacja wiedzy jako wartości pociąga za sobą znaczące konsekwencje. Po pierwsze, pojawia się tendencja do traktowania obowiązującego w programie kanonu jako całości niekwestionowalnej, zatem od uczniów oczekuje się przyjęcia oferowanych im prawd w takiej postaci, w jakiej są przekazywane. Nie pozostawia to zbyt wiele miejsca na rozwijanie indywidualnych zainteresowań, jeśli nie mieszczą się w ramach przyjętego kanonu, ani na rozwijanie krytycznego myślenia i takiej postawy. Po drugie, kanon złożony z najważniejszych elementów dorobku kulturowego ludzkości nie daje też możliwości wiązania szkolnej aktywności uczniów z ich doświadczeniami z życia pozaszkolnego. Tym samym szkoła w swej działalności edukacyjnej zostaje odrywana od otaczającego ją świata. Po trzecie, metodyka nauczania opiera się głównie na metodach podających, co minimalizuje aktywność uczniów do działań odtwórczych: reprodukcji w możliwie najwierniejszy sposób podawanego materiału. Po czwarte, koncentracja na akceptowanym w programach nauczania kanonie wiedzy utrudnia dostrzeganie rzeczywistych problemów, jakie nurtują uczniów znajdujących się w różnych etapach ich indywidualnego rozwoju. Po piąte wreszcie, dopasowanie nauczania realizowanego według wyżej zarysowanych założeń do warunków panujących w otoczeniu staje się tym trudniejsze, im dynamiczniej zmienia się otoczenie.

Edukacja jako kształcenie dostarcza uczniom orientacji w dorobku kulturowym ludzkości, co jest niezbędne do zbudowania indywidualnej tożsamości jako członka ludzkiej społeczności. Jednakże wyłączna koncentracja na tym celu szkoły skutecznie utrudnia realizację jej innych celów. Wiele wskazuje na to, że we współczesnej polskiej szkole wciąż mamy do czynienia z dominacją klasycznego rozumienia celu edukacji.

Socjalizacja jako cel edukacji

Socjalizację można zdefiniować jako proces przystosowania ucznia do życia w społeczeństwie poprzez przyswojenie norm i wartości społecznych oraz rozwinięcie poczucia własnej tożsamości⁷. Podstawową wartością edukacyjną jest społeczeństwo, jego trwanie w aktualnie istniejących ramach. Człowiek, przychodząc na świat, nie jest gotów do uczestniczenia w życiu społecznym.

⁶ J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Karasińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.

⁷ A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Potrzebny jest zatem odpowiednio długi cykl przystosowawczy, w którym młoda jednostka opanuje wiedzę i umiejętności potrzebne do udatnego funkcjonowania w społeczeństwie.

Socjalizacja znajduje się w centrum konserwatywnych i totalitarnych koncepcji edukacji⁸. Dla konserwatystów, w związku z ich przekonaniem, iż najlepsze rozwiązania ludzkich problemów już wynaleziono, istotą jest utrzymanie aksjologicznego i społecznego *status quo* lub powrót do *status quo ante*. Dorobek kulturowy ludzkości traktowany jest szczególnie: jako wzór niedościgłych cnót ludzkich i rozwiązań społecznych, których naśladowanie jest najlepszym sposobem rozwiązania współczesnej postaci odwiecznych problemów. W ustrojach totalitarnych, obojętne jaką ideologią inspirowanych, edukacja jest narzędziem indoktrynacji, urabiania uczniów według ideologii obowiązującej tak, by stali się jej czynnymi wyznawcami, promującymi ją w otaczającym świecie.

Oprócz socjalizacji nastawionej na podtrzymywanie panującej ideologii można wyróżnić jej technologiczną odmianę, nastawioną na uzyskiwanie maksymalnej efektywności⁹. Akceptując demokrację w stosunkach międzyludzkich, zwolennicy tego podejścia traktują społeczeństwo zgodnie z liberalnym podglądem, w myśl którego jest ono terenem konkurencji między wolnymi jednostkami. Wynik tej konkurencji zależy od indywidualnych zdolności i wysiłku poszczególnych jednostek włożonego w realizację społecznie ważnych zadań. W edukacji liczy się zatem przede wszystkim opanowanie przez ucznia tej wiedzy i umiejętności, które w danym momencie potrzebne są do osiągnięcia sukcesu: przystosowania się w sposób umożliwiający wygranie w konkurencji z innymi.

Stawianie przystosowania do społeczeństwa lub systemu społecznego jako głównego celu edukacji prowadzi do innych konsekwencji w porównaniu z poprzednią jej koncepcją. Wiedza z wartości nadrzędnej staje się instrumentalną; jest ważna o tyle, o ile służy przystosowaniu się do otaczającej rzeczywistości. Wybór kanonu dorobku kulturowego ludzkości podyktowany jest przydatnością jego poszczególnych elementów do rozwiązywania aktualnych problemów i zależy od założeń ideologicznych przyjmowanych w danym społeczeństwie. Nacisk przeniesiony jest z opanowywania wiedzy ogólnej na ćwiczenie praktycznych umiejętności potrzebnych w aktualnej rzeczywistości. Dobro poszczególnych uczniów postrzegane jest i definiowane przez pryzmat dobra społeczeństwa jako całości.

Edukacja socjalizująca nie jest możliwa bez otwarcia szkoły na aktualne potrzeby i problemy społeczne. Jednakże otwarcie to ma specyficzny charakter: szkoła stara się dopasować programy i metodykę nauczania do świata zewnętrznego, odtwarzając go niejako w swoich murach. Na przykład, uczniowie ćwiczą praktyczne umiejętności w szkolnych pracowniach i warsztatach, rozważają bieżące problemy świata na lekcjach w klasie, trenują różne umiejętności i naby-

⁸ L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

⁹ L. Kohlberg, R. Meyer, dz.cyt.

wają wiedzę wykonując zadania próbne, mające czysto edukacyjne znaczenie. Jeżeli w ramach nauki prowadzone są praktyki w otoczeniu szkoły, to odbywają się one zgodnie z planem opracowanym przez nauczycieli i pod ich nadzorem. Jako takie nie mają istotnego, pozytywnego znaczenia dla otoczenia. Jeżeli już, jest to znaczenie negatywne (np. zaburzenie rytmu pracy organizacji goszczącej praktykantów; przykładem praktyki nauczycielskiej w ich „klasykcyjnej” formie). Sprzyja to alienacji praktykantów, zdających sobie sprawę z pozorności ich praktycznego działania.

Edukacja pojmowana jako narzędzie socjalizacji stwarza większe szanse na dostosowanie cykli nauczania do bieżących wymagań otoczenia szkoły niż koncepcja omówiona w poprzednim podrozdziale. Szkoła staje się instytucją zasadniczo służebną wobec społeczeństwa, której zadaniem jest dostosowanie jak największej liczby młodych jednostek do społecznych reguł, norm i oczekiwań. W obecnej dobie powstaje jednakże trudność wynikająca ze wspomnianej wyżej dynamicznej zmienności szkolnego otoczenia. Starając się dostosować do aktualnie panujących warunków, szkoła skazana jest na pozostawanie w tyle; świat zmienia się szybciej, niż może to uczynić szkoła nastawiona na dostosowanie się do aktualnie panujących warunków.

Rozwój jako cel edukacji

Rozumienie rozwoju indywidualnego uczniów jako celu edukacji ma stosunkowo krótką historię. Najpełniejszy wyraz znalazło w naturalistycznej pedagogice J.J. Rousseau¹⁰ i jego następców. Akcentowanie naturalnego porządku rozwoju człowieka i konieczności dostosowywania edukacji do potrzeb z tego porządku wynikających, przyniosło wiele eksperymentów edukacyjnych ukierunkowanych na rozwijanie tkwiącego w uczniach potencjału rozwojowego¹¹. Wywodzący się z tej tradycji i wsparty dokonaniem współczesnej psychologii humanistycznej model szkoły nazywany bywa terapeutycznym¹², przez co należy rozumieć zindywidualizowane nastawienie na potrzeby rozwojowe każdego ucznia.

Jednak edukacja nastawiona na wspieranie rozwoju uczniów ma kilka wariantów zależnie od sposobu definiowania pojęcia rozwoju¹³. Z perspektywy edukacyjnej cenne jest wyróżnienie różnych wariantów teorii deterministycznych, w których rozwój psychiczny jednostki rozumiany jest jako efekt działania innych procesów (biologicznych, fizjologicznych, społecznych, kulturowych, historycznych), a które determinują jego przebieg w przypadku każdej osoby i które przeciwstawić należy koncepcji rozwoju jako procesu autonomicznego, rozgrywającego się według własnych praw, nieredukowalnych do praw rządzących

¹⁰ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1–2, tłum. W. Husarski, Wrocław 1955.

¹¹ A.S. Neill, *Nowa Summerhill*, tłum. M. Duch, Zysk i S-ka, Poznań 1994.

¹² B.D. Gołębiak, *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2004, s. 98–122.

¹³ A. Niemczyński, *Modele indywidualnego rozwoju człowieka*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1980.

innymi procesami¹⁴. Procesy (biologiczne i inne wymienione powyżej) stanowią jedynie istotny kontekst przebiegu indywidualnych procesów rozwojowych; nie determinują ich jednak w takim sensie, jak to ma miejsce w przypadku procesów naturalnych.

Takie rozumienie rozwoju indywidualnego zakłada, że jest on procesem podmiotowym, co oznacza, że rozwijająca się osoba stopniowo zdobywa coraz większą kontrolę nad jego przebiegiem i staje się zdolna do kierowania nim. Świadome kierowanie własnym rozwojem jest jednakże swoistym potencjałem, który nie w każdym przypadku zostaje urzeczywistniony. Wiele zależy od oddziaływań wychowawczych, jakim poddana jest dana jednostka tak w dzieciństwie, jak i w późniejszych fazach życia. Jeżeli oddziaływania te mają na celu ukształtowanie młodej osoby wedle przyjętego wzorca lub ideału, jak to ma miejsce w edukacji nastawionej na kształcenie zgodnie z wybranymi elementami dorobku kulturowego lub w edukacji nastawionej na socjalizację, indywidualny kierunek rozwoju danej osoby może zostać stłumiony lub wypaczony, co uniemożliwi aktualizację jej potencjalnych możliwości.

Z perspektywy współczesnej niezwykle cenne wydaje się podejście progresywistyczne, akcentujące rolę interakcji pomiędzy rozwijającą się osobą a jej otoczeniem¹⁵. Interakcja ta nie tylko daje rozwijającej się osobie możliwość aktywnego konstruowania własnych cech i właściwości psychicznych, lecz także oddziaływania na środowisko, które dostarcza niezbędnych treści wypełniających procesy rozwojowe.

Edukacja oparta na rozumieniu rozwoju indywidualnego jako procesu autonomicznego zakłada zatem aktywność obu stron: nauczyciela i ucznia. Aktywność ta, o charakterze dialogowym, w której zarówno uczeń, jak i nauczyciel poszukują najefektywniejszych sposobów zrozumienia rzeczywistości, ukierunkowana jest na rozwiązywanie aktualnych problemów, osobiście doświadczanych i/lub dostrzeganych przez ucznia. W nurcie edukacji progresywistycznej stworzono wiele metod pozwalających na oparcie nauczania na rozwiązywaniu autentycznych problemów, występujących w bezpośrednim otoczeniu uczniów. Należy do nich na przykład projekt edukacyjny¹⁶, metoda budowania sprawiedliwej społeczności szkolnej (*just community approach*)¹⁷ czy metoda uczenia produktywnego¹⁸. W ramach tak pojętej edukacji dokonuje się integracja potrzeb rozwijającej się jednostki i jej otoczenia, w wyniku czego osoba zyskuje możliwość świadomego kierowania swoim rozwojem poprzez wybieranie rozwojowo korzystnych alternatyw spośród dostępnych jej w środowisku, w jakim funkcjonuje, zaś jej aktywność pozostawia w otoczeniu wartościowy wkład.

¹⁴ A. Niemczyński, *O autonomii rozwoju. (Zarys problematyki)*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 2(1)/1994, s. 3–11.

¹⁵ L. Kohlberg, R. Meyer, dz.cyt.

¹⁶ W.H. Kilpatrick, *The Project Method*, Teachers College Press, New York 1921.

¹⁷ F.C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg, *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press, New York 1989.

¹⁸ I. Böhm, J. Schneider, *Productive Learning – an Educational Opportunity for Young People in Europe*, Schibri Verlag, Milow 1996.

Zmiana społeczna jako cel edukacji

Najnowszy sposób definiowania celu edukacji związany jest z nurtami rekonstrukcjonizmu społecznego i teorii krytycznej. Na podstawie krytycznej analizy stanu społeczeństw współczesnych zwolennicy tego podejścia do edukacji postulują wykorzystanie jej w dziele rekonstrukcji stosunków społecznych, które skazują znaczne odłamy społeczeństwa na życie w warunkach niepozwalających na zaspokojenie podstawowych potrzeb i urzeczywistnienie posiadanego potencjału. Edukacja ma być aktywnym działaniem nauczycieli i uczniów na rzecz rozwiązywania problemów społecznych i przewycięzania ograniczeń, jakie z nich wynikają. Wymaga rozwijania poczucia świadomości problemów społecznych, umiejętności wykrywania ich i rozwiązywania, poczucia odpowiedzialności za siebie i za innych.

Działania prowadzone w ramach tego podejścia nigdy nie wyszły poza fazę ograniczonych eksperymentów pedagogicznych¹⁹. Jednakże warto dostrzec potencjał tkwiący w takim rozumieniu edukacji. Wobec dynamizmu i nieprzewidywalności zmian społecznych w dobie globalizacji, konieczności budowania demokratycznych instytucji i wzmacniania społeczeństwa obywatelskiego, co stanowi największe wyzwania współczesności, zorientowanie edukacji w większym stopniu na przyszłość niż na teraźniejszość może przynieść bardziej satysfakcjonujące rezultaty, niż obecne próby dopasowania szkoły do aktualnych potrzeb otoczenia²⁰.

Szkoła a środowisko

Powyższa próba systematyzacji poglądów na temat celu edukacji ukazuje różne możliwości kształtowania relacji między szkołą a jej środowiskiem. Pierwszym wariantem jest ograniczenie związków z otoczeniem do absolutnego minimum niezbędnego do funkcjonowania szkoły jako organizacji i skupienie jej edukacyjnej działalności na wewnątrzszkolnych zasobach. Konsekwencją jest wyobcowanie szkoły ze środowiska, co przez zwolenników teorii edukacyjnych takich, jak esencjalizm i perenializm²¹ pożytywane jest za pożądaną stan, w którym nauczyciele i uczniowie mogą poświęcić się zgłębianiu dorobku kulturowego ludzkości.

W drugim wariantcie szkoła pełni rolę instytucji usługowej wobec otoczenia, dostarczając absolwentów przygotowanych odpowiednio do aktualnych potrzeb występujących w środowisku. Celem edukacji jest socjalizacja. Edukacja staje

¹⁹ I. Illich, *Spoleczeństwo bez szkoły*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976; P. Freire, *Pedagogy of Freedom. Ehtics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boulder–New York–Oxford 2001.

²⁰ G. Mazurkiewicz, *Szkoła Ucząca Się jako sposób na nowoczesną oświatę*, „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik Kadry Kierowniczej” 6(138)/2005 (czerwiec), s. 43–48.

²¹ L. Gutek, dz.cyt.

się wartością instrumentalną, podporządkowaną potrzebom środowiska społecznego zgodnie z tym, jak są one definiowane.

Trzecia możliwość to wykorzystanie do celów edukacyjnych otoczenia i jego zasobów dla stymulowania pełnego rozwoju poszczególnych uczniów – we wszelkich sferach i płaszczyznach, na jakich proces ten przebiega (zatem nie tylko poznawczej, lecz także społecznej, emocjonalnej, osobowościowej czy moralnej). W podejściu progresywnym wspomaganie to jest dobrem edukacyjnym, jakie szkoła oferuje uczniowi. Środowisko stanowi wartość instrumentalną, służebną wobec rozwoju indywidualnego uczniów. Jego zasoby wykorzystywane są w procesie wychowania szkolnego, co może przynieść również efekty korzystne dla środowiska.

Czwarta postać relacji postulowana przez rekonstrukcjonizm i teorię krytyczną to powiązanie edukacji, polegającej na wyzwaniu rozwijających się jednostek z opresyjnego położenia, w jakim się znalazły, przekształcaniem społecznego porządku, który jest źródłem tej opresji. Ten rodzaj relacji należy jednakże traktować jako postulat o trudnym do przewidzenia prawdopodobieństwie realizacji. Tym niemniej warto rozpatrywać go jako wartościowy ideał, który może stanowić punkt odniesienia w rozważaniach nad pożądanym kształtem relacji między szkolnictwem a różnymi aspektami jego otoczenia – w tym także rynkiem pracy.

Warto zauważyć, że w praktyce edukacyjnej obecne są wszystkie cztery podejścia do relacji szkoła – otoczenie, wymienione powyżej. Wydaje się, że są one obecne w proporcjach zmniejszających się zgodnie z kolejnością ich wymienienia w tym artykule. Najsilniej reprezentowane jest bowiem ujmowanie celu edukacji jako kształcenia. Dowodzi tego organizacja pracy szkoły, która zorientowana jest na promowanie wiedzy akademickiej: koncentracja na programach nauczania, kontroli i ocenie jego przebiegu (system standardów edukacyjnych i egzaminów zewnętrznych). Z kolei przywiązywanie znacznej wagi do pracy wychowawczej szkoły (zadania stawiane przed szkołą w preambule Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, wymóg posiadania przez każdą szkołę programu wychowawczego, instytucja lekcji wychowawczej) świadczy o świadomości jej roli w procesie socjalizacji. Rozwijający się dyskurs edukacyjny coraz częściej odwołuje się do pojęcia rozwoju, co znaleźć można nawet we wspomnianej wyżej preambule. Jednakże używanie tego terminu nie pociąga za sobą głębszej dyskusji i refleksji nad istotą tego procesu i rolą szkoły w jego stymulowaniu. W najmniejszym stopniu (jeśli w ogóle) w praktyce szkolnej występuje rozumienie celu szkoły jako rekonstrukcji społeczeństwa.

Cele szkoły a rynek pracy

Rynek pracy to pojęcie z dziedziny ekonomii, oznaczające tę część transakcji kupna i sprzedaży, które zawierane są między poszukującymi pracy pracownikami a poszukującymi siły roboczej pracodawcami. Jest to zatem zjawisko,

którym rządzą prawa ekonomii rynkowej, a jego istotą jest wymiana dóbr i usług. Cele osób działających na tym rynku są przede wszystkim ekonomiczne, pracownikom zależy na sprzedaniu swej pracy za jak najwyższą cenę, cel pracodawców jest odwrotny: nabycie pracy pracownika po możliwie najniższych kosztach. Podaż i popyt decydują o wyniku transakcji.

Istnieje oczywiście szereg czynników modyfikujących ten uproszczony obraz, co nie zmienia istoty rzeczy. Budowanie wartości firmy, generowanie zysku i unikanie strat pozostają naczelną zasadą pomimo rozwijających się od kilku dziesięcioleci koncepcji w rodzaju społecznej odpowiedzialności biznesu czy zrównoważonego rozwoju. Te cenne innowacje pojęciowe opierają się jednakże na twardej podstawie zależności ekonomicznych: najbardziej etyczny biznes nie ma możliwości utrzymania się na rynku jeśli notorycznie generuje straty zamiast zysków.

Porównując cele graczy na rynku pracy z celami, do których dążą profesjonalści zatrudnieni w oświacie, trudno nie dostrzec zasadniczej różnicy. Cele edukacji: kształcenie, socjalizacja, rozwój indywidualny, czy zmiana społeczna mają zasadniczo niematerialny i niepoliczalny charakter. Odnoszą się do wieloznacznych i trudno definiowalnych wartości, które bywają różnorodnie interpretowane. Wreszcie, istnieje pewna mnogość celów, wartości i oczekiwań związanych z edukacją, podczas gdy materialna, policzalna istota rynku pracy (podobnie jak każdego rynku) nie budzi na ogół wątpliwości. Sprowadzając tę opozycję do najczystszej postaci można zaryzykować twierdzenie, że o ile w edukacji człowiek (uczeń) jest wielowymiarową istotą wymagającą kształcenia, socjalizacji, wspomagania indywidualnego rozwoju i przygotowania do wprowadzania zmian w zastanym świecie, o tyle na rynku pracy absolwent stanowi wartość ekonomiczną jako istota zdolna (lub nie) do świadczenia pracy określonego rodzaju przydatnej pracodawcy.

Nic zatem dziwnego, iż oczekiwania pracodawców wobec edukacji są dość jasno sprecyzowane. W corocznych raportach OECD²² edukacja traktowana jest jako inwestycja umożliwiająca dalszy rozwój gospodarczy świata. Nie negując wielkiego znaczenia pomyślności gospodarczej, warto zauważyć, że tak jednowymiarowe ujmowanie edukacji (jako czynnika światowego wzrostu gospodarczego) jest istotnym zubożeniem bogatej treści tej dziedziny życia społecznego. Jednowymiarowość podejścia pracodawców do edukacji stanowi też przeszkodę w porozumieniu z profesjonalistami działającymi w obrębie tej instytucji społecznej.

Można to twierdzenie odwrócić: wielowymiarowość edukacji dostrzegana i praktykowana przez nauczycieli i innych pracowników systemu oświatowego stoi na przeszkodzie we właściwej interpretacji oczekiwań pracodawców sformułowanych wobec szkolnictwa. Przyzwyczajenie do wysokiego wartościowania wiedzy teoretycznej i niedostatecznego przywiązywania wagi do umiejętności praktycznych oraz przymiotów charakteru (odpowiedzialność, sumienność) powodują brak kształcenia uczniów i studentów w tym zakresie.

²² *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*, OECD 2008.

Relacja szkolnictwo – rynek pracy obciążona jest zatem trudnościami pojawiającymi się zwykle przy próbach nawiązania współpracy międzysektorowej. W wymiarze psychospołecznym trudności te wynikają z odmienności celów, wartości, a także dyskursów zawodowych związanych z profesjami wykonywanymi w poszczególnych sektorach. Inne są też struktury organizacyjne, w jakich działają osoby pracujące w każdym z nich. Innymi słowy, perspektywy, z jakich ten sam problem spozstrzegają przedstawiciele każdego sektora, stymulują ich do stawiania rozbieżnych diagnoz i proponowania odmiennych rozwiązań. Tym niemniej bez nawiązania głębokiej współpracy między podmiotami działającymi na rynku pracy a organizacjami systemu oświaty nie wydaje się prawdopodobne, by relacje rynek pracy – szkolnictwo wykroczyły poza poziom formułowania niespełnionych oczekiwań i wzajemnych oskarżeń (kolejnym przykładem takiego stanowiska może być artykuł komentujący wyniki najnowszych badań nad oczekiwaniami krakowskich pracodawców²³).

Współpraca szkolnictwa z rynkiem pracy

Refleksja nad współpracą między organizacjami reprezentującymi różne sektory prowadzi do wniosku, że może ona przyjmować cztery różne formy²⁴. Pierwsza z nich to współpraca linearna: każda ze stron oczekuje spełnienia swoich oczekiwań przez stronę drugą, bez próby wnikienia w istotę jej działań. Ten rodzaj ma najbardziej powierzchowny charakter i często przyjmuje postać formalnych umów, natomiast w praktyce działania w każdej z organizacji toczą się całkowicie niezależnie i bez uwzględnienia potrzeb czy oczekiwań drugiej strony. Przykładem może być współpraca szkół z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi: szkoły kierując uczniów na badania oczekują rozwiązania trapiących ich problemów tak, by mogli następnie bez przeszkód spełniać wymagania szkolne. Z kolei poradnie wykonując badania i przekazując szkołom wyniki, oczekują, że szkoły poradzą sobie z wprowadzeniem w życie sformułowanych w nich zaleceń. Każda ze stron działa według własnych schematów wynikających z odmiennych w każdej z nich wartości zawodowych. Efektem jest brak porozumienia i niska efektywność tak prowadzonej współpracy.

Forma druga, współpracy równoległej, pozwala na czerpanie korzyści mniej więcej równomiernie przez obie strony, przy czym, podobnie jak we współpracy linearnej, wzajemne relacje nie wykraczają poza wymianę dóbr i/lub usług. Każda ze stron wykonuje jednakże działania, które przynoszą zaspokojenie jakichś oczekiwań strony drugiej, co podtrzymuje relację. Współpraca w tych dwóch formach możliwa jest tylko wtedy, gdy jej utrzymywanie nie wymaga

²³ A. Zadroga, *Studenci rozczarowują krakowskich pracodawców*, „Gazeta Wyborcza”, 30 stycznia 2009.

²⁴ R. Dorczak, *Problemy współpracy instytucji realizujących programy profilaktyczne*, [w:] E. Krzyżak-Szymańska, A. Szymański (red.), *W kierunku bezpiecznego życia dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice 2007.

angażowania istotnych wartości związanych z profesjami pełnionymi w każdym z zaangażowanych sektorów.

Gdy wspólne działanie wymaga ujawnienia tych wartości zwykle stają one ze sobą w konflikcie, co pociąga za sobą zerwanie współpracy lub przekształcenie jej we współpracę opartą na dominacji jednej ze stron, która narzuca drugiej swoje wartości i wynikającą z nich interpretację rzeczywistości. Ta forma współpracy ma wiele wspólnego z wykorzystywaniem jednej strony przez drugą dla realizacji własnych celów. Przykładem może być współpraca szkół ze służbą zdrowia, w której szkoły zmuszone są podporządkować się działaniom profilaktycznym prowadzonym na ich terenie, czy też akceptować decyzje lekarskie podejmowane wyłącznie ze względu na stan zdrowia uczniów przy całkowitym ignorowaniu ich wpływu na proces edukacyjny, w jakim uczestniczy uczeń.

Czwarta forma to rzeczywiste współdziałanie, w którym przedstawiciele obu sektorów starają się poznać specyfikę wartości, celów i organizacji działania drugiej strony. Ich konfrontacja z własnymi wartościami, celami i działaniami pozwala dostrzec własne ograniczenia, co jest podstawą do otwarcia się na drugą stronę. To z kolei umożliwia zbudowanie wspólnej hierarchii celów i wartości zawodowych, co stanowi podstawę wspólnych działań ukierunkowanych na ich osiągnięcie.

Wiele wskazuje na to, że obecny stan współpracy szkół z rynkiem pracy ma wiele wspólnego z formą pierwszą. Szkoły skoncentrowane na swoich celach ignorują zapotrzebowanie pracodawców, ci zaś, skoncentrowani na wartościach rynkowych nie są skłonni do akceptacji większości wartości edukacyjnych. Próby wywierania nacisku na szkoły przynoszą ograniczone skutki i raczej nie należy się podziwiać, by były one większe. Gdyby jednakże tak się stało i ograniczono by kształcenie ogólne na rzecz specjalistycznego, efekt byłby odwrotny od oczekiwanego przez pracodawców. Brak kształcenia ogólnego (lub jego znaczące ograniczenie) to prosta droga do obniżenia prawdopodobieństwa rozwinięcia w uczniach tak dziś poszukiwanych kompetencji, jak: sumienność, odpowiedzialność, kreatywność, umiejętność pracy w zespole czy umiejętności komunikacyjne, zwłaszcza w języku obcym²⁵.

Jak zatem rozwijać relacje rynku pracy ze szkolnictwem? Wdaje się, że jedyną skuteczną drogą jest rozwijanie współdziałania między organizacjami obydwu sektorów, na której nauczyciele i menadżerowie szkolni mieliby możliwość tworzenia z udziałem przedstawicieli rynku pracy cykli kształcenia, uwzględniających potrzeby pracodawców, ci zaś mogliby wskazywać kierunki rozwijania dydaktyki, a także działalności badawczej, w oparciu nie tylko o własne doświadczenie praktyczne, lecz także ze zrozumieniem perspektywy pracowników sektora edukacyjnego. Taka współpraca nie jest łatwa do prowadzenia, ponieważ wymaga przezwyciężenia nawyków myślowych wytworzonych w wyniku funkcjonowania w kontekście celów, wartości i rozwiązań organizacyjnych własnego sektora. Na przykład, na specjalności *Zarządzanie w oświacie*, prowadzonej w Instytucie Spraw Publicznych UJ, studentów w każdym semestrze obowiązują

²⁵ A. Zadroga, dz.cyt.

udział w tzw. zajęciach terenowych. Zajęcia te są prowadzone przez doświadczonych praktyków, dyrektorów szkół i ich zastępców, pracowników Małopolskiego Kuratorium Oświaty, Wydziału Edukacji UMK, poradni psychologiczno-pedagogicznej i innych organizacji edukacyjnych. Przyjmują oni wobec studentów rolę mentorów zawodowych. W ramach zajęć studenci zapoznają się z praktycznymi aspektami zarządzania edukacyjnego wykonując rozmaite zadania pod opieką swoich mentorów w ich organizacjach. W trakcie opracowywania indywidualnych programów magisterskich i licencjackich studenci wykonują badania empiryczne na terenie organizacji, w których odbywają zajęcia terenowe (choć także prowadzą je w innych szkołach i placówkach edukacyjnych) konsultując badanie z mentorem zawodowym.

Choć działania te toczą się od dziesięciu lat, wciąż dalekie są od założonego ideału. Wynika to właśnie ze stereotypów i nawyków mentalnych ukształtowanych u obu stron. W uczelni zajęcia terenowe uparcie mylone są z tradycyjnymi praktykami, które odbywają się w skomasowanej formie (student na kilka dni/tygodni przenosi się z uczelni do organizacji, w której odbywa praktykę), przy czym kontakt uczelni z miejscem praktyki ogranicza się zwykle do sporządzenia i podpisania formalnej umowy. Praktyka dokumentowana jest stosownym dokumentem (np. dzienniczkiem praktyki), na podstawie którego zostaje formalnie zaliczona. Pobyt studenta w organizacji na ogół nie jest przygotowany, stąd też w ramach praktyk studenci wykonują często przypadkowe działania nie związane z kierunkiem ich kształcenia. W organizacji natomiast obecność praktykantów traktowana jest jako swoisty kataklizm zaburzający jej normalne funkcjonowanie.

Zajęcia terenowe mają przeciwdziałać tego typu wynaturzeniom. Zakładają ścisłą współpracę mentorów zawodowych i nauczycieli akademickich w przygotowaniu programu i wyboru ich formy, co wymaga otwartości na specyfikę działania oraz przyjęcia perspektywy drugiej strony. Sztywne ramy organizacyjne jednakże nie sprzyjają elastyczności w tym względzie; konieczność podporządkowania się im staje często na przeszkodzie realizacji pomysłów edukacyjnych zmierzających do przybliżenia kształcenia studentów do rzeczywistych potrzeb pojawiających się na stanowiskach ich przyszłej pracy.

Bliska współpraca w planowaniu i przeprowadzaniu cykli edukacyjnych nastawionych na przybliżenie uczniom i studentom praktycznych problemów, pojawiających się w określonego rodzaju pracy, nie jest więc łatwa. Jednakże bez współdziałania w tej dziedzinie nie należy spodziewać się, że szkoły zaczną przygotowywać absolwentów wedle zapotrzebowania pracodawców, jak też i tego, że wykształcony bez związku z rzeczywistością rynku pracy absolwent łatwo się na nim odnajdzie. Współdziałanie takie powinno obejmować nie tylko praktyki odbywane w trakcie nauki, lecz także inne cykle kształcenia, prowadzone dotychczas bez jakiegokolwiek udziału przedstawicieli rynku pracy. Budowanie rzeczywistych więzi kooperacyjnych, umożliwiających wzajemne zrozumienie specyfiki partnerskich sektorów i prowadzenie skutecznej działalności w zakresie edukacji i zatrudnienia, powinno więc stać się priorytetem.

Wnioski końcowe

Problem relacji między szkolnictwem a rynkiem pracy należy do najważniejszych problemów współczesnego życia społecznego. Odpowiednie zharmonizowanie funkcjonowania organizacji obydwu sektorów jest bowiem warunkiem zarówno powodzenia rozwoju indywidualnego poszczególnych osób, wyrażającego się głęboką satysfakcją z produktywnego życia zawodowego w dorosłości, jak też – co bardziej oczywiste – sukcesu gospodarczego całej społeczności, wyrażającego się jej wymiernym wzrostem ekonomicznym. Zamieszczona w niniejszym artykule analiza ukazała jedno z istotnych źródeł trudności występujących we właściwym kształtowaniu tej relacji. Jest nim wielość celów edukacji, które można pogrupować w cztery kategorie: opanowanie wiedzy, socjalizacja, rozwój indywidualny i zmiana społeczna. W praktyce życia społecznego cele różnych kategorii mieszają się, współwystępując w różnych proporcjach zależnie od indywidualnych preferencji i wyborów osób działających w ramach formalnego systemu oświatowego. Realizacja celów każdej kategorii wnosi w życie ludzkie cenne dobra, bez których byłoby ono znacząco uboższe tak w zakresie możliwości rozumienia otaczającego świata, jak i w zakresie radzenia sobie z jego wyzwaniami. Eliminowanie zatem celów którejkolwiek kategorii prowadzić musi do zubożenia edukacji uczniów korzystających ze szkolnego kształcenia.

Jednakże presja wywierana na szkolnictwo przez rynek pracy do takiej selekcyjnej eliminacji zdaje się szkoły zachęcać. Nacisk na nauczanie wiedzy i umiejętności przydatnych na rynku pracy kosztem wiedzy ogólnej, której przydatność w tym kontekście na ogół się kwestionuje, jest klarownym przejawem tej tendencji. Niedostrzeganie lub ignorowanie przez pracodawców różnorodności celów edukacyjnych i koncentracja na przystosowaniu absolwentów do wykonywania pożądanых rodzajów pracy z jednej strony, a koncentracja nauczycieli i szkół na celach edukacyjnych przy znacznym ignorowaniu głosów rynku pracy z drugiej, znacznie utrudnia porozumienie z oczywistą szkodą dla uczniów i absolwentów, jaki i dla stanu gospodarki.

Stąd w artykule postuluje się rozwijanie rzeczywistych więzi kooperacyjnych między organizacjami działającymi na rynku i szkołami dla lepszego wzajemnego zaznajomienia się z celami i wartościami organizacyjnymi drugiej strony oraz dla wspólnego budowania cykli edukacyjnych, które pozwalałyby uczniom i studentom wzbogacać zdobywaną w szkołach wiedzę o praktyczną wiedzę i umiejętności potrzebne na rynku pracy. Wymaga to jednakże dokonania daleko idących zmian w sposobie rozumienia kooperacji i przewycięzania stereotypów stojących na przeszkodzie autentycznej współpracy.

Literatura

Böhm I., Schneider J., *Productive Learning – an Educational Opportunity for Young People in Europe*, Schibri Verlag, Milow 1996.

- Bruner J.S., *Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge 1996.
- Bruner J.S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Karasińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- Dorcak R., *Problemy współpracy instytucji realizujących programy profilaktyczne*, [w:] E. Krzyżak-Szymańska, A. Szymański (red.), *W kierunku bezpiecznego życia dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Myslowice 2007.
- Education at a Glance 2008: OECD Indicators*, OECD 2008.
- Freire P., *Pedagogy of Freedom. Ehtics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boulder–New York–Oxford 2001.
- Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Gołębiak B.D., *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2004, s. 98–122.
- Gorczyca A., *Coś pękło w Krośnie*, „Gazeta Wyborcza”, 17 stycznia 2009, s. 3.
- Gutek L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Illich I. *Spoleczeństwo bez szkoły*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.
- Kilpatrick W.H., *The Project Method*, Teachers College Press, New York 1921.
- Kohlberg L., Meyer R., *Rozwój jako cel edukacji*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, IB, Warszawa 1993.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1–2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Mazurkiewicz G., *Szkoła Ucząca Się jako sposób na nowoczesną oświatę*, „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik Kadry Kierowniczej” 6(138)/2005 (czerwiec), s. 43–48.
- Neill A.S., *Nowa Summerhill*, tłum. M. Duch, Zysk i S-ka, Poznań 1994.
- Niemczyński A., *Modele indywidualnego rozwoju człowieka*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1980.
- Niemczyński A., *O autonomii rozwoju. (Zarys problematyki)*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 2(1)/1994, s. 3–11.
- Power F.C., Higgins A., Kohlberg L., *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press, New York 1989.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of the 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*, „Official Journal of the European Union”, 18 grudnia 2006, s. 10–18.
- Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1–2, tłum. W. Husarski, Wrocław 1955.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity: Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329).
- Zadroga A., *Studenci rozczarowują krakowskich pracodawców*, „Gazeta Wyborcza”, 30 stycznia 2009.