

**Edukacja w zakładzie pracy
w perspektywie organizacji
uczącej się**

Renata Tomaszewska-Lipiec

Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się



Bydgoszcz 2012

Komitet Redakcyjny
Janusz Ostoja-Zagórski (przewodniczący)
Katarzyna Domańska, Ryszard Gerlach, Sławomir Kaczmarek
Piotr Malinowski, Jacek Woźny, Grażyna Jarzyna (sekretarz)

Recenzent
Prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki

Projekt okładki
Piotr Bartz

Redaktor
Beata Królicka

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz 2012

Utwór nie może być powielany i rozpowszechniany w całości ani we fragmentach
bez pisemnej zgody posiadacza praw autorskich

ISBN 978-83-7096-881-6

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
(Członek Polskiej Izby Książki)
85-092 Bydgoszcz, ul. Ogińskiego 16
tel./fax 52 32 36 755, 32 36 729, mail: wydaw@ukw.edu.pl
<http://www.wydawnictwo.ukw.edu.pl>
Rozpowszechnianie 52 32 36 730
Poz. 1436. Ark. wyd. 18,3

SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA	7
1. ROZWAŻANIA WSTĘPNE	11
1.1. Wstęp	11
1.2. Informacja metodologiczna	13
2. ZAKŁAD PRACY W ŚWIELE WYZWAŃ GOSPODARKI OPARTEJ NA WIEDZY I SPOŁECZEŃSTWA UCZĄCEGO SIĘ	23
2.1. Zakład pracy w systemie społeczno-gospodarczym	23
2.2. Rozwój zakładu pracy w gospodarce opartej na wiedzy	42
2.3. Edukacja ustawiczna pracowników w kontekście społeczeństwa uczącego się	64
3. ZAKŁAD PRACY JAKO INSTYTUCJA EDUKACYJNA	93
3.1. Zakład pracy w kontekście teorii organizacji	93
3.2. Organizacja ucząca się jako optymalny model zakładu pracy	113
3.3. Ewolucja zakładu pracy w kierunku organizacji uczącej się	137
4. EDUKACJA W ZAKŁADZIE PRACY W ŚWIELE BADAŃ EMPIRYCZNYCH	165
4.1. Organizacja i przebieg edukacji w zakładzie pracy	165
4.2. Uwarunkowania aktywności edukacyjnej pracowników	175
4.3. Bariery w realizacji edukacji w zakładzie pracy	182
5. ZAKŁAD PRACY JAKO ORGANIZACJA UCZĄCA SIĘ – STAN AKTUALNY I PERSPEKTYWY ROZWOJU	189
5.1. Edukacja w zakładzie pracy w aspekcie podstawowych kryteriów organizacji uczącej się	189
5.2. Proces organizacyjnego uczenia się jako główny wyznacznik organizacji uczącej się	206
5.3. Współpraca z partnerami wspierającymi zakład pracy w edukacji pracowników	219

ZAKOŃCZENIE – WNIOSKI I UOGÓLNIENIA	227
BIBLIOGRAFIA	237
SPIS TABEL, WYKRESÓW I RYSUNKÓW	245
SUMMARY	249

PRZEDMOWA

Edukacja ustawiczna rozumiana jako całościowy proces uczenia się stała się niezbędna w przygotowaniu jednostki do funkcjonowania w warunkach *gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa uczącego się*. Szczególnie intensywnym obszarem edukacji ustawicznej jest praca zawodowa, która jako przestrzeń uczenia się wywiera silny wpływ na proces aktywności edukacyjnej ludzi dorosłych. Coraz wyższe wymagania kwalifikacyjne i kompetencyjne stawiane pracownikom są wynikiem wprowadzania w organizacjach gospodarczych koniecznych zmian związanych z procesami globalizacji, postępu technologicznego oraz społecznego. W związku z tym edukacja staje się najbardziej docenianym elementem polityki personalnej zakładów pracy oraz czynnikiem znacząco wpływającym na ich konkurencyjność i innowacyjność. Zakład pracy jako podstawowa jednostka w systemie gospodarki opartej na wiedzy w coraz większym zakresie staje się strategiczną instytucją edukacji ustawicznej w dążeniu do budowania społeczeństwa uczącego się.

Wyzwania związane z rozwojem nowego typu gospodarki i nowego typu społeczeństwa powodują, iż zakłady pracy wkraczają na drogę wielkich przemian. Szczegółowe tendencje w kształtowaniu nowoczesnych przedsiębiorstw zawierają koncepcje zarządzania opierające się na wykorzystaniu wiedzy, a wśród nich szczególnie *koncepcja organizacji uczącej się*. W świetle jej podstawowych założeń to edukacja umożliwia nieustanne dostosowywanie się do zmian zachodzących w otoczeniu zakładów pracy, w wymiarze ekonomicznym, technicznym, społeczno-kulturowym i polityczno-prawnym. Koncepcja organizacji uczącej się zakłada, iż na rynku może przetrwać tylko taka organizacja, która pomaga swoim pracownikom ulepszać wytwarzane produkty lub świadczone usługi. Organizacja ta tworzy warunki dla rozwoju wszystkich swoich członków, dzięki czemu sama nieustannie się przeobraża i doskonali.

W prezentowanej książce podjęto problematykę edukacji w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się. Treści przekazywanego do rąk Czytelnika opracowania obejmują zarówno rozważania teoretyczne, jak i wyniki przeprowadzonych badań empirycznych. Całość została podzielona na pięć części, wzajemnie dopełniających się.

Ze względu na interdyscyplinarny charakter problematyki odwoływano się zarówno do dorobku socjologii, w tym socjologii pracy i socjologii organizacji, jak i psychologii, w tym psychologii pracy oraz nauk o zarządzaniu, szczególnie teorii organizacji. Przede wszystkim jednak sięgano do dorobku pedagogiki, w tym takich jej szczegółowych subdyscyplin, jak andragogika i pedagogika pracy. To właśnie w ramach pedagogiki pracy wyróżniono, w okresie jej tworzenia, pedagogikę zakładu pracy, w której edukacja pracowników stanowiła znaczący zakres zainteresowań. Do najważniejszych pozycji z tego okresu należą opracowania przygotowane przez takich autorów, jak m.in.: B. Pleśniarski (*Pedagogika w działalności zakładu pracy*, Warszawa 1965), T.W. Nowacki (*Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1971; *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy*, Warszawa 1983), J. Poplucz (*Wychowawcza rola przedsiębiorstwa*, Warszawa 1978), A. Radziejewicz-Winnicki (*Pedagog i pedagogika w przemyśle*, Warszawa 1978), Z. Wiatrowski (*Pedagogika pracy w zarysie*, Bydgoszcz 1980 i 1985), J. Stochmiątek (*Edukacyjne funkcje zakładu pracy*, Poznań 1987), R. Gerlach (*Doskonalenie zawodowe pracujących we współczesnym zakładzie przemysłowym*, Bydgoszcz 1989).

W ostatnich latach problematyka działalności edukacyjnej w zakładach pracy stanowi obszar zaniedbany badawczo. Poza publikacjami przede wszystkim B. Pietrullewicz (*Pracownik. Edukacja. Gospodarka. Wybrane zagadnienia*, Zielona Góra 2001; *Współczesne problemy edukacji, pracy i zatrudnienia pracowników*, Zielona Góra 2005; *Edukacja. Praca. Rynek pracy*, Zielona Góra 2010 i in.) oraz wybranymi zagadnieniami z tego zakresu podejmowanymi przez Z. Wiatrowskiego (*Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 1994, 2000 i 2005), S.M. Kwiatkowskiego (*Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, Warszawa 2007; *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, Warszawa-Radom 2008) i R. Gerlacha (*Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Bydgoszcz 2008; *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Bydgoszcz 2008; *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, Bydgoszcz 2010 i in.), brakuje w miarę całościowego i nowoczesnego podejścia do zagadnień związanych z edukacją w zakładach pracy.

W związku z powyższym problematyka ta znalazła swoje odzwierciedlenie w przygotowanej monografii. Opracowano ją w kontekście zachodzącej zmiany społecznej cechującej się nasiloną ekspansją edukacyjną, która niewątpliwie determinuje funkcjonowanie zarówno podmiotów gospodarczych, jak i wszystkich zatrudnionych w nich pracowników. Nawiązując do teorii organizacji, dążono do ukazania edukacji w zakładzie pracy w kontekście rozwijającej się gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa uczącego się. W opracowaniu tym starano się ukazać względnie uniwersalne właściwości, które określając istotę zakładu pracy jako podmiotu działalności ekonomicznej, łączą się również z jego identyfikacją

w wymiarze ważnym dla tworzenia wartości pedagogicznych, w tym przede wszystkim wartości edukacyjnych.

Dziękuję Wszystkim Osobom, które wykazały zrozumienie i udzieliły mi pomocy zarówno w trakcie prowadzenia badań empirycznych, jak i powstawania niniejszej pracy.

Renata Tomaszewska-Lipiec

1. ROZWAŻANIA WSTĘPNE

*W miarę jak świat staje się coraz bardziej połączony,
a prowadzenie biznesu coraz bardziej złożone i dynamiczne,
praca musi stawać się uczeniem się (...).
Organizacjami, które naprawdę zwyciężą w przyszłości,
będą te, które odkryją, jak wykorzystać ludzkie zaangażowanie
i możliwości uczenia się na wszystkich szczeblach.*

P.M. Senge

1.1. WSTĘP

Dynamiczne i intensywne przemiany, którymi cechuje się aktualnie sfera społeczno-gospodarcza, powodują, iż jeden z głównych nurtów zainteresowań badawczych stanowi problematyka edukacji w środowisku pracy. Zagadnienie to interesuje każdą jednostkę, zarówno realizującą się w roli pracownika, jak i pracodawcy, a także do owych ról dopiero się przygotowującą.

Głównym celem podjętych rozważań teoretycznych i badań empirycznych, które zostały zaprezentowane w niniejszej pracy, jest ukazanie edukacji pracowników prowadzonej we współczesnych zakładach pracy w perspektywie koncepcji organizacji uczącej się.

Prezentowana problematyka związana jest z kształtowaniem się nowego modelu gospodarki – *gospodarki opartej na wiedzy*, który nie pozostaje bez wpływu na zarządzanie zakładami pracy, w tym również zatrudnionymi w nich pracownikami. Na silnie konkurencyjnym rynku to innowacyjność, wykorzystanie nowoczesnych technologii oraz inwestowanie w pracowników uważa się za niezbędny warunek ich przetrwania. Jednym z ważniejszych wyzwań, przed jakimi stają współczesne zakłady pracy, jest wymóg stałego uczenia się, i to w większym stopniu, niż czyni to konkurencja. Stąd, oprócz realizowania tradycyjnych zadań produkcyjnych i usługowych, muszą stawać się *organizacjami opartymi na wiedzy*, to jest takimi, których struktura wewnętrzna jest podporządkowana tworzeniu wartości dodanej na podstawie efektywnego wykorzystywania wiedzy. W ich ramach rozwija się wiele nowych typów przedsiębiorstw, których główną wartością są kompetencje i niematerialne cechy firmy, związane głównie z pracownikami

jako jej członkami. Wspólną ich cechą jest oparcie funkcjonowania na wiedzy wyróżniającej się, wyjątkowej pod względem innowacyjności i niespotykanej w otoczeniu, której wykorzystanie wzbogaci zakład pracy o nadkonkurencyjność wobec innych organizacji¹.

Rozwój gospodarki opartej na wiedzy oraz towarzyszące temu procesy postępu informacyjno-technologicznego i globalizacji tej gospodarki sprawiają, iż klasyczne dotąd źródła sukcesu przedsiębiorstw tracą na znaczeniu na rzecz zasobów niematerialnych. W nowym modelu gospodarczym tradycyjne zarządzanie zastąpiła *koncepcja kapitału intelektualnego* wraz ze swoim kluczowym składnikiem – *kapitałem ludzkim*, akcentująca strategiczną wartość pracownika. Szczególną cechą tego kapitału jest możliwość samoistnego wzrostu wartości dzięki ustawicznemu uczeniu się. W związku z tym wymienia się trzy główne procesy jego budowania: przyciąganie najlepszych, doskonalenie najlepszych i utrzymywanie najlepszych. Edukacja pracowników sytuuje się w drugim z wymienionych procesów i stanowi jeden z najważniejszych instrumentów rozwoju kapitału ludzkiego oraz istotny element polityki personalnej współczesnych zakładów pracy².

Na poziomie przedsiębiorstw gospodarka oparta na wiedzy jest uosabiana przez *organizację uczącą się*, która jako koncepcja zarządzania ukształtowała się w latach 90. XX w. Organizacja ta traktuje edukację prowadzącą do wzrostu wykształcenia i rozwoju swoich pracowników jako rzecz nadrzędną, umożliwiającą dostosowywanie się do nowych wyzwań otoczenia oraz podejmowanie działań innowacyjnych. Wynika to z założenia, że rozwój osobowy wiąże się ściśle z instytucjami zawodowymi, w których pracownik podejmuje zatrudnienie oraz że występuje silna więź pomiędzy indywidualnym rozwojem człowieka a zmianami zachodzącymi w ramach zakładu pracy³. Dlatego też ogół pracowników organizacji uczącej się, poprzez wykorzystywanie dotychczasowych kwalifikacji i kompetencji oraz rozwijanie nowych, bierze udział w wytwarzaniu wiedzy dla konkretnych zastosowań w codziennej praktyce organizacyjnej. Wszystko to służy innowacyjności i elastyczności w dopasowaniu się do oczekiwań otoczenia.

W obszarze nauk pedagogicznych koncepcja organizacji uczącej się pozostaje w ścisłym związku z ideą *edukacji ustawicznej*. Znaczenie edukacji ustawicznej dla rozwoju zakładów pracy nie wymaga szczegółowego uzasadniania. Rozwój gospodarki opartej na wiedzy nie jest bowiem możliwy bez udziału wysoko kwalifikowanych kadr pracowników. Już piętnaście lat temu w *Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* podkreślano, że społeczeństwo przyszłości będzie *społeczeństwem uczącym się*, dlatego konieczny jest jego ciągły rozwój poprzez wiedzę,

¹ B. Mikuła, *Organizacje oparte na wiedzy*, Kraków 2006, s. 22-28.

² Cyt. za: R. Gerlach, *Zakład pracy jako organizacja ucząca się*, [w:] *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2007, s. 63.

³ M. Pedler, K. Aspinwall, *Przedsiębiorstwo uczące się*, Warszawa 1999, s. 52.

aby każdy jego członek mógł tworzyć swoje kwalifikacje i kompetencje⁴. Inwestowanie w edukację i wykształcenie staje się w dzisiejszych czasach nie tylko dobrą wolą pracodawcy, ale wręcz obowiązkiem. Kształcenie i doskonalenie zawodowe uznane być powinny za działalność priorytetową. Poziom kwalifikacji i kompetencji zatrudnionych dostosowany do potrzeb rynku pracy przyczynia się w znaczącym stopniu do sukcesu każdego zakładu pracy. Wskazany jest więc rozwój przedsiębiorstw w kierunku tworzenia organizacji uczących się.

Uzasadnione wydają się zatem rozważania podjęte w niniejszej monografii. W świetle rozwoju nowego typu gospodarki i nowego typu społeczeństwa skala potrzeb w zakresie podejmowania interdyscyplinarnych analiz dotyczących aktywności edukacyjnej pracowników wydaje się znacząca. Dlatego warto postawić pytanie, czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie, edukacja realizowana w zakładach pracy uwzględnia założenia koncepcji organizacji uczącej się? Jest to główny problem badawczy, na który poszukiwano odpowiedzi. Wstępnie założono ogólną tezę, iż edukacja realizowana w zakładach pracy w niewielkim zakresie uwzględnia kryteria wskazanej koncepcji. Przystępując do badań, przyjęto również stwierdzenie, iż modelem zakładu pracy najczęściej spotykanym w praktyce życia gospodarczego jest nadal model tradycyjny, charakterystyczny dla gospodarki industrialnej. Badania empiryczne przeprowadzone zostały w 50 zakładach pracy w grupie 630 pracowników na terenie miasta Bydgoszcz, które jest największym miastem województwa kujawsko-pomorskiego.

Przeprowadzona na podstawie zebranego materiału badawczego analiza ilościowa i jakościowa umożliwiła przygotowanie interesujących wniosków dla pracodawców, które mogą zostać wykorzystane w praktycznej działalności. Diagnoza działań zakładów pracy w zakresie inwestycji w wykształcenie oraz kwalifikacje i kompetencje pracowników stać się również może podstawą do doskonalenia istniejących praktyk w zakresie edukacji. Natomiast propozycje rozwiązań w kierunku tworzenia organizacji uczących się mogą stanowić, jeśli nie model, to przynajmniej bodziec do przemyśleń i inspirację do podejmowania działalności edukacyjnej przez zakłady pracy.

1.2. INFORMACJA METODOLOGICZNA

Idea edukacji ustawicznej oraz koncepcja organizacji uczącej się stanowiły teoretyczne przesłanki uzasadniające podjęcie badań empirycznych dotyczących edukacji w zakładach pracy.

Badania własne ze względu na swoje cele przyjęły charakter badań poznawczych. Na początku postępowania założono, iż efekt pracy badawczej wyrazić

⁴ Komisja Europejska, *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997, s. 5.

się powinien określeniem stanu działalności edukacyjnej prowadzonej w zakładach pracy oraz opracowaniem wytycznych dotyczących tej działalności, które przyczynią się do ich przekształcania w organizacje uczące się. Przyjęły one także charakter badań weryfikacyjnych, ponieważ sprawdzano stosowanie koncepcji organizacji uczącej się w praktyce życia gospodarczego. Ze względu na fakt, iż jednocześnie zbierano dane związane z edukacją w zakładach pracy oraz dokonywano diagnozy w tym zakresie, przeprowadzone badania charakteryzują się także elementami eksploracyjnymi. Reprezentują zatem typ badań mieszanych.

Projektując badania własne, podjęto decyzję o przygotowaniu zalecanego w literaturze metodologicznej planu postępowania badawczego.

Głównym celem przeprowadzonych badań było *Ukazanie edukacji prowadzonej we współczesnych zakładach pracy w perspektywie organizacji uczącej się.*

W związku z tym, iż cele można podzielić na główne i pomocnicze, które tworzą szeregową strukturę realizacyjną, przyjęto następujące cele szczegółowe:

1. Określenie istniejącego stanu w zakresie edukacji w badanych zakładach pracy.
2. Ustalenie rzeczywistych, aktualnych i perspektywicznych, potrzeb w zakresie edukacji w badanych zakładach pracy.
3. Wypracowanie propozycji rozwiązań z uwzględnieniem założeń koncepcji organizacji uczącej się.

Określono również cele teoretyczno-poznawcze badań, którymi były:

1. Analiza literatury dotyczącej koncepcji organizacji uczącej się.
2. Uporządkowanie podstawowych terminów związanych z koncepcją organizacji uczącej się.
3. Ukazanie edukacji w zakładach pracy, obejmującej etapy: diagnostyczny, planistyczny, pedagogiczny, kontrolno-oceniający.

Badania własne służyć miały także realizacji określonych celów praktyczno-wdrożeniowych. Założono, iż rozpoznanie stanu edukacji w zakładach pracy może przyczynić się m.in. do:

1. Sformułowania wniosków dotyczących możliwości prowadzenia edukacji przez badane zakłady pracy.
2. Określenia procedur projektowania uczącego się zakładu pracy i opracowania planu zmierzającego do tworzenia organizacji uczącej się.
3. Zdiagnozowania barier edukacji w zakładach pracy.
4. Ustalenia pożądanych i koniecznych zmian w tym zakresie.

Problem główny w badaniach własnych sformułowano w formie pytania: *Czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie, edukacja realizowana w zakładach pracy uwzględnia założenia koncepcji organizacji uczącej się?*

Z problemu głównego wyprowadzono następujące problemy szczegółowe:

1. W jakim zakresie edukacja prowadzona przez zakłady pracy stanowi odpowiedź na ich bieżące potrzeby?

2. Jakie podmioty zajmują się organizacją i realizacją edukacji w zakładach pracy?
3. W jakich formach edukacji stosowanych w zakładach pracy najczęściej uczestniczą pracownicy oraz od czego zależy ich dobór?
4. Jakie metody edukacji są najczęściej wykorzystywane w działalności dydaktycznej zakładów pracy?
5. Jak oceniają działalność edukacyjną zakładów pracy zatrudnieni w nich pracownicy?
6. Jakie są oczekiwania pracowników wobec edukacji w zakładach pracy?
7. Jakie motywy skłaniają pracowników do podejmowania aktywności edukacyjnej w zakładach pracy?
8. Jakie czynniki utrudniają realizację edukacji prowadzonej przez zakłady pracy?
9. Jakie czynniki utrudniają pracownikom uczestnictwo w edukacji organizowanej przez zakłady pracy?
10. Jakie korzyści wynikają z prowadzenia edukacji dla zakładów pracy, a jakie dla pracowników w niej uczestniczących?
11. Czy i z jakimi partnerami współpracują zakłady pracy w realizacji działań edukacyjnych?

Powyższy układ pytań został przygotowany z perspektywy pedagoga pracy, tzn. skupiono się w nim przede wszystkim na organizacji i przebiegu edukacji w zakładach pracy oraz na aktywności edukacyjnej pracowników. Zebrany materiał badawczy został przeanalizowany zgodnie z cechami przypisanymi organizacji uczącej się, określonymi w literaturze przedmiotu. W obszarze pedagogiki pracy nie podejmowano wcześniej problematyki edukacji w zakładzie pracy w kontekście wskazanej koncepcji. Należy zaznaczyć, iż przedstawiciele nauk o zarządzaniu, podejmując analizy empiryczne na temat organizacji uczącej się, głównym przedmiotem swoich zainteresowań czynią z kolei szeroko określone czynniki kształtujące zdolność przedsiębiorstw do uczenia się. W niniejszym opracowaniu skupiono się jednak wyłącznie na edukacji jako przedmiocie badań pedagogicznych.

Przystępując do badań, wstępnie założono, iż: *Edukacja realizowana w zakładach pracy w niewielkim zakresie uwzględnia założenia koncepcji organizacji uczącej się.*

Uzyskanie odpowiedzi na postawione pytania badawcze wymagało doboru odpowiednich metod, technik i narzędzi badawczych.

W badaniach własnych posłużono się metodami, technikami i narzędziami badawczymi uznanymi i powszechnie stosowanymi w pedagogice pracy:

- Metodą krytycznej analizy literatury, w tym techniką analizy treści, która pozwoliła ustalić listę najważniejszych pozycji literatury specjalistycznej związanej z analizowaną problematyką. Wykorzystane narzędzia badawcze to m.in.: notatki, streszczenia, wypisy.

- Metodą analizy dokumentów formalnoprawnych, w tym analizą jakościową, ilościową i formalną, którą zastosowano przede wszystkim w odniesieniu do dokumentacji zakładów pracy związanej z działalnością edukacyjną. Obejmowała ona ponad 30 pozycji udostępnionych przez przedsiębiorstwa. Niemożliwe okazało się jednak ich załączenie do opracowania z powodu braku zgody pracodawców na publikację tych materiałów. Wykorzystane narzędzia badawcze to głównie lista pytań ukierunkowujących badanie dokumentacji.
- Metodą sondażu, nazywaną również sondażem diagnostycznym, sondażem ankietowym, sondażem na grupie reprezentatywnej lub metodą badania opinii, w tym techniką ankiety oraz techniką wywiadu. Wykorzystane narzędzia badawcze to autorski kwestionariusz ankiety oraz autorski kwestionariusz wywiadu pt. „Zakład pracy jako organizacja ucząca się”⁵.
- Metodami statystycznymi, w tym wybranymi technikami statystycznymi, które umożliwiły analizę ilościową i jakościową zebranego materiału badawczego.

Przeprowadzone badania własne związane były przede wszystkim ze strategią badań ilościowych, choć zawierały elementy strategii jakościowej. Istotne znaczenie dla przyjętego postępowania badawczego posiadała również triangulacja źródeł oraz triangulacja metod.

Podjęte czynności badawcze realizowane były w trzech zasadniczych etapach.

W początkowym etapie procesu badawczego, etapie preparacji mającym miejsce w 2008 r., dokonano eksplikacji i operacjonalizacji wybranego tematu. Określono wówczas przesłanki uzasadniające rozpoczęcie tego procesu i jego właściwe ukierunkowanie, tzn.: wybrano temat i cel badań, rozpoznano stan badań dotyczących podjętej problematyki i ustalono jej społeczne znaczenie, oszacowano nakład czasu, pracy i środków, które będą niezbędne do uzyskania rozwiązania, opracowano koncepcję badań, w tym: zdefiniowano podstawowe pojęcia, sformułowano problemy i hipotezy badawcze, dokonano doboru metod, technik i narzędzi badań, ustalono dobór próby i jej wielkość.

Drugi etap postępowania objął dalsze czynności, takie jak opracowanie pierwszej wersji narzędzi badawczych oraz typologii pytań i dyspozycji. W maju 2009 r. przeprowadzono badania próbne, pilotażowe w grupie pięciu zakładów pracy i 50 pracowników celem weryfikacji narzędzi badawczych, trafności doboru terenu i próby badawczej. Badania właściwe odbyły się w okresie między październikiem 2009 a czerwcem 2010 r.

W końcowym etapie, realizowanym na przełomie 2010 i 2011 r., uporządkowano i opracowano materiał badawczy, a także przygotowano wyniki oraz wnioski do praktycznego wykorzystania i upowszechnienia.

⁵ Szczególnie pomocne w tworzeniu narzędzi badawczych było opracowanie J. Batorskiego, *Organizacja efektywnie ucząca się*, Dąbrowa Górnicza 2002.

Przechodząc do charakterystyki terenu badań, należy wskazać, iż Bydgoszcz to miasto w północnej Polsce, położone na Kujawach, nad dwiema rzekami – Brdą i Wisłą. Jest ono jednym z największych miast w Polsce (8. według liczby ludności, 363 926 mieszkańców; 10. według powierzchni, 175,98 km²), a także największym miastem województwa kujawsko-pomorskiego, w którym skupionych jest najwięcej podmiotów gospodarki narodowej zarejestrowanych w tym województwie⁶.

Bydgoszcz stanowi duży ośrodek zarówno gospodarczy, jak również kulturalny, akademicki, medyczny, wojskowy i sportowy, dlatego uznać można, iż stanowi reprezentatywne polskie miasto. Przeciętna liczba zatrudnionych w sektorze przedsiębiorstw w 2009 r. wyniosła 57,7 tys. osób i stanowiła 25,0% zatrudnionych w województwie. Ogółem w mieście funkcjonowało wówczas 42,8 tys. podmiotów gospodarki narodowej. Podmioty te stanowiły 23,5% wszystkich jednostek w województwie. W sektorze prywatnym działało 97,9% jednostek. Przedsiębiorstwa mające siedzibę w Bydgoszczy wypracowały w 2009 r. przychód ze sprzedaży wyrobów i usług w wysokości 10 034,8 mln zł (z wyłączeniem handlu i napraw). Dominujący udział w przychodach ze sprzedaży w sektorze przedsiębiorstw miał przemysł – 67,8%. Osiągnięte przez bydgoskie przedsiębiorstwa przychody ze sprzedaży i usług stanowiły z kolei ok. 20,2% ogółu przychodów produkcji wytworzonej w województwie kujawsko-pomorskim⁷.

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż w maju 2000 r. przedstawiciele środowisk samorządowych, naukowych i gospodarczych uczestniczący w I Forum Gospodarczym Województwa Kujawsko-Pomorskiego określili, że ambicją społeczności jest znalezienie się w gronie najbardziej konkurencyjnych i innowacyjnych regionów Zjednoczonej Europy. Efektem tego było opracowanie – na podstawie analizy silnych i słabych stron województwa, a następnie uchwalenie w dniu 11 czerwca 2001 r. przez sejmik województwa – *Regionalnej Strategii Innowacji*. Był to pierwszy, a do jesieni 2003 r. jedyny tego typu dokument w Polsce. Strategia ta, jako instrument pobudzania aktywności gospodarczej, w pełni korespondowała z zapisami Strategii Lizbońskiej. Na podstawie przeprowadzonej analizy, za kluczowe kwestie Regionalnej Strategii Innowacji uznano przede wszystkim:

1. Rozwój firm w kierunku gospodarki opartej na wiedzy.
2. Efektywny system współpracy gospodarki i nauki w regionie.
3. Proinnowacyjne otoczenie biznesu.

Na realizację powyższych priorytetów złożyły się szeroko prowadzone działania o charakterze inwestycyjnym, edukacyjnym, organizacyjnym oraz promocyjnym⁸.

⁶ <http://www.bydgoszcz.pl/miasto/statystyka>, stan aktualny z dnia 1.09.2010 r.; <http://pl.wikipedia.org/wiki/Bydgoszcz>, stan aktualny z dnia 1.09.2010 r.

⁷ *Informacja o sytuacji społeczno-gospodarczej Bydgoszczy za 2009 rok*, Wydział Rozwoju i Strategii Miasta, Referat Rozwoju i Analiz Ekonomicznych, Bydgoszcz czerwiec 2010, s. 11-13.

⁸ *Regionalna Strategia Innowacji Województwa Kujawsko-Pomorskiego do 2015 roku*, Toruń 2004, s. 4.

W świetle zasygnalizowanej strategii można stwierdzić, iż temat niniejszego opracowania *Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się* w pełni wpisuje się w ten najważniejszy dla województwa kujawsko-pomorskiego dokument.

Kierując się wiedzą o strukturze podmiotów gospodarczych w Bydgoszczy, podjęto decyzję o doborze celowym kwotowym. W związku z czym zwrócono się do 200 zakładów pracy dobranych ze względu na ustalone wcześniej kryteria, tak aby struktura próbki była możliwie najbardziej zgodna ze strukturą populacji. Za szczególnie istotne uznano takie kategorie, jak: rodzaj prowadzonej działalności, forma organizacyjno-prawna oraz wielkość. Dokonano w ten sposób wyboru podmiotów gospodarczych zakwalifikowanych do badań empirycznych. Konstruując kwoty, kierowano się dwoma czynnikami: wiedzą o populacji i potrzebami badawczymi.

W przypadku kryterium rodzaju prowadzonej działalności gospodarczej oraz formy organizacyjno-prawnej dążono do uzyskania próby będącej proporcjonalnie odzwierciedleniem populacji bydgoskich przedsiębiorstw. Natomiast w przypadku kryterium wielkości zmieniono proporcje próby reprezentatywnej już na początkowym etapie badań. Odrzucono mikroprzedsiębiorstwa, zakładając, że działalność edukacyjna nie jest w nich prowadzona w takim wymiarze, jaki jest potrzebny do badań. Postanowiono także zmniejszyć udział przedsiębiorstw małych, a zwiększyć średnich i dużych, zakładając, że szczególnie interesujące badawczo zależności mają szansę się ujawnić tym wyraźniej, im przedsiębiorstwo jest większe.

Spośród 200 zakładów pracy wytypowanych do badań dane udało się uzyskać od 50 zakładów pracy funkcjonujących na terenie miasta Bydgoszcz, reprezentowanych przez ich właścicieli, kadrę kierowniczą oraz osoby zajmujące się edukacją pracowników. Zakłady te różniły się między sobą profilem produkcji i świadczonych usług, formą organizacyjno-prawną, liczbą zatrudnionych pracowników, a także typem posiadanego kapitału i zasięgiem działalności. Dokonując wyboru próby badawczej, podjęto decyzję, iż będą to przedsiębiorstwa należące przede wszystkim do grupy organizacji gospodarczych. Kierowano się przy tym ogólnie przyjętą klasyfikacją podmiotów gospodarczych obowiązującą w Polsce. Próba, która w ten sposób się utworzyła, odbiegała od pierwotnych zamiarów ze względu na odmowę uczestniczenia w badaniach. Należało więc ograniczyć się do tych organizacji, w których udało się uzyskać niezbędne informacje. Uzyskany dobór zakładów pracy zapewnił jednak szeroką reprezentację instytucji gospodarczych zajmujących się nie tylko, lub poza swoją podstawową działalnością, także prowadzeniem działalności edukacyjnej. Celowy dobór próby okazał się przydatny, gdy dobór losowy był niemożliwy ze względu na brak zgody przedsiębiorstw na uczestnictwo w badaniach empirycznych.

Charakterystykę zakładów pracy, biorąc pod uwagę wyodrębnione czynniki, zawarto w tabeli 1.1.

Tabela 1.1. Czynniki charakteryzujące badane zakłady pracy

Lp.	Kryterium	Kategoria	Liczba zakładów pracy	%
1	Forma organizacyjno-prawna	przedsiębiorstwa własności indywidualnej	10	20,0
		spółki	35	70,0
		przedsiębiorstwa państwowe	5	10,0
2	Sektor gospodarczy	państwowy	11	22,0
		prywatny	33	66,0
		państwowo-prywatny	6	12,0
3	Wielkość	zatrudniające do 49 pracowników	14	28,0
		zatrudniające 50-249 pracowników	12	24,0
		zatrudniające 250 pracowników i powyżej	24	48,0
4	Typ kapitału	krajowy	37	74,0
		zagraniczny	8	16,0
		mieszany	5	10,0
5	Zasięg działalności	lokalny	17	34,0
		krajowy	16	32,0
		zagraniczny	17	34,0

N=50

We wskazanych zakładach pracy w badaniach uczestniczyli pracownicy w liczbie ogółem 630 osób. Dobór osób badanych również był celowy kwotowy. Pracownicy dobierani byli przede wszystkim pod względem cech społeczno-demograficznych, takich jak: płeć, wiek, zajmowane stanowisko pracy oraz staż pracy, tak aby grupa ta była jak najbardziej zróżnicowana.

Biorąc pod uwagę *kryterium płci*, kobiety stanowiły 55,2%, a mężczyźni 44,8% ogółu badanych. Biorąc pod uwagę *miejsce zamieszkania* – 80,6% osób badanych pochodziło z miasta, a 19,4% ze wsi. Biorąc pod uwagę *stan cywilny i rodzinny* – 23,2% osób badanych znajdowało się w stanie wolnym. Spośród ankietowanych 65,0% pozostawało w związku małżeńskim, a 50,0% z nich posiadało dzieci.

Analizując kryterium *wieku*, stwierdzić można, iż dominowały osoby znajdujące się między 21. a 30. rokiem życia (32,0%) oraz osoby między 31. a 40. rokiem życia (28,9%). Osoby między 41. a 50. rokiem życia oraz powyżej 50 lat stanowiły odpowiednio 17,1% oraz 16,3% ogółu badanych, natomiast osoby do 20. roku życia jedynie 0,3%.

Analizując *wykształcenie* ankietowanych, wskazać należy na dominację osób posiadających wykształcenie wyższe – 38,1% oraz średnie zawodowe – 31,8%.

Dane te szczegółowo prezentują poniższe tabele.

Tabela 1.2. Osoby badane według kryterium wieku

Lp.	Wiek	Liczba odpowiedzi	%
1	Do 20 lat	2	0,3
2	21-30 lat	201	32,0
3	31-40 lat	182	28,9
4	41-50 lat	108	17,1
5	Powyżej 50 lat	103	16,3
6	Brak odpowiedzi	34	5,4

N=630

Tabela 1.3. Osoby badane według kryterium posiadanego wykształcenia

Lp.	Wykształcenie	Liczba odpowiedzi	%
1	Podstawowe	1	0,2
2	Gimnazjalne	1	0,2
3	Zasadnicze zawodowe	120	19,0
4	Średnie ogólnokształcące	40	6,3
5	Średnie zawodowe	200	31,8
6	Wyższe	240	38,1
7	Brak odpowiedzi	28	4,4

N=630

Ze względu na *zajmowane stanowisko pracy* w badaniach własnych najczęściej uczestniczyli pracownicy działalności podstawowej (usługowej i produkcyjnej) – 60,0%.

W mniejszym stopniu byli to pracownicy działalności administracyjnej – 23,9%, kadra kierownicza – 7,9% oraz pracownicy pomocniczy – 6,8%. W najmniejszym zaś stopniu w badaniach brała udział kadra zarządzająca – 1,4%.

Ze względu na *staż pracy ogółem* wśród badanych wyróżniały się osoby posiadające staż pracy w ramach czasowych 1-10 lat (36,6%) oraz 11-20 lat (27,0%). Najmniejszym stażem legitymowały się osoby aktywne zawodowo do 1 roku (1,3%). Ze względu na *staż pracy w danym zawodzie* również dominowali pracownicy posiadający staż w ramach czasowych 1-10 lat (42,9%) oraz 11-20 lat (26,2%). Osoby pracujące w danym zawodzie do 1 roku także legitymowały się najmniejszym stażem pracy (3,8%).

Dane na ten temat prezentują poniższe tabele.

Tabela 1.4. Osoby badane według kryterium stażu pracy ogółem

Lp.	Staż pracy ogółem	Liczba odpowiedzi	%
1	Do roku	8	1,3
2	1-10 lat	231	36,6
3	11-20 lat	170	27,0
4	21-30 lat	127	20,1
5	Powyżej 30 lat	64	10,2
6	Brak odpowiedzi	30	4,8

N=630

Tabela 1.5. Osoby badane według kryterium stażu pracy w danym zawodzie

Lp.	Staż pracy w danym zawodzie	Liczba odpowiedzi	%
1	Do roku	24	3,8
2	1-10 lat	270	42,9
3	11-20 lat	165	26,2
4	21-30 lat	80	12,7
5	Powyżej 30 lat	87	13,8
6	Brak odpowiedzi	4	0,6

N=630

Podobnie kształtuje się rozkład procentowy wynikający z kryterium *stażu pracy w danym zakładzie*. Osoby posiadające staż w ramach czasowych 1-10 lat stanowiły grupę najbardziej liczną (50,8%). Z kolei osoby posiadające staż pracy do 1 roku tworzyły grupę najmniejszą (4,9%). Analiza *stażu pracy na danym stanowisku pracy* prezentuje się jedynie odmiennie. Osoby posiadające staż pracy do 1 roku stanowiły bowiem 10,3% respondentów.

Dane te przedstawiają się następująco:

Tabela 1.6. Osoby badane według kryterium stażu pracy w danym zakładzie

Lp.	Staż pracy w danym zakładzie	Liczba odpowiedzi	%
1	Do roku	31	4,9
2	1-10 lat	320	50,8
3	11-20 lat	110	17,5
4	21-30 lat	80	12,7
5	Powyżej 30 lat	65	10,3
6	Brak odpowiedzi	24	3,8

N=630

Tabela 1.7. Osoby badane według kryterium stażu pracy na stanowisku pracy

Lp.	Staż pracy na stanowisku pracy	Liczba odpowiedzi	%
1	Do roku	65	10,3
2	1-10 lat	380	60,3
3	11-20 lat	110	17,5
4	21-30 lat	50	7,9
5	Powyżej 30 lat	-	-
6	Brak odpowiedzi	25	4,0

N=630

Pracownicy ocenili swoje możliwości finansowe związane z uczestnictwem w różnych formach aktywności edukacyjnej przede wszystkim jako „średnie” (66,7%). Jedyne trzech respondentów oceniło je jako „bardzo dobre” (0,5%).

Ocenę możliwości finansowych respondentów przedstawiono w kolejnej tabeli.

Tabela 1.8. Osoby badane według kryterium oceny możliwości finansowych

Lp.	Ocena własnych możliwości finansowych	Liczba odpowiedzi	%
1	Bardzo dobra	3	0,5
2	Dobra	55	8,7
3	Średnia	420	66,7
4	Niska	100	15,9
5	Bardzo niska	40	6,3
7	Brak odpowiedzi	12	1,9

N=630

Kończąc niniejszą charakterystykę, można stwierdzić, iż grupa badanych zakładów pracy, a w nich badanych pracowników, wydaje się wystarczająco reprezentatywna.

Sądzić też można, iż przedstawiona informacja metodologiczna pozwoli zorientować się w organizacji i przebiegu postępowania badawczego oraz pełniej spojrzeć na całość opracowania.

2. ZAKŁAD PRACY W ŚWIETLE WYZWAŃ GOSPODARKI OPARTEJ NA WIEDZY I SPOŁECZEŃSTWA UCZĄCEGO SIĘ

2.1. ZAKŁAD PRACY W SYSTEMIE SPOŁECZNO-GOSPODARCZYM

Rozpoczynając rozważania poświęcone zakładom pracy, już na wstępie należy podkreślić, iż są one: *siłą napędową dobrze prosperującego, stabilnego społeczeństwa, które ceni jednostki i nagradza osiągnięcia, a efektywność zarządzania jest kluczowym czynnikiem ich sprawności*¹.

Przyjmując, iż produkcja określonych dóbr, jak również świadczenie szeroko rozumianych usług stanowi podstawowy czynnik kształtujący oblicze współczesnego społeczeństwa, uznać należy, iż proces produkcji, a także proces usług odbywa się zawsze w określonych warunkach społeczno-gospodarczych oraz jest ujęty w szeroko rozbudowany system organizacyjny. Podstawową jednostkę tego systemu stanowi *zakład pracy*².

Zakład pracy jest podmiotem historycznym, który pojawił się w życiu gospodarczym na określonym etapie jego rozwoju³. Kluczową okolicznością dla powstania zakładu pracy było zapoczątkowanie masowej produkcji oraz masowej dystrybucji dóbr, które związane były z rewolucją przemysłową końca XVIII w. W wyniku intensywnego rozwoju rynku, a wraz z nim złożonych relacji towarowo-pieniężnych, zaistniały warunki do przyspieszonego przekształcania pierwotnych form przedsiębiorstwa w postać zbliżoną do współczesnej. Historyczny charakter zakładu pracy jako kategorii poznawczej i praktycznie działającej jest więc pochodną rozwoju rynku, jego miejsca i funkcji w gospodarce. Ścisłe związki przedsiębiorstwa z rynkiem potwierdzają doświadczenia wyniesione z przeobrażeń

¹ E.H. Edersheim, *Przesłanie Drukera. Zarządzanie oparte na wiedzy*, Warszawa 2009, s. 53.

² Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 426.

³ S. Sudoł, *Przedsiębiorstwo. Podstawy nauki o przedsiębiorstwie. Zarządzanie przedsiębiorstwem*, Warszawa 2006, s. 13.

dokonujących się w kolejnych systemach społeczno-ekonomicznych: w systemie gospodarki kapitalistycznej oraz w systemie gospodarki centralnie planowanej⁴.

Historia zakładów pracy sięga już czasów starożytności. W okresie tym istniały w niektórych krajach (np. w Egipcie i Rzymie) duże *gospodarstwa niewolnicze*. Były one nastawione na zaspokajanie potrzeb właścicieli (patrycjuszów), wytwarzając żywność, odzież, broń i artykuły luksusowe. Sprzedaż wytworzonych produktów czy usług była jednak czymś wyjątkowym. W okresie feudalizmu występowały jednostki gospodarcze, które także nie były przedsiębiorstwami we współczesnym rozumieniu tego pojęcia. Były to najczęściej posiadłości wielkich panów położone wokół zamków. Działalność gospodarcza prowadzona była również w klasztorach, w których wytwarzano przedmioty kultu religijnego oraz napoje (wino) i lekarstwa. W średniowieczu typowym wówczas zakładem pracy określić można *warsztat rzemieślniczy*, który prowadzony był przez mistrza zatrudniającego czeladników i uczniów. Przywilej prowadzenia warsztatu był osobistym przywilejem mistrza, wygasającym z chwilą jego śmierci. Bardzo dużą rolę w życiu rzemiosła odgrywały cechy, do których przynależność była obowiązkowa. To one określały warunki powstawania nowych warsztatów, podejmowały działania na rzecz miasta, a także miały wpływ w osobiste życie mistrzów⁵.

Jak pisze S. Sudoł, protoplastą przedsiębiorstwa przemysłowego była, powstała najpierw w Anglii, *manufaktura*⁶, czyli zakład produkcyjny, w którym wytwarzanie złożonego produktu końcowego odbywało się ręcznie i oparte było na podziale pracy. Przedsiębiorca gromadził w niej rzemieślników, którzy z jego surowców realizowali procesy produkcyjne. Ten pierwszy sposób organizacji pracy określa się mianem produkcji nakładczej. Przekształcanie się manufaktur w *fabryki* (przedsiębiorstwa przemysłowe) nastąpiło pod koniec XVIII w., gdy prace maszynowe zaczęły wypierać prace ręczne. Rozwój przedsiębiorstw doprowadził najpierw w Anglii, a później także w innych krajach do tzw. rewolucji przemysłowej. Ogromne przyspieszenie ich rozwoju wystąpiło w drugiej połowie XIX w., kiedy maszyny parowe zastąpiono maszynami napędzanymi energią elektryczną, a później silnikami spalinowym⁷.

Wprowadzenie na początku ubiegłego stulecia pogłębionego podziału pracy w procesach produkcyjnych pozwoliło na szerokie zastosowanie specjalistycznych maszyn i urządzeń oraz przejście do produkcji wielkoseryjnej i masowej, która umożliwiła obniżenie kosztów produkcji i cen, czyniąc wyroby bardziej dostępnymi, a tym samym zwiększając na nie popyt. Postęp ten związany był z wykorzystaniem wyników badań nad organizacją pracy F.W. Taylora oraz jego współpracowników

⁴ C. Suszyński, *Przedsiębiorstwo jako przedmiot poznania*, [w:] *Przedsiębiorstwo. Wartość. Zarządzanie*, red. C. Suszyński, Warszawa 2007, s. 20.

⁵ S. Sudoł, *Przedsiębiorstwo. Podstawy nauki o przedsiębiorstwie...*, op. cit., s. 13 i nast.

⁶ W wielu krajach, zarówno rozwijających się (np. Indie), jak i wysoko uprzemysłowionych, nadal istnieją całe branże przemysłu oparte na różnych wersjach systemu nakładczego.

⁷ S. Sudoł, *Przedsiębiorstwo. Podstawy nauki o przedsiębiorstwie...*, op. cit., s. 14 i nast.

i kontynuatorów. Następnym etapem w rozwoju przedsiębiorstw przemysłowych było wprowadzenie, od lat 20. XX wieku, produkcji potokowej, inaczej taśmowej, która polegała na wykonywaniu operacji technologicznych na przesuwanym ze stanowiska na stanowisko obrabianych lub montowanych obiektach. Taki sposób produkcji także sprzyjał wzrostowi wydajności pracy i obniżeniu kosztów wytwarzania. Początek tych przemian wiąże się z działalnością H. Forda w zakładach przemysłowych w Detroit. Na rozwój zakładów pracy od drugiej połowy ubiegłego wieku po dzień dzisiejszy największy wpływ wywarły natomiast tak istotne zjawiska, jak komputeryzacja, informatyzacja, a od lat 90. wielkie przemiany cywilizacyjne określane mianem globalizacji⁸.

Autorka szerzej opisuje te zjawiska w dalszej części pracy. Celowo bowiem podkreśla historyczny charakter zakładu pracy jako jedną z cech konstytutywnych, ponieważ implikuje to jego społeczny, w tym pedagogiczny wymiar.

Przyjmując stanowisko C. Suszyńskiego, zakład pracy rozpatrywać można, po pierwsze, jako tradycyjnie ukształtowany podmiot świadomie prowadzonej działalności związanej z zaspokajaniem potrzeb otoczenia i realizowanej na podstawie:

- „wyodrębnionego zespołu środków i ludzi,
- w warunkach niepewności i ryzyka podejmowania decyzji i wyborów,
- przy dążeniu do kształtowania, tworzenia, utrwalania, ale także możliwej w tym względzie destrukcji szeroko rozumianej wartości jako kategorii trwałej, choć w różnym stopniu, charakteryzującej przyjęte cele przedsiębiorstwa i cele jego działalności, a w konsekwencji samo przedsiębiorstwo”⁹.

Po drugie, zakład pracy rozpatrywać można jako jednostkę społeczną we wszelkich ważniejszych przejawach tego określenia, takich jak:

- „*społeczne przesłanki powstania*: zakłady pracy są tworem społeczeństwa będącego na konkretnym etapie dorobku i rozwoju cywilizacyjnego,
- *społeczne podstawy wewnętrznego funkcjonowania*: zakłady pracy działają, opierając się na zbiorowym wysiłku pracowników, wykorzystując techniczny i społeczny podział pracy,
- *społeczne otoczenie zewnętrzne*: zakłady pracy funkcjonują w rozlicznych interakcjach z szerszym otoczeniem społecznym, właściwym historycznie ukształtowanemu poziomowi rozwoju społeczeństwa,
- *społeczna weryfikacja efektów działalności*: zakłady pracy osiągają cele i wartości wynikające z ich powszechnie uświadamianej, społecznie akceptowanej hierarchii”¹⁰.

Przybliżając perspektywę historyczną, a także wymiar społeczny zakładu pracy, należy przypomnieć, iż działalność człowieka w środowisku pracy była i nadal pozostaje przedmiotem analiz naukowych. Pierwsze zainteresowanie tą

⁸ Ibidem, s. 15-17.

⁹ C. Suszyński, *Przedsiębiorstwo jako przedmiot...*, op. cit., s. 36.

¹⁰ Ibidem, s. 23 i nast.

problematyką odnaleźć można m.in. w dziełach T. More'a *Utopia*, T. Campanelli *Miasto słońca*¹¹, a także w licznych księgach pozostawionych przez F. Bacona, J.A. Komeńskiego, J. Locke'a, J.J. Rousseau i in. W połowie XVIII w. A. Smith, nazywany ojcem ekonomii klasycznej, w swoim wybitnym dziele *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, zwrócił uwagę, iż to praca ludzka jest źródłem wszelkiego bogactwa, choć nie każda praca tworzy bogactwo. Powstaje ono tylko w wyniku pracy produkcyjnej, czyli tej, która stwarza materialne środki zaspokojenia potrzeb ludzi w społeczeństwie¹².

Pod koniec XIX w. wyodrębniła się *nauka o pracy*, której twórcą był W. Jastrzębski. Autor ten w 1857 r. opublikował *Rys ergonomii, czyli nauki o pracy* i zapoczątkował tym samym w pełni humanistyczny nurt badań nad pracą ludzką. Dzieło to przyczyniło się do powstania wielu następnych opracowań, m.in.: *Filozofii czynu* S. Brzozowskiego (1903), *Szkiców praktycznych* T. Kotarbińskiego (1913), które zapoczątkowały nową dziedzinę – *prakseologię*, czy też *O naukowej istocie organizacji zbiorów prac z zakresu nauki organizacji i kierownictwa* K. Adamickiego (1938)¹³.

Lata 70. XX w. przyniosły z kolei rozwój subdyscypliny pedagogicznej – *pedagogiki pracy*, której integralną częścią stała się *pedagogika zakładu pracy*¹⁴, a jej przedmiotem wychowanie człowieka w toku wykonywanej przez niego działalności zawodowej. To przede wszystkim w kontekście pedagogiki pracy Autorka pragnie rozpatrywać problematykę podjętą w niniejszym opracowaniu.

Źródłem zainteresowania pedagogów związanych z zakładem pracy poszukiwać można w drugiej połowie XX w., gdy coraz wyraźniej kształtował się ruch „humanizacji pracy” i „planowania społecznego” zakładający konieczność przeobrażenia warunków i stosunków pracy zgodnie z przyjętym w Polsce systemem społeczno-gospodarczym. Zaistniała wówczas potrzeba zwiększenia zainteresowań naukowych pedagogicznymi właściwościami procesu produkcji w celu wykorzystania ich w rozwoju osobowości pracowników oraz kierowaniu procesami techniczno-organizacyjnymi i społecznymi w przedsiębiorstwach¹⁵. Uwagę pedagogów zwróciły zatem instytucje głównie o charakterze zawodowym, z którymi kontakt ludzi dorosłych jest ścisły i zorganizowany, aby badać możliwości i warunki służące podjęciu zaplanowanej funkcji wychowawczej. Już w latach 60. i 70. pedagogzy postulowali, iż praca zawodowa należy do najdonioślejszych problemów społecznych oraz że zakład pracy nie da się opisać wyłącznie w kategoriach ekonomiczno-produkcyjnych. Powinien on być rozpatrywany i traktowany jako teren

¹¹ W Polsce dzieło T. Campanelli ukazało się pod dwoma tytułami *Państwo Słońca* (1954) i *Miasto Słońca* (1955).

¹² A. Smith, *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, księga 1, Warszawa 2007.

¹³ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki...*, op. cit., s. 26.

¹⁴ Autorka podjęła tę problematykę we wcześniejszych opracowaniach, m.in.: R. Tomaszewska-Lipiec, *Pedagogika zakładu pracy – zaniedbany obszar badawczy*, [w:] *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2010, s. 228-247.

¹⁵ J. Poplucz, *Wychowawcza rola przedsiębiorstwa*, Warszawa 1978, s. 11 i nast.

kształtowania osobowości społecznej obywateli, a także jako grupa umożliwiająca i wspomagająca procesy socjalizacji swych członków¹⁶.

Postulat stworzenia jednolitego i zorganizowanego oddziaływania wychowawczego na ludzi w ośrodkach, w których są trwale związani – a więc w zakładach pracy – spowodował wzrost zainteresowania problemami środowiska pracy w przyrzmie problematyki człowieka i jego społecznej natury oraz problemami wychowania. Ukształtowała się w związku z tym *pedagogika pracy*, która dostrzegła w działalności zakładu pracy możliwość integrowania funkcji produkcyjnych i wychowawczych, aby organizacja procesu wytwórczego nie doprowadziła do zgubienia humanistycznych wartości pracy zawodowej¹⁷.

Ujęcia definicyjne oddające istotę zakładu pracy sformułowane przez przedstawicieli tej subdyscypliny i reprezentantów subdyscyplin pokrewnych mają podobny wymiar. S. Czajka pojęcie *zakładu przemysłowego* definiuje jako: „Pewną wyodrębnioną pod względem techniczno-produkcyjnym i terytorialnym całość, wyposażoną w odpowiednie urządzenia służące wytwarzaniu określonych dóbr i usług przemysłowych, mającą w swej dyspozycji odpowiednio ukształtowaną załogę”¹⁸. J. Poplucz pod pojęciem zakładu pracy rozumie przede wszystkim: „Przedsiębiorstwo powołane do realizacji z góry określonych zadań gospodarczych i społecznych”¹⁹. Zdaniem Z. Wiatrowskiego to: „Każdą w określony sposób wyodrębnioną jednostką organizacyjną, która zatrudnia pracowników i funkcjonuje na zasadach określających jej powstanie i działanie”²⁰. Według R. Gerlacha z kolei zakład pracy jest: „Podstawową jednostką organizacyjną wchodzącą w skład szeroko rozbudowanego systemu gospodarki narodowej”²¹.

Powyższe określenia cechują się zbieżnością stanowisk przytoczonych autorów. Należy jednak podkreślić, iż termin „zakład pracy” obejmuje różne instytucje produkcyjne (fabryki, warsztaty rzemieślnicze), usługowe (kina, teatry, ośrodki opiekuńczo-wychowawcze), zarządzające (urzędy, administracja terenowa, ministerstwa i instytucje polityczne, sądy i prokuratury), kształcące (szkoły, uczelnie wyższe i instytuty naukowe), a także instytucje religijne itp. Każde z tych miejsc pracy wyróżnia forma własności, sposób funkcjonowania i rodzaj zaspokajanych potrzeb²².

Z perspektywy socjologicznej podkreśla się ponadto, iż zakład pracy jest historycznie ukształtowaną instytucją i wspólnotą wytwórczą lub usługową.

¹⁶ Cyt. za: A. Radziejewicz-Winnicki, *Pedagog i pedagogika w przemyśle*, Warszawa 1978, s. 53.

¹⁷ Ibidem, s. 66 i nast.

¹⁸ S. Czajka, *Człowiek i jego potrzeby w procesie pracy*, Warszawa 1984, s. 41.

¹⁹ J. Poplucz, *Planowanie działań pedagogicznych w zakładzie pracy*, Warszawa 1981, s. 25.

²⁰ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki...*, op. cit., s. 426.

²¹ R. Gerlach, *Doskonalenie zawodowe pracujących we współczesnym zakładzie przemysłowym*, Bydgoszcz 1989, s. 17.

²² S.M. Kwiatkowski, *Problemy rynku pracy*, [w:] *Pedagogika pracy*, S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa 2007, s. 217; S. Czajka, J. Sztumski, *Zarys socjologii przemysłu*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1977, s. 67.

Instytucją jest dlatego, iż obejmuje nie tylko zespół urządzeń materialnych i wyposażenie techniczne określone jego charakterem, ale przede wszystkim, gdyż dotyczy zespołu norm prawnych i zwyczajowych, właściwych danemu zakładowi, jakie wspólnie regulują jego funkcjonowanie. *Wspólnotą* jest natomiast ze względu na zbiór zatrudnionych w nim ludzi, którzy tworzą swoistą społeczność, zdeteminowaną w swoim istnieniu i zachowaniu celami oraz interesami konkretnego zakładu pracy²³.

Socjologowie są zgodni co do tego, iż zakład pracy stanowi określony twór społeczny, choć występują pewne różnice w sposobie jego ujmowania.

Część badaczy, opierając się na koncepcjach organicystycznych polegających na metaforycznym porównaniu struktury społecznej do żywego organizmu, które zostały rozwinięte w twórczości H. Spencera i A. Comte'a w XIX w., rozpatruje zakład pracy właśnie jako szczególny rodzaj „organizmu”. Przykładowo B.B. Gardner pisze: „fabryka, podobnie jak maszyna, składa się z części, jednakże dwojakiego rodzaju: przedmiotów i ludzi; przy czym każda jej część działa nie tylko w sposób ściśle określony i opisany, ale też i tak, że wszystkie części łączą swe wysiłki w celu wykonywania zadań, dla których dana maszyna została zbudowana”²⁴.

Część badaczy ujmuje zakład pracy przez pryzmat koncepcji systemowych zapoczątkowanych przez L. v. Bertalanffy'ego w połowie ubiegłego stulecia i rozpatruje go jako system, w tym przede wszystkim system społeczny. Na przykład zdaniem R. Dahrendorfa zakład pracy stanowi: „system ról społecznych, nastawiony na ekonomiczny cel produkcji dóbr, podbudowany systemem środków technicznych, usankcjonowany stanem prawnym i określony w swej szczególnej postaci przez panujące nad tym systemem wartości społeczne”²⁵.

Zakład pracy rozpatrywać zatem można jako przykład bardziej lub mniej złożonego systemu w zależności od jego wielkości i charakteru usług lub produkcji. Jednostka ta jest konglomeratem wielu różnych systemów:

- *systemu technicznego*, obejmującego urządzenia produkcyjne i narzędzia, czyli zespół środków umożliwiających działalność produkcyjną, usługową itp.;
- *systemu ekonomicznego*, zapewniającego maksimum efektów przy minimum nakładów, określonego aktualnie przyjętymi miernikami;
- *systemu organizacyjnego*, zapewniającego maksimum dyspozycyjności poszczególnych elementów zakładu pracy;
- *systemu społecznego*, obejmującego całość stosunków, jakie powstają w procesie pracy pomiędzy pracownikami danego zakładu²⁶.

²³ J. Sztumski, *Socjologia pracy*, Katowice 1999, s. 87.

²⁴ B.B. Gardner, *Human Relations in Industry*, Chicago 1947, s. 4, za: S. Czajka, J. Sztumski, *Zarys socjologii...*, op. cit., s. 53.

²⁵ R. Dahrendorf, *Industrie – und Betriebssoziologie*, Berlin 1956, s. 57, za: S. Czajka, J. Sztumski, *Zarys socjologii...*, op. cit., s. 53 i nast.

²⁶ S. Czajka, J. Sztumski, *Zarys socjologii...*, op. cit., s. 68.

Dla pedagogiki i socjologii szczególnie istotne jest rozpatrywanie zakładu pracy jako systemu społecznego, który Autorka szerzej opisuje w dalszej części pracy.

Dopełniając dotychczas wymienione próby ujmowania zakładu pracy, należy wskazać także na te koncepcje, które nawiązują do teorii organizacji, stanowiącej podstawę badań własnych. Organizacja społeczna w rozumieniu socjologii jest jednym z warunków istnienia i funkcjonowania systemów społecznych; błędne jest natomiast jej utożsamianie z grupą społeczną. Organizację społeczną zakładu pracy definiować można jako zespół funkcjonujących w zakładzie stosunków społecznych między pracownikami, wynikających z podziału pracy, różnic zawodowych, demograficznych i psychospołecznych ludzi. Oznacza ona więc jego funkcjonowanie według określonych zasad, które nadają jej charakter przede wszystkim formalny, ale także i nieformalny. Organizacja społeczna zakładu pracy ukazuje ogólny społeczny mechanizm jego istnienia i rozwoju, a w szczególności pełnienie różnych ról i zajmowanych pozycji społeczno-zawodowych przez poszczególnych członków załogi, który należy mieć na uwadze przed przystąpieniem do ocen jego funkcjonowania i kierunków usprawniania²⁷.

Ze względu na rozpatrywanie zakładu pracy w kontekście koncepcji organizacji uczącej się, należy zwrócić uwagę na definiowanie tego pojęcia także z perspektywy nauk ekonomicznych. W naukach tych rozróżnia się trzy podstawowe podmioty w gospodarce: *przedsiębiorstwo*, które przesądza o aktywności gospodarczej i tworzy dochód, *gospodarstwo domowe* zajmujące się konsumpcją i *państwo*, którego celem jest wtórna redystrybucja dochodu. Zakład pracy jest w tym ujęciu podmiotem działania zbiorowego, ale zawsze świadomie stworzonym przez człowieka, tzn. ludzie nie tworzą gospodarek, ale zakładają przedsiębiorstwa. Większość osób bierze udział w gospodarce właśnie poprzez przedsiębiorstwa, a rozszerzając to pojęcie na działalność non-profit, to każdy pracujący funkcjonuje w jedno- czy wieloosobowym zakładzie pracy. Przedsiębiorstwo stanowi więc równie ważną komórkę życia społecznego jak rodzina, tylko działającą na innej płaszczyźnie²⁸.

W tym ujęciu przedsiębiorstwu przypisuje się trzy konstytutywne właściwości wyznaczające główny nurt jego definiowania:

1. „Przedsiębiorstwo jest kategorią historyczną.
2. Przedsiębiorstwo to podmiot działalności ekonomicznej.
3. Przedsiębiorstwo jest podstawowym ogniwem rozwiniętej gospodarki”²⁹.

Zgodnie z założeniami wypracowanymi w naukach o zarządzaniu, przedsiębiorstwo jest złożonym systemem, również składającym się z podsystemów. Każdy z nich odzwierciedla tylko jeden aspekt funkcjonowania i wymaga stosowania właściwej metody analizy i języka opisu, stąd wyróżnia się następujące jego modele:

²⁷ H. Januszek, J. Sikora, *Socjologia pracy*, Poznań 2000, s. 33-36.

²⁸ T. Gruszecki, *Współczesne teorie przedsiębiorstwa*, Warszawa 2002, s. 21 i nast.

²⁹ C. Suszyński, *Przedsiębiorstwo jako przedmiot...*, op. cit., s. 19.

1. *Model ekonomiczny*, w którym przedsiębiorstwo rozpatrywane jest jako byt ekonomiczny opisywany w kategorii efektywności użycia danych zasobów, a więc różnicy pomiędzy nakładami a efektami.
2. *Model finansowy* traktujący przedsiębiorstwo jako system zasobów (aktywów) mających zawsze określoną wartość finansową, przekształcających się w strumienie finansowe.
3. *Model produkcyjny (technologiczny)* opisujący przedsiębiorstwo jako układ techniczny, który przetwarza energię i materię nakładu w dany produkt o założonych parametrach użytkowych.
4. *Model organizacyjny* opisujący przedsiębiorstwo jako szczególny przypadek organizacji związany z takimi czynnikami, jak: funkcje zarządzania, cele i misja, struktura organizacyjna, szczeble i poziomy kierowania, proces podejmowania decyzji itp.
5. *Model prawny* zajmujący się przedsiębiorstwem jako szczególnym podmiotem praw i obowiązków, którego forma i ustrój zawsze określone są w danym systemie prawnym.
6. *Model socjopsychologiczny* analizujący przedsiębiorstwo jako system społeczny, a w nim takie czynniki, jak: władzę i przywództwo, autorytet, motywację, bodźce, system kar i nagród, lojalność, styl zarządzania, partycypację w podejmowaniu decyzji itp.
7. *Model etyczny* analizujący zachowania ludzi, a zwłaszcza zarządzających i właścicieli ze względu na panujące w danym społeczeństwie normy i wzorce akceptowanych zachowań³⁰.

Biorąc pod uwagę problematykę podjętą w pracy, to właśnie model organizacyjny i socjopsychologiczny przyjęć można za podstawowy dla koncepcji organizacji uczącej się.

Pozostając w sferze rozważań terminologicznych, należy w tym miejscu zwrócić uwagę, iż zarówno w mowie potocznej, jak i w praktyce życia gospodarczego stosuje się różne synonimy pojęcia „zakład pracy”, przede wszystkim takie, jak: przedsiębiorstwo oraz firma. Wszystkie wymienione stanowią podstawowe podmioty gospodarki. W ich ramach powstaje największa część dochodu narodowego, a od ich efektywności ekonomicznej zależy poziom życia całego społeczeństwa³¹. Używanie wskazanych pojęć jest zatem uzasadnione tematem niniejszego opracowania. Warto jednak wskazać na ogólne wyznaczniki różnicujące przytoczone określenia.

Przykładowo pod pojęciem *przedsiębiorstwo* rozumieć można każdą: „Jednostkę (podmiot) prowadzącą działalność gospodarczą, dążącą do zaspokojenia potrzeb innych podmiotów życia społecznego (osób i/lub instytucji) przez wytwarzanie produktów i/lub usług, przy czym działalność ta jest motywowana

³⁰ T. Gruszecki, *Współczesne teorie...*, op. cit., s. 32-36.

³¹ S. Sudoł, *Przedsiębiorstwo. Podstawy nauki o przedsiębiorstwie...*, op. cit., s. 33.

chęcią uzyskania korzyści majątkowych i prowadzona samodzielnie na ryzyko właściciela czy właścicieli”³². Nierzadko występują trudności z odróżnieniem przedsiębiorstwa od jego części składowych. Sytuacja taka dotyczy szczególnie dużych przedsiębiorstw oraz posiadających zakłady, filie czy oddziały, które są kategoriami terytorialnymi, organizacyjnymi i produkcyjnymi. Natomiast przedsiębiorstwo jako całość jest głównie kategorią ekonomiczną i prawną. Określenia te nie są więc w rzeczywistości tożsame³³.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż już na początku XX w. M. Weber w swoim dziele *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej* postulował o rozróżnianie terminu *zakład* i *przedsiębiorstwo*. Autor ten podkreślał, iż zakład jako taki jest w sferze gospodarczo zorientowanego działania technicznego kategorią, wskazującą na rodzaj ciągłego połączenia określonych świadczeń polegających na pracy ze sobą wzajem i z rzeczowymi środkami dostarczania³⁴.

Zaznaczyć również należy, iż w gospodarce występują inne podmioty zbliżone do przedsiębiorstw, które jednak nimi nie są i które określić można jako instytucje non-profit, niezarobkujące i przedsiębiorstwowopodobne. Należą do nich: gospodarstwa pomocnicze, funkcjonujące w ramach jednostek budżetowych o innym przedmiocie działania niż jednostka budżetowa, np. zakłady lecznicze, jednostki oświatowe i naukowe oraz kulturalne; zakłady budżetowe, będące wyodrębnionymi jednostkami organizacyjnymi, których głównym przedmiotem działania jest odpłatne świadczenie określonych usług użyteczności publicznej, a szczególnie w zakresie działalności socjalnej i kulturalnej, jak żłobki, przedszkola, domy kultury, muzea, biblioteki; czy też organizacje społeczne, w tym fundacje, prowadzące działalność gospodarczą³⁵.

Należy także zwrócić uwagę na takie pojęcie jak *firma*, która jest instytucją prawną i oznacza nazwę oraz logo, pod którymi przedsiębiorca prowadzi przedsiębiorstwo i które są prawnie chronione. Pod jedną firmą może funkcjonować wiele przedsiębiorstw, przy czym każde z nich musi mieć w nazwie i w logo jakiś element odróżniający je od innych przedsiębiorstw tej samej firmy³⁶.

Dla podjętych rozważań najbardziej istotne jest upowszechniane w literaturze przedmiotu pojęcie *organizacja*. Jest to wieloznaczny termin z zakresu nauk o zarządzaniu, socjologii i psychologii, który znacznie ułatwia prowadzenie interdyscyplinarnych analiz. Współcześnie większość autorów przyjmuje już bez zastrzeżeń, iż rynek tworzą podmioty gospodarcze powołane do realizacji konkretnych celów, określane właśnie mianem organizacji. Przykładem są tu zarówno przedsiębiorstwa, instytucje państwowe, szkoły, uniwersytety, jak i szpitale czy

³² Ibidem, s. 36 i nast.

³³ Ibidem, s. 41.

³⁴ M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Warszawa 2002, s. 85.

³⁵ E. Norek, *Przedsiębiorstwo jako przedmiot obrotu gospodarczego*, Warszawa 1997, s. 18, za: S. Sudoł, *Przedsiębiorstwo. Podstawy nauki o przedsiębiorstwie...*, op. cit., s. 41.

³⁶ S. Sudoł, *Przedsiębiorstwo. Podstawy nauki o przedsiębiorstwie...*, op. cit., s. 36.

więzienia³⁷. Na potrzeby pracy Autorka pod pojęciem tym rozumie uporządkowany system społeczno-techniczny, który prowadzi produkcję i wymianę dóbr, usług, wartości, informacji z otoczeniem, oraz traktuje to pojęcie równorzędnie i zamiennie z określeniem *zakład pracy*. Teoretyczne przesłanki uzasadniające posługiwanie się terminem *organizacja* oraz rozpatrywanie zjawisk i procesów zachodzących w jej ramach uzasadnione zostało szeroko w rozdziale trzecim.

W świetle dotychczasowych analiz teoretycznych można sformułować wniosek, iż zakład pracy stanowi szczególny obiekt badawczy, a opisy jego funkcjonowania dokonywane są przez przedstawicieli różnych dyscyplin, także pedagogicznych, szczególnie subdyscypliny pedagogiki pracy. Główne obszary zainteresowań wymienionych dyscyplin dotyczą przede wszystkim:

- w badaniach psychospołecznych: uwarunkowań funkcjonowania zakładów pracy oraz zewnętrznych i wewnętrznych obszarów i mechanizmów, które generują zmienne wpływające na sposób ich funkcjonowania, ze szczególnym uwzględnieniem zmiennych społecznych i psychologicznych; przedsiębiorstwo jest tu postrzegane jako system społeczny, integrujący cele jednostkowe, grupowe i organizacyjne oraz określający warunki ich realizacji;
- w badaniach ekonomicznych: diagnozy procesów transformacji zakładów pracy na podstawie rejestracji danych wskaźnikowych; przedsiębiorstwo jest tu traktowane jako organizacyjny podmiot gospodarczy;
- w badaniach organizacji i zarządzania: odnotować można różnorodność celów badawczych, które obejmują analizę struktury organizacyjnej i poszczególnych funkcji przedsiębiorstw; modele zarządzania tworzone w wyniku adaptacji do zmian otoczenia; zarządzania zasobami ludzkimi; prognozowania kierunków zmian zarówno w opisie relacji przedsiębiorstw z otoczeniem, jak i modeli zarządzania; przedsiębiorstwo traktowane jest tu jako ustrukturalizowana organizacja generująca optymalne strategie i funkcje³⁸;
- w badaniach pedagogicznych: zakład pracy traktuje się jako jeden z ważniejszych obszarów problemowych pedagogiki pracy, określane mianem pedagogiki zakładu pracy.

Jak słusznie zauważa jednak A. Radziewicz-Winnicki, problematyka zakładu pracy nie jest obecnie (poza nieustającymi eksplikacjami ekonomistów) tak często jak w przeszłości przedmiotem zainteresowań reprezentantów nauk społecznych. Do końca lat 80. o zakładach pracy mówiono i pisano bardzo wiele, co związane było z narzuconą ogólnie realizacją funkcji społeczno-wychowawczej, za którą odpowiedzialne były socjalistyczne uspołecznione jednostki gospodarcze, tj.

³⁷ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2006, s. 391.

³⁸ W. Jaśkiewicz, *Przedsiębiorstwo w procesie zmiany – kreacja modelu*, [w:] *Socjologia gospodarki: Rynek, Instytucje, Zarządzanie*, red. K. Konecki, P. Tobera, A. Buchner-Jeziorska, K. Karczmarszczuk, W. Dymarczyk, Łódź 2002, s. 180 i nast.

przedsiębiorstwa głównie o charakterze przemysłowym. Mimo jednak mniejszego zainteresowania tą problematyką, zakład pracy pozostaje bardzo ważną instytucją realizującą zadania gospodarcze, a jednocześnie wiele funkcji uzupełniających, przede wszystkim o społecznym charakterze³⁹.

Podstawowym obszarem funkcjonowania zakładu pracy jest niewątpliwie sfera aktywności ludzkiej związana z działalnością gospodarczą. Ten fakt przesądził, iż za najbardziej predysponowaną do zajmowania się przedsiębiorstwem uznano ekonomię. Spośród wielu atrybutów ekonomicznej podmiotowości przedsiębiorstwa należy wymienić następujące:

1. Stanowi wyodrębniony zespół ludzi i środków będących podstawą prowadzenia przez nie działalności gospodarczej, a trzema głównymi wyróżnikami jego ekonomicznego charakteru są: przedsiębiorca, kapitał oraz wyodrębnienie prawno-organizacyjne.
2. Jest podmiotem zaspokajającym potrzeby otoczenia, co wiąże się bezpośrednio z określeniem jego podstawowego celu: jest podmiotem prowadzącym działalność celową; jego cele mają charakter społeczny, ponieważ wiążą się z zaspokajaniem potrzeb klientów; zaspokajanie potrzeb klientów łączy się z transformacją zasobów będących w dyspozycji przedsiębiorstwa oraz wymianą efektów tej transformacji z otoczeniem.
3. Stanowi ogniwo decyzji gospodarczych⁴⁰.

Podejmując problematykę zakładu pracy oraz jego miejsca w gospodarce, warto zauważyć, iż nie jest ona jeszcze usystematyzowana w zadowalającym stopniu. Ostatnie kilkanaście lat przyniosło bogactwo literatury poświęconej przedsiębiorstwom i pojawiły się pierwsze próby stworzenia interdyscyplinarnej „teorii firmy” czy też „nowej ekonomii przemysłu”. W Polsce zaczyna się wyodrębniać nowa dyscyplina i przedmiot studiów – *nauka o przedsiębiorstwie*, która – w przeciwieństwie do mikroekonomii z założenia przyjmuje podejście interdyscyplinarne. Współcześnie coraz częściej pisze się także o instytucjonalnej i ewolucyjnej teorii firmy. Choć teoria ta jest dopiero w zarysie i nie jest jeszcze sprecyzowana, wyodrębniają się w niej trzy zasadnicze płaszczyzny badań: strategia firmy, struktura organizacyjna, zasadniczy trzon umiejętności firmy⁴¹.

W świetle dotychczasowych rozważań można sformułować wniosek, iż zakład pracy stanowi złożoną kategorię poznawczą. Przytoczone określenia przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych posiadają jednak zbieżną płaszczyznę, która przejawia się w traktowaniu zakładu pracy jest podstawowego podmiotu czy też jednostki w systemie społeczno-gospodarczym państwa.

³⁹ A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008, s. 493 i nast.

⁴⁰ C. Suszyński, *Przedsiębiorstwo jako przedmiot...*, op. cit., s. 24-36.

⁴¹ T. Gruszecki, *Współczesne teorie...*, op. cit., s. 22-29, 300-303.

Przechodząc zatem do funkcji, jakie zakład pracy pełni w tym systemie, rozpocząć należy od stwierdzenia, iż usytuowany jest on w gronie instytucji formalnych, których charakter wyznaczają:

1. Odrębność organizacyjna (samodzielność, samofinansowanie się, nazwa i siedziba).
2. Osobowość prawna upoważniająca do zawierania umów i podejmowania decyzji.
3. Odrębność terytorialna oznaczająca konkretny obszar wraz z infrastrukturą techniczną.
4. System techniczno-ekonomiczny określający warunki, strukturę produkcji lub szeroko rozumianych usług.
5. System społeczny charakteryzujący relacje między pracownikami, grupami pracowników oraz między organizacjami, z uwzględnieniem podporządkowania tych relacji wyznawanemu systemowi wartości⁴².

Działalność każdego zakładu pracy opisuje strategia. Stanowi ona jeden z podstawowych instrumentów zarządzania. To właśnie dzięki dobrej strategii wiele firm w gospodarce rynkowej zawdzięcza swój sukces, a co najmniej równie wiele niepowodzeń można wyjaśnić strategicznymi błędami w zarządzaniu. Rozumiana jest ona jako pewien plan zakładu pracy, związany z jego pozycją w otoczeniu oraz względnie trwałe i konkretny sposób działania. Strategia jest przyjętą przez kierownictwo spójną koncepcją, której wdrożenie ma zapewnić osiągnięcie fundamentalnych celów długookresowych. Składają się na nią cztery podstawowe elementy: domena działania (określa, gdzie i komu firma zamierza sprzedawać swoje wyroby), strategiczna przewaga (np. patent, technologia, produkt, wyrobiona marka), cele do osiągnięcia (określają, co konkretnie firma chce osiągnąć w kolejnych okresach i pozwalają kontrolować, czy firma osiąga sukces) oraz funkcjonalne programy działania (przełożenie koncepcji strategii na konkretne działania na każdym stanowisku pracy, na codzienne zachowanie każdego pracownika)⁴³.

Komponentami właściwie skonstruowanej strategii, szczególnie wieloletniej, są opisy funkcji produkcyjnych i pozaprodukcyjnych (zwanych również podstawowymi i pomocniczymi bądź regulacyjnymi i wykonawczymi)⁴⁴ wraz ze specyfikacją środków niezbędnych do ich realizacji. Jak podaje S.M. Kwiatkowski, w tradycyjnym ujęciu funkcje te tworzą następujący układ:

1. „*Funkcja produkcyjna* (marketing, planowanie produkcji, wytwarzanie, reklama, dystrybucja).
2. *Funkcja socjalna* (zaspokajanie potrzeb psychospołecznych pracowników).

⁴² S.M. Kwiatkowski, *Problemy rynku...*, op. cit., s. 217 i nast.

⁴³ K. Oblój, M. Trybuchowski, *Zarządzanie strategiczne*, [w:] *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, red. A.K. Koźmiński, W. Piotrowski, Warszawa 2005, s. 127 i nast.

⁴⁴ R. Gerlach, *Zakład pracy jako organizacja ucząca się*, [w:] *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2007, s. 64.

3. *Funkcja dydaktyczna* (organizowanie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia w formach szkolnych i pozaszkolnych).
4. *Funkcja wychowawcza* (kształtowanie poglądów i postaw pracowników oraz stosunków interpersonalnych)⁴⁵.

Zaproponowane rozróżnienie prowadzi do sformułowania dwóch zasadniczych funkcji zakładu pracy: *produkcyjno-ekonomicznej*, zwanej *podstawową* oraz *pozaprodukcyjnej*, zwanej *dopełniająca* (funkcja socjalna, dydaktyczna i wychowawcza)⁴⁶.

Funkcja produkcyjno-ekonomiczna jest tą główną, decydującą o powstaniu zakładu pracy. Wynikają z niej istotne cele ekonomiczne i odpowiadające im zadania związane z prowadzeniem działalności gospodarczej, czyli ogółu czynności pomnażających dobra materialne i usługi, uwarunkowanych kulturą oraz systemem w państwie. Działalność ta dokonuje się w obszarze ekonomicznym, technicznym, produkcyjnym i składa się na funkcjonowanie podmiotów gospodarczych danej społeczności⁴⁷.

Można zatem przyjąć za Z. Wiatrowskim, iż najogólniejszym i podstawowym zadaniem zakładu pracy jest produkowanie dóbr i świadczenie usług z myślą o potrzebach społeczeństwa. Konkretyzując powyższe stwierdzenie ogólne, można powiedzieć, że do podstawowych zadań zakładu pracy należy:

- w zakładach przemysłowych i rolniczych: wytwarzanie dóbr materialnych, a więc środków produkcji i środków spożycia;
- w zakładach usługowych: pełnienie różnego rodzaju usług, np. w dziedzinie handlu, oświaty, kultury, zdrowia, komunikacji itp.;
- w działalności naukowo-badawczej i twórczej: tworzenie dóbr tzw. duchowych, sprzyjających rozwojowi człowieka i tworzeniu przez niego dóbr materialnych.

Powyższe rozróżnienia zastosowano celowo, bowiem w praktyce, mówiąc o zadaniach produkcyjnych, ma się na myśli najczęściej tylko te, które związane są z produkcją dóbr materialnych⁴⁸.

Z produkcyjną (podstawową) funkcją zakładu pracy wiążą się dwa systemy:

- 1) system technologiczny (lub techniczny) funkcjonujący według zasady: maksimum efektów przy minimum zabiegów, co oznacza, że celowej strukturze ludzi musi odpowiadać celowa struktura rzeczy;
- 2) system ekonomiczny funkcjonujący według zasady: maksimum wartości użytkowych przy minimum kosztów, co oznacza osiąganie wysokiej wydajności pracy i dobrej jakości wytworów oraz usług przy racjonalnym zużyciu materiałów, narzędzi i sił.

⁴⁵ S.M. Kwiatkowski, *Problemy rynku...*, op. cit., s. 218.

⁴⁶ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki...*, op. cit., s. 427.

⁴⁷ T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 56.

⁴⁸ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki...*, op. cit., s. 427 i nast.

Aktualnie podkreśla się także występowanie systemu organizacyjnego, zapewniającego maksimum dyspozycyjności elementów systemu⁴⁹.

Z kolei funkcja pozaprodukcyjna odnosi się do wymiaru, na który zwrócił uwagę, jako jeden z pierwszych autorów, J. Szczepański, wskazując pod koniec lat 60., iż: „Możemy rozpatrywać każdą fabrykę czy też każdy zakład pracy jako system techniczny (...) lub ekonomiczny. Lecz fabryka jest także systemem społecznym, tj. zespołem stosunków międzyludzkich, układem poszczególnych grup i organizacji, systemem stanowisk i pozycji społecznych”⁵⁰. Podobnie pisze J. Poplucz, podkreślając, iż szczególnie istotnym systemem rzutującym na funkcjonowanie wszystkich pozostałych jest właśnie systemem społeczny zakładu pracy, gdyż kształtują się w nim silne procesy wpływające na formułowanie i osobowości i postaw. Autor ten zwrócił także uwagę na pewną właściwość systemu społecznego polegającą na tym, iż: „nie tylko jego elementy są ze sobą w różnoraki sposób powiązane, lecz ich struktura stale się zmienia zależnie od faktów, jakie na co dzień zachodzą w grupach pracowniczych i w całym zakładzie. Właściwość ta ma szczególne znaczenie dla procesów pedagogicznych”⁵¹.

Do pedagogów, którzy w swoich analizach podjęli tę problematykę, należy również R. Gerlach, który na przełomie lat 80. i 90. pisał: „Zakład pracy to nie tylko produkcja i związane z nią efekty ekonomiczne. Coraz powszechniej podkreśla się, że w zakładzie pracy obok systemu technicznego, ekonomicznego i organizacyjnego występuje również system społeczny (...). Biorąc pod uwagę czynnik ludzki można mówić o pozaprodukcyjnych funkcjach lub zadaniach zakładu pracy”⁵². W aktualnych publikacjach tego autora nadal odnaleźć można nawiązania do społecznej sfery zakładu pracy.

Warto w tym miejscu przytoczyć także stanowisko A. Radziejwicz-Winnickiego, który z perspektywy zarówno pedagoga pracy, jak i pedagoga społecznego, rozpatruje zakład pracy jako ważną instytucję społeczną, odzwierciedlającą życie gospodarcze na szczeblu lokalnym. Ponadto kierując się stanowiskiem A.L. Bertranda i Z.T. Wierzbickiego, zakład produkcyjny definiuje jako ważny system kulturowo określonych wzorców zachowania (norm i ról), które spełniają funkcję utrzymania danej struktury (zarówno w aspekcie idealnym, jak i realnym), jak również struktury społeczeństwa poprzez dostarczenie zinstytucjonalizowanych sposobów podziału zasobów i dóbr. Jak podkreśla A. Radziejwicz-Winnicki, system społeczny zakładu pracy, obejmujący całokształt stosunków powstających w procesie pracy między pracownikami, przesądza o jego funkcjonowaniu we wszystkich zakresach działalności. System ten może być więc płaszczyzną dla celowo zorganizowanej działalności pedagogicznej⁵³.

⁴⁹ Ibidem, s. 428.

⁵⁰ Cyt. za: R. Gerlach, *Doskonalenie zawodowe pracujących...*, op. cit., s. 20 i nast.

⁵¹ J. Poplucz, *Planowanie działań pedagogicznych...*, op. cit., s. 25.

⁵² R. Gerlach, *Doskonalenie zawodowe pracujących...*, op. cit., s. 20 i nast.

⁵³ A. Radziejwicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna...*, op. cit., s. 494 i nast.

W systemie społecznym przejawia się świadome działanie człowieka, jakim jest ludzka praca. Występuje on bez względu na wielkość, branżę i stronę własnościową przedsiębiorstwa. Jego podstawy tkwią bowiem w społecznym charakterze i podziale pracy. W takim ujęciu każdy zakład pracy charakteryzuje się określoną organizacją społeczną, która – jak już wcześniej podkreślono – oparta na formalnych i nieformalnych normach reguluje działania grup zawodowych oraz pojedynczych pracowników zgodnie z funkcjonującymi wzorcami społecznymi⁵⁴. Do najważniejszych elementów organizacji formalnej należą: hierarchia służbowa, autorytet, funkcje, system łączności, struktura organizacyjna. Z kolei organizację nieformalną tworzą grupy pracowników funkcjonujące poza strukturą oficjalną; zwyczajowy kodeks postępowania oparty na normach i wartościach zgodnych z zasadami solidarności grupowej; nieformalne postawy; wzory osobowe i systemy łączności⁵⁵.

Zakład pracy jest zatem instytucją nie tylko gospodarczą, ale i społeczną, gdyż to ludzie tworzą jego struktury, wytyczają cele i zadania, ustalają pozycje, powinności i obowiązki poszczególnych członków. Najważniejszym zaś jego elementem są niewątpliwie pracownicy, którzy określają jakość danej załogi i rzutują na osiągnięcia usługowe i produkcyjne. W tym kontekście należy go postrzegać jako taki sposób zorganizowania, który zapewnia sprawne funkcjonowanie i którego celem jest osiągnięcie wymiernych efektów ekonomicznych (zysku)⁵⁶.

Rozpatrywaniu zakładu pracy jako określonego systemu społecznego (organizacji, instytucji) towarzyszy funkcja pozaprodukcyjna i wynikające z niej cele i zadania. W literaturze przedmiotu odnaleźć można kilka jej klasyfikacji. Zasadniczo dzieli się ona na funkcje wobec załogi i funkcje wobec otoczenia zewnętrznego. Pierwsze z nich mają na celu zaspokojenie różnorodnych potrzeb pracowników i ich rodzin. Drugie związane są z działalnością zakładu pracy na rzecz najbliższego środowiska, regionu i państwa⁵⁷. Opisywaną funkcję ująć można w szczegółowe grupy zadań, wśród których aktualnie podstawowe miejsce zajmuje *działalność edukacyjna* związana z takimi procesami, jak *kształcenie zawodowe*, *dokształcanie*, *doskonalenie zawodowe*, *samokształcenie* oraz *przekwalifikowanie*. Procesy te są opisane w literaturze, dlatego zrezygnować można z przytaczania ich szczegółowych ustaleń definicyjnych. To właśnie ta sfera działalności zakładu pracy stanowi przedmiot zainteresowań Autorki, stąd szersze rozważania na ten temat zostały zaprezentowane w dalszej części pracy. Warto jednak w tym miejscu przypomnieć, iż m.in. J. Stochmiątek na przełomie lat 80. i 90. postulował: „U podstaw andragogiki pracy tkwi założenie, zgodnie z którym współczesny zakład pracy jest nie tylko źródłem zdobywania środków na życie,

⁵⁴ H. Januszek, J. Sikora, *Socjologia...*, op. cit., s. 31-38.

⁵⁵ J. Stępień, *Wstęp do socjologii, psychologii i organizacji pracy*, Poznań 2000, s. 38-41.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 38-41.

⁵⁷ R. Gerlach, *Doskonalenie zawodowe pracujących...*, op. cit., s. 21.

lecz także terenem wielostronnego kształtowania osobowości pracowników, zaspokajania ich potrzeb i jedną z podstawowych instytucji społecznych sprzyjających integracji jednostki ze społeczeństwem. Tak więc oprócz rodziny, szkoły i innych placówek oświatowo-wychowawczych wysoką rangę przyznaje się odpowiedzialności zakładu pracy za odpowiednie kształcenie i wychowanie pracowników”⁵⁸.

Odnosząc się do wskazanych funkcji – produkcyjnej i pozaprodukcyjnej – należy zwrócić uwagę, co podkreśla S.M. Kwiatkowski, iż w prezentowanej postaci odnoszą się one raczej do dużych państwowych przedsiębiorstw niż do masowo powstających niewielkich prywatnych zakładów produkcyjnych i usługowych. Wiele elementów tych funkcji ma poza tym tylko charakter postulatów. Dotyczy to zarówno funkcji socjalnych, dydaktycznych, jak i wychowawczych. Zmiany stosunków własnościowych oraz zmiany zasad kredytowania działalności gospodarczej powodują, że prywatni przedsiębiorcy w pierwszym okresie całą swoją uwagę skupiają na sferze produkcyjnej. Takiemu podejściu sprzyja utrzymujące się bezrobocie oraz brak przepisów podatkowych preferujących inwestycje w sferze pozaprodukcyjnej⁵⁹.

Analizując problematykę zakładu pracy, warto zaznaczyć, iż to w systemie realnego socjalizmu jednostka ta stanowiła podstawowe środowisko społeczne, w którym pracownicy zaspokajali większość swoich potrzeb. Upaństwowione przedsiębiorstwa zostały wówczas obciążone licznymi zadaniami, przede wszystkim funkcją socjalno-opiekuńczą. Praca utożsamiana jedynie z etatem przestała być jednak sferą wartą emocjonalnego zaangażowania, a brak merytokratycznych reguł wynagradzania, oznaczający słaby i nieliniowy związek pomiędzy dochodami a liczbą lat nauki i typem wykształcenia, nie motywował do podnoszenia kwalifikacji. Ujednoczenie polityki personalnej i płacowej prowadziło do zablokowania indywidualnej i grupowej innowacyjności i mobilności, sprzyjając wyuczzonej bezradności. Niewątpliwie najpoważniejszą konsekwencją pozaprodukcyjnych funkcji pełnionych przez ówczesne zakłady pracy było silne uzależnienie pracowników. Socjalna i opiekuńcza oferta stała się tym samym ważnym narzędziem systemowym, umożliwiającym w miarę skuteczną kontrolę nad jednostkami. Z drugiej strony, w opinii części zatrudnionych, taka oferta państwowego pracodawcy dawała poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji⁶⁰.

Transformacja ustrojowa wywarła silny wpływ na funkcjonowanie zakładów pracy, doprowadzając do zmiany relacji zachodzących między podmiotami

⁵⁸ J. Stochmiątek, *Kierowanie procesami edukacyjnymi w zakładzie pracy*, [w:] *Edukacyjne funkcje zakładu pracy. Materiały na seminarium 3-4 listopada 1987*, red. J. Stochmiątek, Poznań 1987, s. 106.

⁵⁹ S.M. Kwiatkowski, *Problemy rynku...*, op. cit., s. 218 i nast.

⁶⁰ R. Drozdowski, *Rynek pracy w Polsce, Recepcja – oczekiwania – strategie dostosowawcze*, Poznań 2002, s. 57-66.

gospodarczymi a otoczeniem zewnętrznym. W efekcie powstał rynek pracy stanowiący jedno z najistotniejszych uwarunkowań procesu zarządzania kapitałem ludzkim. Urynkowieniu uległy dobra, pieniądz, ceny, a także praca ludzka. Nieustannie zachodzące nań zmiany nadal oddziałują bardzo silnie na zakłady pracy, determinując realizację ich funkcji podstawowej, jak i funkcji pozaprodukcyjnej. Powstanie rynku pracy przyczyniło się do racjonalizacji struktury zatrudnienia w przedsiębiorstwach oraz realokacji siły roboczej pod względem kwalifikacyjnym, zawodowym i przestrzennym. Dostępność wolnej siły roboczej wywołała sytuację, w której pracodawcy, dążąc do obniżenia kosztów działalności swoich organizacji, oferują gorsze warunki pracy, niższe płace, przejawiają mniejszą troskę o pracowników, ograniczają też sferę socjalną i rezygnują z inwestowania w rozwój zatrudnionych osób⁶¹.

Duży wpływ na funkcjonowanie zakładów pracy wywarło otwieranie się polskiego rynku pracy na rynki międzynarodowe, a tym samym na globalną konkurencję. Nie bez znaczenia pozostaje postępująca deregulacja i powszechniejsze wykorzystywanie elastycznych form zatrudnienia, w tym samozatrudnienia, które prowadzą do zmiany wzajemnych relacji pracownik – pracodawca. W obecnych warunkach społeczno-gospodarczych pracownik jest coraz słabiej związany z pracodawcą, łączą ich luźniejsze i mniej sformalizowane relacje. Przekształceniu i ograniczeniu ulega także obszar działalności edukacyjnej zakładów pracy, gdyż wiele firm rezygnuje z inwestowania w pracowników niezwiązanych z nimi na trwałe. Obowiązek ten zostaje przerzucony na pracownika, który chcąc utrzymać swoją konkurencyjną pozycję, zostaje zobligowany do podnoszenia kwalifikacji, często na własny koszt. Zmiana sposobu organizacji pracy oraz ograniczenia nakładów na edukację na rzecz wzrostu znaczenia samorozwoju zatrudnionych doprowadziły do prawnego zwalniania pracodawców z wielu obowiązków realizowanych dotychczas w ramach funkcji pozaprodukcyjnej⁶².

Z jednej więc strony przemiany transformacyjne uruchomiły mechanizmy promujące edukację ustawiczną i stwarzające szansę jej rozwoju. Wyzwolenie edukacji z centralnego planowania i zarządzania spowodowało, że uczenie się człowieka dorosłego stało się nie obligatoryjnym obowiązkiem, ale dobrowolnym wyborem, akceptowanym lub odrzucanym elementem stylu życia. Człowiek sam wybiera aktywność edukacyjną, jej rodzaj, zakres treściowy, formę i ponosi konsekwencje owego wyboru. Z drugiej jednak strony, jednym ze skutków przekształceń formacyjnych jest także radykalna zmiana orientacji społecznych wobec wykształcenia postrzeganego w kategoriach opłacalności. Obecnie przedsiębiorcy poszukują wykwalifikowanych pracowników, sami nie będąc często zainteresowani ponoszeniem kosztów podwyższania ich kwalifikacji zawodowych. Wielu pracodawców nie interesuje się, gdzie i w jaki sposób pracownik zdobył określoną

⁶¹ M. Król, *Rynek pracy jako uwarunkowanie zarządzania kapitałem ludzkim*, [w:] *Praca i zarządzanie kapitałem ludzkim w perspektywie europejskiej*, red. A. Pocztoński, Kraków 2005, s. 210-221.

⁶² *Ibidem*, s. 211-220.

wiedzę, ważne, żeby umiał rozwiązywać problemy zawodowe. Bywa i tak, że jeśli pracodawca dojdzie do wniosku, że zainwestowanie w pracownika przyniesie mu określony zysk, wówczas opłaci mu uczestnictwo w określonej formie edukacyjnej (często pod warunkiem, że podpisze on zobowiązanie, iż nie zwolni się przed upływem określonego czasu). Coraz częściej postrzega się więc pracowników jako jednostki, które mają pomnażać dochód przedsiębiorstw i tylko z tego punktu widzenia pracodawcy interesują się ich aktywnością edukacyjną⁶³. Pracownik zaczyna być wręcz traktowany jako narzędzie do przynoszenia zysków, już nie tylko poprzez redukcję kosztów związanych z jego utrzymaniem, ale także poprzez zmuszanie go do pracy w ponadwymiarowym czasie pracy. Staje się on niewolnikiem, a za symbole współczesnych kajdan przyjmuje się laptop i telefon komórkowy⁶⁴.

Starając się zatem określić model i funkcje współczesnego zakładu pracy, należy stwierdzić, iż stanowi on istotny element gospodarczego ustroju (systemu). Istotność jego roli polega na współokreślaniu cech gospodarki i podtrzymywaniu podstawowych mechanizmów jej działania. Zależność między gospodarką i przedsiębiorstwem decyduje w głównej mierze o tym, że przedsiębiorstwo jest określane jako „konstytutywna” czy „podstawowa” instytucja gospodarowania⁶⁵.

Próba scharakteryzowania zakładu pracy jest zadaniem trudnym. W realnie istniejącej gospodarce obserwować można współwystępowanie różnych typów przedsiębiorstw i odpowiadających im różnych modeli gospodarowania. W procesie dostosowywania się polskich organizacji gospodarczych do warunków konkurencji rynkowej również dokonują się istotne zmiany. Muszą one podejmować starania zamierzające do wykorzystania wszelkich możliwości rozwoju produktów i usług oraz systematycznie dostosowywać je do potrzeb otoczenia. Celem przyświecającym powstawaniu i funkcjonowaniu zakładów pracy w warunkach gospodarki rynkowej jest bowiem elastyczne dostosowywanie się do jej potrzeb i wymagań⁶⁶.

Współcześnie w całym systemie gospodarki światowej oraz w systemach poszczególnych gospodarek narodowych mają miejsce zjawiska wynikające ze zmian o charakterze postępu technicznego, technologicznego oraz ekonomicz-

⁶³ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych: przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wrocław 2005, s. 24, 126-139; E. Solarczyk-Ambroziak, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004, s. 73 i nast.

⁶⁴ M. Szumigraj, *Niewolnik korporacji i outsider, czyli kim być w świecie (bez) zatrudnienia, albo o produktach edukacji*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005, s. 103.

⁶⁵ W. Jaśkiewicz, *Przedsiębiorstwo w procesie zmiany...*, op. cit., s. 185.

⁶⁶ Zob. H.G. Adamkiewicz-Drwiłło, *Proces dostosowywania się przedsiębiorstwa do rynku jako czynnik poprawy konkurencyjności w warunkach globalizacji*, [w:] *Przedsiębiorstwo na przełomie wieków*, red. B. Godziszewski, M. Haffer, M.J. Stankiewicz, Toruń 2001, s. 217-221; M. Lisiecki, *Jak oceniać współczesne przedsiębiorstwa?*, [w:] *Przedsiębiorstwo na przełomie wieków...*, op. cit., s. 395.

nego. Najważniejsze źródła zmian, kształtujących oblicze zakładów pracy, można podzielić na sześć grup. Są to:

1. *Deregulacja działalności gospodarczej* – liberalizacja jej zasad, przy wyraźnym ograniczeniu bezpośredniej ingerencji państwa w funkcjonowanie przedsiębiorstw.
2. *Współczesny konsument* – jednostka w znacznym stopniu suwerenna w ekonomicznych wyborach, coraz lepiej zorientowana na poszukiwanie wartości zaspokajających jej coraz bardziej wyrafinowane potrzeby w trybie zestawienia i porównywania konkurencyjnych ofert.
3. *Rynek globalny* – mechanizm zaspokajania potrzeb, powstający w procesie zacierania się granic między rynkami lokalnymi, krajowymi i międzynarodowymi, wyznaczający nowe standardy działań i rozwiązań obejmujących coraz liczniejsze grono uczestników rynku.
4. *Technologie informacyjne* – wspierające tworzenie infrastruktury rynku globalnego i przyspieszające jego rozwój w swoistej cyberprzestrzeni rynkowej.
5. *Nowe rodzaje (sektory) działalności gospodarczej* – szybko rozrastające się enklawy nowych idei, produktów i usług, oparte głównie na wiedzy i oferowaniu usług o wysokiej wartości dodanej.
6. *Ewolucja charakteru i stosunków pracy* – zwiększenie elastyczności zatrudnienia, przesunięcie znaczącej grupy zatrudnionych w obszar wysoko wykwalifikowanych zasobów, będących podstawą świadczenia zindywidualizowanych usług o dużym potencjale wartości dodanej⁶⁷.

Zasygnalizowane źródła zmian ulegają ciągłej dezaktualizacji i głębokim przekształceniom. W warunkach zmieniającej się dynamicznie gospodarki, określonej coraz częściej mianem gospodarki opartej na wiedzy, zakłady pracy, jak wskazuje P.F. Drucker „działają w świecie zbudowanym z klocków”. Co więcej, same są z nich zbudowane. Tworzącymi je klockami są ludzie, produkty, pomysły i nieruchomości. Nie są to zwykłe klocki – nie istnieją dla nich żadne mury ani granice geograficzne, są też przezroczyste. Wszystko jest widoczne dla każdego, i to przez cały czas. O sukcesie przedsiębiorstw w przyszłości zadecyduje zdolność do łączenia poszczególnych klocków i fragmentów informacji w jedną całość, zawsze przy współpracy z klientem. Te najważniejsze trendy w działalności gospodarczej dotyczą już wszystkich firm i branż. Przenikają granice i dotyczą również wszystkich warstw społeczeństwa. Biznes w znanej nam formie zanika. Firmy nie sprzedają już produktów, lecz doświadczenia. Nie ma już konkurentów, są tylko lepsze rozwiązania i większa liczba opcji, które można łączyć na więcej sposobów⁶⁸.

⁶⁷ C. Bainbridge, *Designing for Change. Practical Guide to Business Transformation*, New York 1996, za: C. Suszyński, *Przedsiębiorstwo w rozwiniętej gospodarce rynkowej. Natura współczesnych zmian i główne wyzwania cywilizacyjne*, [w:] *Przedsiębiorstwo. Wartość. Zarządzanie...*, op. cit., s. 40 i nast.

⁶⁸ E.H. Edersheim, *Przesłanie Druckera...*, op. cit., s. 44-48.

W świetle powyższego konieczne wydają się zatem nowe koncepcje i instrumenty zarządzania zakładami pracy. Ważnym obszarem zmian wydaje się jednak nie tylko sposób zorganizowania i przebiegu funkcji podstawowej, produkcyjnej, ale nade wszystko funkcji pozaprodukcyjnej, w tym edukacyjnej, która związana jest ściśle ze społecznym systemem zakładu pracy.

Rozważania na ten temat zaprezentowano w kolejnym podrozdziale.

2.2. ROZWÓJ ZAKŁADU PRACY W GOSPODARCE OPARTEJ NA WIEDZY

Kształtowanie się modelu *gospodarki opartej na wiedzy* nie pozostaje bez wpływu na funkcjonowanie podstawowych jednostek organizacyjnych w systemie społeczno-gospodarczym, jakimi są szeroko rozumiane zakłady pracy. Zjawiska i procesy związane z jej rozwojem mogą być analizowane przede wszystkim na dwóch płaszczyznach. Pierwsza to obserwacja sektorów, branż i przemysłów, które określa się mianem wiedzochłonnych. Druga płaszczyzna analizy to diagnozowanie zarządzania przedsiębiorstwami i formułowanie zaleceń, w jaki sposób powinny się one przystosowywać do zmieniających się warunków prowadzenia działalności gospodarczej⁶⁹. To właśnie ta płaszczyzna stanowi ważny element refleksji podjętych w pracy.

Gospodarka oparta na wiedzy jest koncepcją powstałą i rozwijającą się od lat 90. XX w., która opiera się na specyficznym zasobie niematerialnym, jakim jest wiedza. Pod pojęciem tym rozumie się nowy typ gospodarki, która „bezpośrednio bazuje na produkcji, dystrybucji oraz stosowaniu wiedzy i informacji”⁷⁰.

W rozważaniach teoretycznych, jak i w praktycznych działaniach określenie „gospodarka oparta na wiedzy” traktowane jest jako równoważne z „ekonomią wiedzy” i „gospodarowaniem wiedzą”, które dotyczą tworzenia i zarządzania wiedzą w społeczeństwie⁷¹.

Koncepcja opisywanej gospodarki została zapoczątkowana przez ekspertów Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), jako wynik obserwacji i analiz rozwoju gospodarczego najważniejszych krajów świata. Przez 40 lat (1945-1985) w ekonomii dominowało przekonanie, że wzrost gospodarczy jest wynikiem oddziaływania trzech czynników: wzrostu nakładów pracy, wzrostu nakładów kapitału produkcyjnego oraz postępu naukowo-technicznego, który jest egzogeniczny, tzn. jego tempo jest niezależne od polityki gospodarczej (po prostu w danym okresie naukowcy dokonują pewnej liczby odkryć). Zgodnie z takim

⁶⁹ J.T. Hryniewicz, *Stosunki pracy w polskich organizacjach*, Warszawa 2007, s. 246.

⁷⁰ *The Knowledge-Based Economy*, Paris: OECD, GD (1996) 102, s. 7.

⁷¹ J. Beliczyński, Cz. Mesjasz, A. Stabryła, *Podstawy teoretyczne gospodarki opartej na wiedzy, [w:] Doskonalenie struktur organizacyjnych przedsiębiorstw w gospodarce opartej na wiedzy*, red. A. Stabryła, Warszawa 2009, s. 169.

przekonaniem, kraj już dysponujący wielkimi zasobami kapitału i stosunkowo mało inwestujący, w którym przyrost ludności jest powolny (np. USA), również powinien rozwijać się powoli. W końcu lat 80. powstała jednak konkurencyjna teoria *endogenicznego wzrostu*. Tłumaczyła ona dziwny fenomen Stanów Zjednoczonych, których najbogatsza gospodarka świata rozwijała się w bardzo szybkim tempie. W teorii endogenicznego wzrostu zauważono trzy zjawiska:

- postęp techniczno-organizacyjny nie jest wcale dany egzogenicznie, na tempo rozwoju technologii wpływa polityka państwa (np. zachęcanie do wydatków na badania i rozwój, czyli B+R), konkurencja rynkowa i wysoki rozwój rynku kapitałowego, sprzyjający innowacyjnym formom finansowania ryzykownych, nowych rozwiązań technologicznych;
- zamiast na liczbę pracujących, należy patrzeć na kapitał ludzki. Kapitał ludzki akumuluje się tak samo jak fizyczny, wymaga on więc inwestycji. Pracownik wcale nie jest równy pracownikowi: o jego produktywności decyduje edukacja, doświadczenia, zdolność do dostosowania się do nowych technologii;
- kapitał ludzki i kapitał produkcyjny mogą być wykorzystywane w sposób bardziej lub mniej efektywny⁷².

Powyższe spostrzeżenia przyczyniły się do sformułowania wniosku, iż gospodarka, której rozwój opiera się na intensywnym wykorzystaniu wiedzy, może rozwijać się szybciej od innych, bowiem generuje szybszy postęp techniczno-organizacyjny, dysponuje lepiej wykształconymi ludźmi i bardziej efektywnie wykorzystuje kapitał ludzki i kapitał produkcyjny. Właściwa polityka gospodarcza polegać więc powinna na wspieraniu konkurencji rynkowej, intensywnym wspieraniu badań i rozwoju oraz podwyższaniu edukacji pracowników⁷³.

W teorii ekonomii i w badaniach empirycznych zaczęto zatem zwracać uwagę na znaczenie wiedzy jako czynnika wzrostu gospodarczego. Obecnie stała się ona najważniejszym elementem instytucjonalnych programów rozwoju zaproponowanych przez OECD, Unię Europejską i Bank Światowy⁷⁴. Tym samym gospodarka oparta na wiedzy uważana jest za główny kierunek, do którego zmierza współczesna ekonomia. Przemiany związane z jej przekształcaniem się mają przełomowy charakter, który bywa porównywany z rewolucją przemysłową. Jeśli gospodarkę industrialną określi się mianem gospodarki maszyn operującej kategorią trzech czynników wytwórczych – praca, kapitał, ziemia, to gospodarkę wiedzy – gospodarką ludzi opierającą się na założeniu, że wiedza jest podstawowym czynnikiem wytwórczym. Współcześnie najbardziej rozwinięte kraje świata koncentrują się na efektywnej produkcji, dystrybucji i odpowiednim wykorzystaniu wiedzy, gdyż to właśnie wiedza i informacje stanowią element wzrostu ekonomicznego, który spowodowany jest inwestycjami w high-tech, technologie informacyjne

⁷² Portal Edukacji Ekonomicznej, <http://www.nbportal.pl>, stan aktualny z dnia 1.03.2012 r.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ J. Beliczyński, Cz. Mesjasz, A. Stabryła, *Podstawy teoretyczne gospodarki...*, op. cit., s. 169.

i komunikacyjne, wyspecjalizowaną siłę roboczą, oprogramowania i ekspertyzy techniczne. W gospodarce opartej na wiedzy produkty bądź usługi tworzy się dzięki działaniom podmiotów powiązanych między sobą i tworzących wartość. Wartość wytwarza się z kolei dzięki sprzężeniom zwrotnym pomiędzy przedsiębiorstwami, klientami, odbiorcami, dostawcami i partnerami⁷⁵.

W ujęciu makroekonomicznym gospodarkę tę uważa się za nową falę rozwoju cywilizacyjnego. W ujęciu mikroekonomicznym akcentuje się natomiast rolę podmiotów mikro, czyli przedsiębiorstw opierających na wiedzy swoją przewagę konkurencyjną. Chodzi tu w szczególności o dwa rodzaje wiedzy: wiedzę jednostkową oraz wiedzę zbiorową, która uległa instytucjonalnej weryfikacji dokonanej przez naukę. Podkreślić również należy, iż we wszystkich ujęciach definicyjnych zwraca się uwagę na praktyczny aspekt wykorzystania wiedzy dla budowy nowoczesnej gospodarki, nie zaś na samo posiadanie potencjału wiedzy⁷⁶.

Gospodarka oparta na wiedzy jest ponadto nadal immanentnie związana z gospodarką rynkową i stanowi jej logiczne zwieńczenie, co nie oznacza, że jest to jej ostatnie stadium. Nie jest ona nowym systemem gospodarowania, odmiennym od rynkowego. Jest to taka sama gospodarka rynkowa, z właściwymi jej korzyściami, ale i defektami, takimi jak przeinwestowanie i cykl koniunkturalny⁷⁷. Ewolucji od gospodarki industrialnej do gospodarki opartej na wiedzy towarzyszą jednak niespotykane dotąd zmiany, do opisu których stosuje się wiele zbiorów cech o różnym stopniu szczegółowości, np.:

1. W gospodarce opartej na wiedzy, ze względu na rosnące przychody krańcowe i związane z nimi dodatnie sprzężenia zwrotne, dominującym stanem jest niestabilność, a zachodzące zjawiska mają charakter nieliniowy.
2. Gospodarkę opartą na wiedzy charakteryzuje znaczne zwiększenie szybkości tworzenia, gromadzenia, ale też i dezaktualizacji wiedzy. Wyraża się to poprzez „nieliniowe” przyspieszenie postępu naukowo-technicznego.
3. Wzrasta znaczenie niematerialnych składników kapitału na poziomie makroekonomicznym, co widoczne jest w zwiększaniu jego udziału we wroście gospodarczym. Niematerialne składniki kapitału obejmują dwie kategorie: inwestycje przeznaczone na tworzenie i rozpowszechnianie wiedzy, czyli edukację, badania i rozwój, informację i koordynację oraz inwestycje przeznaczone na zapewnienie odpowiedniego stanu fizycznego kapitału ludzkiego, głównie wydatki na służbę zdrowia.
4. Cechą gospodarki opartej na wiedzy jest przyspieszenie i zwiększenie innowacyjności. Osiągnęte jest to na dwa sposoby: poprzez zwiększenie

⁷⁵ A. Olczak, I. Kołodziejczyk-Olczak (red.), *Leksykon zarządzania*, Łódź 2005, s. 175.

⁷⁶ A. Sadowski, *Przemysł wiedzy jako sektor gospodarki*, [w:] *Edukacja a rozwój społeczeństwa wiedzy*, red. S. Borkowska, U. Feliniak, Łódź 2007, s. 56.

⁷⁷ J.T. Hryniewicz, *Stosunki pracy...*, op. cit., s. 246; J. Wroniecki, *Nowa gospodarka: miraż czy rzeczywistość. Doktryna, praktyka, optyka OECD*, [w:] *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, red. A. Kukliński, Warszawa 2001.

znaczenia innowacyjności „tradycyjnych” ośrodków badawczych oraz dzięki możliwości uczenia się on-line.

5. Znaczącą cechą jest wprowadzenie nowych narzędzi i metod rozpowszechniania wiedzy, do których zalicza się przede wszystkim Internet oraz związane z nim możliwości edukacji oraz pozyskiwania wiedzy – bazy danych, encyklopedie, słowniki, nowe interaktywne i otwarte narzędzia internetowe⁷⁸.

W literaturze przedmiotu wskazuje się również, iż gospodarce opartej na wiedzy towarzyszą m.in.: wzrost poziomu wykształcenia, w tym upowszechnienie wykształcenia średniego i ekspansja wyższego; a także rozwój handlu elektronicznego⁷⁹; wzrost sektora wiedzy mierzony wzrostem odsetka zatrudnionych w nim pracowników oraz wzrostem udziału w PKB; dominacja kapitału intelektualnego jako czynnika zmian technologicznych; wzrost roli popytu na kreowanie wiedzy oraz relatywny spadek znaczenia podaży wiedzy w powstawaniu innowacji; wzrost znaczenia wiedzy aplikacyjnej tworzonej w organizacjach gospodarczych, a zatem i wzrost roli organizacji w tworzeniu, upowszechnianiu i wdrażaniu wiedzy; tworzenie wiedzy w procesie interaktywnym, spiralnym, łączącym wiedzę skodyfikowaną i ukrytą; dominacja tworzenia wiedzy w małych i średnich firmach⁸⁰.

Równie ważnym megatrendem gospodarki opartej na wiedzy jest pojawianie się nowych zawodów i zmiana charakteru zawodów tradycyjnych. Szacuje się, że w dekadzie lat 90. powstało na świecie więcej nowych zawodów niż w ciągu poprzednich 40 lat. Najbardziej charakterystyczne jest pojawienie się na rynku pracy kategorii *pracownika wiedzy*, cechującego się osiągnięciem wysokiego poziomu kwalifikacji, z reguły wymagającego wyższego wykształcenia oraz wysokiej specjalizacji i zdolności do samodzielnej pracy i twórczości. Kategoria ta wypiera masowo pracowników o kwalifikacjach prostych i manualnych. Sytuacja ta przyczynia się do powstawania zjawiska określanego mianem *dematerializacji pracy*. Praca kojarzy się bowiem coraz częściej z wiedzą i informacją niż z produktami materialnymi⁸¹.

Podstawową kategorię czy też zasób, wokół którego koncentruje się koncepcja opisywanej gospodarki, stanowi jednak nade wszystko pojęcie „wiedzy”. Z definicyjnym ujęciem wiedzy spotkać się można w różnych dyscyplinach nauki. Dla prowadzonych rozważań szczególnie ważne wydaje się ujęcie funkcjonujące w ekonomii. W tym obszarze naukowym wiedza utożsamiana jest z kapitałem

⁷⁸ J. Beliczyński, Cz. Mesjasz, A. Stabryła, *Podstawy teoretyczne gospodarki...*, op. cit., s. 172 i nast.

⁷⁹ J. Kotyński, *Europejska przestrzeń gospodarcza oparta na wiedzy – od Lizbony do Warszawy*, [w:] *Gospodarka oparta na wiedzy...*, op. cit., s. 37 i nast.

⁸⁰ S. Borkowska, *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwania dla Polski o rozwój zasobów ludzkich*, [w:] *Najlepsze praktyki zarządzania kapitałem ludzkimi*, red. A. Ludwiczynski, Warszawa 2002, s. 11.

⁸¹ A. Karpiński, *Przyszłość gospodarki opartej na wiedzy w Polsce a rynek pracy*, [w:] *Spółeczeństwo oparte na wiedzy w dobie globalizacji. Wybrane zagadnienia*, red. K. Ślęczka, Sosnowiec 2003, s. 12.

ludzkim, wydatkami na badania i rozwój, technologiami determinującymi wzrost gospodarek, modelami w ramach endogenicznych teorii wzrostu. Jak podkreśla się w literaturze z zakresu nauk o zarządzaniu, wiedza jest podstawą wszelkich form zorganizowanego działania występujących w dowolnych systemach społeczno-ekonomicznych⁸².

Pojęcie „wiedza” bywa mylone z danymi lub informacjami, zwłaszcza w przedsiębiorstwach, w których terminów tych używa się zamiennie. Według T.H. Devenporta i L. Prusaka⁸³ *dane* to odrębne, obiektywne fakty, które mogą przyjąć formę uporządkowanej ewidencji operacji wykonywanych przez organizację. *Informacje* to komunikat lub strumień komunikatów, który nadaje danym określony sens i oddziałuje na ogląd rzeczywistości przez odbiorcę⁸⁴. Jak wyjaśnia M. Bratnicki, przyjmując stanowisko przytoczonych autorów, wiedza powstaje w rezultacie dodania wartości do danych i informacji. Jeżeli dane zostaną poddane procesom: umiejscowienia w kontekście, kategoryzacji, liczenia, korygowania i kondensowania (ostanie dwa procesy polegają zarówno na usuwaniu z danych błędów i analizie ilościowej, jak również usuwaniu błędów z danych i ich przedstawieniu w postaci sumarycznej) – to otrzymujemy informacje. Z kolei przetwarzanie informacji poprzez: porównywanie do innych znanych sytuacji, ustalenie konsekwencji danej informacji dla decyzji i dla działań, określenie wzajemnych powiązań między informacjami oraz rozmawianie w celu dowiedzenia się, co inne osoby sądzą o danej informacji – prowadzi do wiedzy. Za T.H. Devenportem i L. Prusakiem przyjąć można także, iż wiedza jest złożoną mieszanką nabytych doświadczeń, ugruntowanych prawd, specjalistycznego osądu, reguł zdroworozsądkowych i intuicji⁸⁵.

Wiedzę wyrastającą na gruncie danych i informacji dzieli się na dwa typy – proceduralną *wiem jak* i deklaratywną *wiem co*⁸⁶. Korzystając z dorobku filozofów antycznych, wiedzę można również podzielić na cztery kategorie: know what – *wiedzieć co?* know why – *wiedzieć dlaczego?* know how – *wiedzieć jak?* know who – *wiedzieć kto?*⁸⁷. Inny podział zaproponowali badacze japońscy I. Nonaka i H. Takeuchi, którzy dzielą ją na *wiedzę dostępną* (wiem co?) i *ukrytą* (wiem jak?). Podział ten posiada istotne znaczenie dla problematyki podjętej w niniejszej pracy. Wiedza dostępna, ujmowana jako coś uporządkowanego, może być wyrażona w słowach i liczbach, łatwo zakomunikowana i upowszechniona w postaci twardych danych, naukowych formuł, skodyfikowanych procedur czy uniwersalnych

⁸² M. Jabłoński, *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się. Metody doskonalenia i rozwoju*, Warszawa 2009, s. 15, 17.

⁸³ T.H. Davenport, L. Prusak, *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Boston 1998.

⁸⁴ A. Jashapara, *Zarządzanie wiedzą*, Warszawa 2006, s. 69.

⁸⁵ M. Bratnicki, *Podstawy współczesnego myślenia o zarządzaniu*, Dąbrowa Górnicza 2000, s. 55.

⁸⁶ M. Polanyi, *The Tacit Dimension*, New York 1967, za: A. Jashapara, *Zarządzanie...*, op. cit., s. 69.

⁸⁷ Centrum Badań Nad Edukacją i Innowacją, *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, OECD, Warszawa 2000, s. 13.

zasad. Zdaniem wspomnianych autorów stanowi ona jednak „wierzchołek góry lodowej”. Wiedzę ujmują oni przede wszystkim jako „ukrytą” – coś, co nie jest łatwo dostrzegalne i wyrażalne. Wiedza ukryta jest wysoce indywidualna, specyficzno-kontekstowa i trudna do sformalizowania, co sprawia, że niełatwo ją komunikować czy dzielić z innymi. Do tej kategorii wiedzy zalicza się subiektywny wgląd, intuicję, przeczucia. Jest ona także głęboko zakorzeniona zarówno w indywidualnym działaniu i doświadczeniu, jak i w jednostkowych ideałach, wartościach czy emocjach. Wiedza ukryta może być ujmowana w dwóch wymiarach: technicznym, który obejmuje trudne do wykrycia umiejętności czy zdolności zawierające się pod pojęciem „know-how” oraz poznawczym, złożonym ze schematów, modeli mentalnych, przekonań i spostrzeżeń, które wyznaczają nasz sposób widzenia świata. Aby wiedza ukryta mogła być zakomunikowana i upowszechniona np. w zakładzie pracy, musi być przekształcona w słowa czy liczby zrozumiałe dla każdego. To właśnie podczas owego przekształcania wiedzy – od ukrytej do dostępnej i ponownie do ukrytej – tworzona jest wiedza przedsiębiorstwa zwana od połowy lat 80. XX w. – wiedzą organizacyjną⁸⁸.

W literaturze przedmiotu można dostrzec również kilka podejść opisujących cechy wiedzy. A. Toffler wyróżnia cztery jej następujące atrybuty: *dominacja* (wiedza jako najistotniejszy i strategiczny zasób), *niewyczerpalność* (wiedza nie zużywa się; im częściej jest używana, tym rośnie jej wartość), *symultaniczność* (brak barier, które uniemożliwiałyby użycie tej samej wiedzy przez kilka osób jednocześnie nawet z różnych organizacji w tym samym czasie), *nieliniowość* (nawet odrobina wiedzy może powodować niewyobrażalne konsekwencje i odwrotnie, olbrzymia ilość wiedzy może okazać się bezużyteczna)⁸⁹. Inne ujęcie cech wiedzy przedstawia B. Mikuła: „wiedza może być tworzona różnymi metodami; jest trudna do uchwycenia i pełnego wykorzystania; jest względna i wieloznaczna, co powoduje, że może być inaczej interpretowana przez inne osoby; ma zdolność do szybkiej dezaktualizacji, co wymusza konieczność zapominania, oduczania; potrafi obniżyć poziom niepewności w ryzykownych przedsięwzięciach; dzięki procesowi kodyfikacji strukturyzuje się w technologiach, procedurach, dokumentacji, kompetencjach pracowników i bazach danych; potrafi się materializować, czyli uzewnętrznia się w produktach i usługach, co oznacza, że jest imitowana; jest dynamiczna, jej uchwycenie może prowadzić do diametralnego jej przyrostu oraz ma zdolność do przyrostu w trakcie jej stosowania; wiedza sama w sobie może stanowić produkt”⁹⁰. Natomiast M. Bratnicki, opierając się na autorach zachodnich, wskazuje na cztery główne wyróżniki wiedzy:

⁸⁸ I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji. Jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, Warszawa 2000, s. 14, 24-30.

⁸⁹ Cyt. za: A. Pawluczuk, *Istota zarządzania wiedzą*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w polskich przedsiębiorstwach*, A. Błaszczuk, J.J. Brdulak, M. Guzik, A. Pawluczuk, Warszawa 2004, s. 17.

⁹⁰ B. Mikuła, *Generowanie wiedzy w organizacji*, [w:] *Zarządzanie przedsiębiorstwem XXI wieku. Wybrane koncepcje i metody*, B. Mikuła, A. Pietruszka-Ortyl, A. Potocki, Warszawa 2002, s. 72 i nast.

- jest zakorzeniona w praktyce (jest osobista, ale powstaje w społecznym procesie jej konstruowania);
- jest ukierunkowana na działanie (proces poznania);
- jest wspomagana przez reguły postępowania (reguły te pozwalają oszczędzić energię oraz umożliwiają szybkie i efektywne działanie, filtrują też nową wiedzę);
- podlega ustawicznej zmianie (wiedza może być rozpowszechniana, kwestionowana i w ślad za tym powiększana)⁹¹.

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż nie ma powszechnie akceptowanego systemu opisu lub klasyfikacji wiedzy. W ich poszukiwaniu należałoby uwzględnić dwie perspektywy. Pierwsza z nich dotyczy różnych sposobów traktowania wiedzy w teorii ekonomicznej, dla której najważniejszym założeniem jest racjonalność wyborów dokonywanych przez jednostki. W konsekwencji ilość i jakość informacji, jak również zdolność do przetwarzania tej informacji są tu zagadnieniami podstawowymi. Ten punkt widzenia kładzie nacisk na proces transformacji: dane (aktualny stan świata) są zmieniane na informacje (wskaźniki dostępne dla jednostek podejmujących decyzje), a następnie na wiedzę (poprzez przetwarzanie informacji w modelach analitycznych przez jednostki). Drugą ważną perspektywą postrzegania wiedzy jest traktowanie jej jako składnika aktywów. Tutaj może być ona zarówno nakładem (kompetencją), jak i wynikiem (innowacją) w procesie produkcyjnym. W szczególnych okolicznościach może być własnością indywidualną i sprzedawaną na rynku jako towar. Ekonomia wiedzy w dużym stopniu sprowadza się do określenia warunków, w których może się ona pojawić jako „zwykły towar”. Wiedza rozumiana jako składnik aktywów dotyczy już nie tylko wąskiego grona ekonomistów, lecz także specjalistów z innych dziedzin, w tym ekspertów od edukacji. Pojawia się tu bowiem kwestia tworzenia, przekazywania i wykorzystania wiedzy pod postacią kompetencji i innowacji. Takie rozumienie wiedzy pozwala również na wyróżnienie wielu form uczenia się⁹².

Z powyższych względów brakuje jednoznacznych definicji oraz precyzyjnych kryteriów czy też nawet wartości granicznych pozwalających na określenie, kiedy dany stan można określić jako „gospodarka oparta na wiedzy”. Część badaczy uważa, iż pewne jej cechy zostały osiągnięte w niektórych krajach już w latach 60. ubiegłego wieku. Dotyczy to przede wszystkim Stanów Zjednoczonych i Japonii. Część autorów zakłada natomiast, że gospodarka oparta na wiedzy jest pewnym stanem docelowym, który został osiągnięty jedynie przez kilka najwyższej rozwiniętych krajów, pozostałe zaś znajdują się w fazie przejściowej albo też trudno doszukiwać się w nich cech tej gospodarki. Aby ocenić poziom rozwoju gospodarki opartej na wiedzy, tworzy się odpowiednie zbiory wskaźników. Jako

⁹¹ Cyt. za: M. Bratnicki, *Podstawy współczesnego myślenia...*, op. cit., s. 54.

⁹² Centrum Badań Nad Edukacją i Innowacją, *Zarządzanie wiedzą...*, op. cit., s. 12 i nast.

przykład podać można cztery podstawowe wskaźniki potencjału takiej gospodarki wyróżnione przez Bank Światowy⁹³:

1. Bodźce ekonomiczne i uwarunkowania instytucjonalne.
2. System edukacji i zasoby ludzkie.
3. Systemy innowacji.
4. Infrastruktura informatyczna (technologie informacyjne i telekomunikacyjne)⁹⁴.

Aktualnie wśród obszarów gospodarczych szczególnie rozwijanych pod wpływem nauk, które posiadają decydującą rolę w przechodzeniu do gospodarki opartej na wiedzy, wymienia się pięć dziedzin:

1. Przemysły wysokiej techniki o najwyższym poziomie wydatków na B+R, np. przemysł farmaceutyczny, biotechnologie.
2. Nauka i zaplecze B+R, np. instytuty naukowe, jednostki badawczo-rozwojowe państwowe i prywatne.
3. Edukacja (w niektórych opracowaniach uwzględnia się tylko szkolnictwo wyższe).
4. Usługi biznesowe cechujące się wysokim stopniem profesjonalizmu i specjalizacji.
5. Sektor technologii informacyjnych (IV sektor) obejmujący:
 - a) usługi komputerowe,
 - b) informację elektroniczną,
 - c) usługi telekomunikacyjne, w szczególności teleinformatyczne,
 - d) usługi multimedialne.

Łączny udział tych obszarów w całym zatrudnieniu w gospodarce przyjmuje się jako miernik jej zaawansowania przechodzenia do warunków gospodarki opartej na wiedzy⁹⁵.

W tym miejscu rozważań należy wspomnieć, iż Unia Europejska przyjęła strategię budowania konkurencyjnej i dynamicznie rozwijającej się gospodarki opartej na wiedzy. W 2000 r. Parlament Europejski przyjął projekt określony mianem *Strategii Lizbońskiej*, za której zasadniczy cel uznano dążenie do osiągnięcia poziomu rozwoju gospodarki amerykańskiej. Najważniejsze założenia tego projektu dotyczyły m.in. dążenia do uzyskania 70,0% stopy zatrudnienia oraz przeznaczenie 3,0% PKB na badania i rozwój. Duży nacisk położono również na likwidację utrudnień dla przedsiębiorczości. Po kilku latach od wdrożenia strategii okazało się, iż podejmowane w jej ramach działania są mało efektywne. W 2010 r. PKB miał przekraczać 3,0%, ale zatrzymał się na poziomie 1,9%. Poziom zatrudnienia, wynoszący wówczas 64,2%, w niewystarczającym stopniu objął osoby znajdujące się na marginesie rynku pracy. Wiele grup społecznych nadal napotyka na szczególne

⁹³ <http://www.worldbank.org>, stan aktualny z dnia 1.04.2012 r.

⁹⁴ J. Beliczyński, Cz. Mesjasz, A. Stabryła, *Podstawy teoretyczne gospodarki...*, op. cit., s. 173 i nast.

⁹⁵ A. Karpiński, *Przyszłość gospodarki opartej na wiedzy w Polsce...*, op. cit., s. 15.

trudności, takie jak ograniczony dostęp do edukacji dla osób nisko wykwalifikowanych lub brak usług wspierających. Publikowane przez Europejski Związek Izby Przemysłu i Handlu dane wykazały również, iż zapóźnienie w stosunku do USA w dziedzinie finansowania nauki i rozwoju konkurencyjności rynku wynosi obecnie około 20-30 lat. Jako główny powód niepowodzenia wskazano oportunistyczny krajów członkowskich w stosunku do ograniczenia przywilejów społecznych oraz biurokracji. Stąd działanie w celu poprawy sytuacji w Europie nie przyniosło pożądanych skutków⁹⁶.

Aktualnie długookresowym programem rozwoju społeczno-gospodarczego Unii Europejskiej na lata 2010-2020 jest *Strategia Europa 2020*. Została ona zatwierdzona przez Radę Europejską 17 czerwca 2010 r., zastępując w ten sposób *Strategię Lizbońską*. Nowa strategia otwiera dyskusję na temat przyszłości gospodarki wspólnotowej oraz kierunków rozwoju Wspólnoty, bazując na doświadczeniach i osiągnięciach poprzedniego projektu. *Strategia Europa 2020* obejmuje trzy wzajemnie ze sobą powiązane priorytety:

1. Rozwój inteligentny: rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji.
2. Rozwój zrównoważony: wspieranie gospodarki efektywniej korzystającej z zasobów, bardziej przyjaznej środowisku i bardziej konkurencyjnej.
3. Rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu: wspieranie gospodarki o wysokim poziomie zatrudnienia, zapewniającej spójność społeczną i terytorialną.

Komisja Europejska wytyczyła również nadrzędne i wymierne cele do realizacji:

- wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 20-64 lat powinien wynosić 75,0%;
- na inwestycje w badania i rozwój należy przeznaczać 3,0% PKB Unii;
- należy osiągnąć cele „20/20/20” w zakresie klimatu i energii (w tym ograniczenie emisji dwutlenku węgla nawet o 30,0%);
- liczbę osób przedwcześnie kończących naukę szkolną należy ograniczyć do 10,0% w porównaniu z obecnym poziomem 15,0%; zwiększyć natomiast należy odsetek osób w wieku 30-34 lat posiadających wyższe wykształcenie z 31,0% do co najmniej 40,0%;
- liczbę osób zagrożonych ubóstwem należy zmniejszyć o 20 mln⁹⁷.

W ramach nowej strategii przedstawiono siedem projektów przewodnich, które mają umożliwić postępy w realizacji każdego z wymienionych priorytetów tematycznych: Unia innowacji, Młodzież w drodze, Europejska agenda cyfrowa, Europa efektywnie korzystająca z zasobów, Polityka przemysłowa w erze globa-

⁹⁶ Komisja Europejska, Dokument roboczy Służb Komisji. *Ocena strategii lizbońskiej*, Bruksela 2.2.2010, SEK (2010) 114; Serwis o strategii lizbońskiej, <http://www.strategializbonska.pl>, stan aktualny z dnia 1.04.2012 r.

⁹⁷ Komisja Europejska, Komunikat Komisji Europa 2020, *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010) 2020 wersja ostateczna, s. 5.

lizacji, Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia, Europejski program walki z ubóstwem. Należy nadmienić, iż w realizację powyższych projektów zaangażowana została zarówno Unia Europejska rozpatrywana jako Wspólnota, jak i poszczególne państwa członkowskie⁹⁸.

Warto w tym miejscu podkreślić, iż założenia *Strategii Europa 2020* dotyczą również Polski. O ile bowiem konkurencyjność Unii Europejskiej nie jest wysoka, jeśli porówna się ją do Stanów Zjednoczonych, o tyle konkurencyjność polskiej gospodarki jest słaba nawet na tle mniej konkurencyjnych państw Unii. Zgodnie z wynikami najnowszego raportu Banku Światowego i IFC *Doing business 2011* – Polska zajmuje 70. miejsce w gronie 183 państw w ogólnym rankingu łatwości prowadzenia działalności gospodarczej. Ocena Polski wg *Rankingu globalnej konkurencyjności Światowego Forum Ekonomicznego 2010-2011*, który mierzy z kolei ogólną konkurencyjność gospodarki, wskazuje, iż awansowaliśmy z 46. pozycji na 39. w gronie 139 państw. Spośród 12 kategorii najniżej oceniono w naszym kraju: infrastrukturę (72. miejsce), otoczenie makroekonomiczne (61.), instytucje (54.), innowacje (54.) oraz efektywność rynku pracy (53.). Najlepsze oceny uzyskały: wielkość rynku (21.), szkolnictwo wyższe i szkolenia (26.) oraz rozwój rynków finansowych (32.). Warto również przytoczyć wyniki najnowszego raportu Światowego Rocznika Konkurencyjności 2011 *World Competitiveness Yearbook*, który ocenia konkurencyjność 58 państw, na podstawie ponad 300 kryteriów szczegółowych, jak np. efektywność przedsiębiorstw i ich produktywność, ich finanse, zarządzanie oraz innowacyjność. W aktualnym zestawieniu najbardziej konkurencyjnych gospodarek świata Polska odnotowała spadek z 32. na 34. miejsce. W gronie państw UE-27 Polska wyprzedziła 10 krajów⁹⁹.

Skuteczną i jedyną strategią zmniejszania dystansu rozwojowego wydaje się dla naszego kraju oparcie właśnie na priorytetach gospodarki wiedzy. Słusznie bowiem pisze japoński futurolog M. Kaku, iż: „Każda dziedzina aktywności ma swoich wygranych i przegranych. Wygrają te państwa i narody, które docenią wagę naukowego przełomu. Ci zaś, którzy odniosą się do niego z lekceważeniem, znajdują się zapewne na obrzeżach globalnej gospodarki XXI wieku”¹⁰⁰.

Jak kilkakrotnie podkreślono w dotychczasowych rozważaniach, ważną rolę w przechodzeniu do nowej gospodarki spełniają podstawowe jej jednostki organizacyjne, czyli przedsiębiorstwa opierające na wiedzy swoją przewagę konkurencyjną. Jednocześnie także rozwijająca się gospodarka oparta na wiedzy nie pozostaje bez wpływu na ich funkcjonowanie i zarządzanie¹⁰¹. Dokonujące się

⁹⁸ Ibidem, s. 5 i nast.

⁹⁹ Ministerstwo Gospodarki, Departament Analiz i Prognoz, *Przedsiębiorczość w Polsce 2011*, Warszawa 2011, s. 128-131.

¹⁰⁰ Cyt. za: A. Karpiński, *Przyszłość gospodarki opartej na wiedzy w Polsce...*, op. cit., s. 12.

¹⁰¹ Autorka poruszyła tę problematykę we wcześniejszych opracowaniach, m.in.: R. Tomaszewska-Lipiec, *Zakład pracy w gospodarce opartej na wiedzy*, [w:] *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2008, s. 316-327.

aktualnie przeobrażenia stanowią wielkie wyzwanie dla zakładów pracy, od sprostanienia któremu zależy przetrwanie na rynku.

I. Nonaka i H. Takeuchi, powołując się na zachodnich badaczy, takich jak P.F. Drucker, piszą, iż w nowej gospodarce wiedza nie jest po prostu jeszcze jednym czynnikiem produkcji, uzupełniającym pracę, kapitał i ziemię. Jest jedynym, ważnym dziś czynnikiem. Autorzy ci przytaczają za A. Tofflerem stwierdzenie, iż: „Wiedza jest najbogatszym źródłem władzy i kluczem do jej zdobywania; wiedza przestała być dopełnieniem władzy wspartej na pieniądzu i przemocy, a stała się jej rdzeniem”¹⁰².

Gospodarka wiedzy wpływa na zakłady pracy w dwojaki sposób. Po pierwsze, zmienia się kontekst ich działania przejawiający się we wzroście złożoności otoczenia i stopnia niepewności, co skutkuje ograniczeniem możliwości przewidywania i planowania oraz wymusza intensyfikację procesów uczenia się organizacji. Po drugie, w zakładach pracy stosuje się coraz bardziej złożone systemy informacyjne, które stanowią podstawowy instrument pozwalający na zwiększanie stopnia elastyczności struktury organizacyjnej¹⁰³.

Warunki funkcjonowania firm w opisywanej gospodarce stają się coraz bardziej skomplikowane. Zmiany, które zachodzą w ostatnim czasie, są ściśle związane z trzema zjawiskami – *gwałtownym powiększaniem się zasobów informacji*, ich rosnącą *szczegółowością* oraz postępującą *globalizacją*¹⁰⁴.

Wskazane tendencje wymagają dokonania redefinicji zarządzania współczesnymi przedsiębiorstwami. Wśród zmian w filozofii i sposobach działania zakładów pracy funkcjonujących w zmiennych warunkach gospodarczych wymienić można za B. Mikułą w szczególności następujące:

1. Punktem odniesienia dla działalności gospodarczej jest cały świat. Dążenie do obniżenia kosztów prowadzi do przenoszenia jednostek gospodarczych do krajów tworzących lepsze i tańsze warunki tworzenia wartości.
2. Uelastycznienie organizacji dokonujące się poprzez decentralizację, spłaszczenie struktur, zmniejszenie znaczenia zależności hierarchicznych, tworzenie małych jednostek gospodarczych powiązanych siecią, których struktury budowane są przez powiązane wzajemnie zespoły pracownicze posiadające szerokie zakresy samodzielności.
3. Zmiana ról i funkcji ludzi pracujących dla organizacji (nacisk na pracowników wiedzy i talenty), a także zmiana form i wzrost elastyczności zatrudnienia.
4. Nastawienie na współpracę, tworzenie powiązań kooperacyjnych z organizacjami zewnętrznymi; trwałe włączanie się do współpracy w ramach organizacji sieciowej i wirtualnej.

¹⁰² I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji...*, op. cit., s. 23.

¹⁰³ J. Belczyński, Cz. Mesjasz, A. Stabryła, *Podstawy teoretyczne gospodarki...*, op. cit., s. 179.

¹⁰⁴ G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Kraków 2002, s. 17.

5. Budowanie zasobów niematerialnych opartych na wiedzy. Mierzenie wartości kapitału intelektualnego oraz zarządzanie wiedzą staje się zasadniczym narzędziem lepszego wykorzystywania zasobów opartych na wiedzy.
6. Zmiana kierunków inwestycji finansowych dokonująca się w wyniku obniżenia nakładów na zasoby rzeczowe, a zwiększenia na rozwój zasobów niematerialnych poprzez inwestycje w edukację ludzi pracujących dla organizacji, prace badawczo-rozwojowe, markę produktu, budowanie reputacji firmy wśród interesariuszy.
7. Tworzenie systemów zarządzania relacjami z klientami, które trwale mają związać z organizacją jej klientów wnoszących największe wartości oraz klientów przyszłościowych.
8. Tworzenie komputerowej platformy systemowej umożliwiającej włączenie się z realizowaną działalnością do gospodarki elektronicznej oraz ciągłe inwestycje w system zarządzania informacjami, który jest podstawą funkcjonowania pozostałych systemów i determinuje powodzenie pozostałych przedsięwzięć¹⁰⁵.

Słusznie zauważa M. Strykowska, pisząc, iż okres do lat 70. XX w. można jeszcze nazwać czasem *statycznych organizacji*. Posiadały one stałą, niezmienną się strukturę, działały w stabilnych warunkach, ze swej natury były biurokratyczne i opierały się na podziale pracy. W takich przedsiębiorstwach kariery pracownicze miały przewidywalny charakter, kojarzyły się z pracą pełnoetatową, która była zagwarantowana przez dłuższy czas i dawała możliwość regularnego awansu. Wobec zmienności otoczenia, w którym funkcjonują dzisiejsze firmy, muszą one z kolei działać szybko, sprawnie i dlatego można uznać, iż są *organizacjami dynamicznymi*¹⁰⁶.

W przechodzeniu do gospodarki opartej na wiedzy takim przedsiębiorstwom towarzyszyć będą intensywne *procesy globalizacyjne i rewolucja informatyczna*¹⁰⁷ przejawiające się w gwałtownym rozwoju techniki komputerowej oraz sieci informatycznych wspartych technologią kosmiczną¹⁰⁸. W konsekwencji tych zjawisk, w przedsiębiorstwach funkcjonujących w sektorze rolnictwa i przemysłu nasilać się będzie *zmniejszenie produkcji i zatrudnienia*¹⁰⁹, na rzecz intensywnie rozwijającego się sektora usług. Według przewidywań badaczy już dziś potrzeba jedynie 25,0% dostępnej siły roboczej, by wyprodukować tyle, ile jest

¹⁰⁵ B. Mikuła, *Wprowadzenie do gospodarki i organizacji opartych na wiedzy*, [w:] *Podstawy zarządzania przedsiębiorstwami w gospodarce opartej na wiedzy*, red. B. Mikuła, A. Pietruszka-Ortyl, A. Potocki, Warszawa 2007, s. 27 i nast.

¹⁰⁶ M. Strykowska, *Zawód – Praca – Kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji*, [w:] *Współczesne organizacje. Wyzwania i zagrożenia*, red. M. Strykowska, Poznań 2002, s. 15-17.

¹⁰⁷ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 2007, s. 62.

¹⁰⁸ S. Czaja, *Historia gospodarki i gospodarowania*, Wrocław 2002, s. 87-98.

¹⁰⁹ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania...*, op. cit., s. 60 i nast.

wymagane do zaspokojenia podstawowych potrzeb. W ciągu minionego wieku wzrost wytworzonych dóbr w ciągu godziny pracy wzrósł dwunastokrotnie, natomiast w ciągu ostatnich 35 lat większość krajów kapitalistycznych produkuje ok. trzykrotnie więcej i osiąga to w znacznie krótszym czasie. Jednocześnie szacuje się, że przy dalszym wzroście zastosowania komputeryzacji i automatyzacji, potrzeba będzie jedynie 10,0% obecnej liczby pracowników, a w związku z tym i czasu pracy, by zaspokoić realne potrzeby¹¹⁰.

W kontekście powyższych rozważań nasuwa się wniosek, iż przechodzeniu do nowej gospodarki zakładom pracy towarzyszyć będzie szeroko rozumiana „zmiana”. Organizacje zawsze musiały troszczyć się o zarządzanie zmianą, jednak z powodu szybkich turbulencji otoczenia, z jakim muszą się borykać, zarządzanie to jest ważne jak nigdy przedtem. Organizacja, która nie śledzi swojego otoczenia i nie zmienia się wraz z nim, jest skazana na niepowodzenie¹¹¹. Konieczność funkcjonowania w warunkach niepewności przyczyniła się do powstania i upowszechnienia sformułowania „elastyczna organizacja”, które pojawiło się w latach 80. XX w. Pojęcie to zdaniem badaczy zachodnich, takich jak R.C. Pathak, oznacza zdolność przedsiębiorstwa do zmiany i reagowania, przy optymalnym nakładzie czasu, wysiłku, kosztach i produktywności, co ma zapewnić firmie trwałą przewagę konkurencyjną. Elastyczność rozumiana jako kompetencja występuje zarówno na poziomie jednostki – pracownika, a także organizacji. Na każdym z nich rozpatrywana jest w dwóch płaszczyznach: jako gotowość na zmianę, zdolność do zmiany (adaptacja do wymagań środowiska) lub jako inicjowanie zmian¹¹². Jak ujmuje tę kwestię J. Penc: „Każde przedsiębiorstwo, jeśli chce egzystować i rozwijać się w burzliwym i konkurencyjnym otoczeniu, musi nie tylko dostosowywać własną zmienność do zmienności jego struktury i dynamiki, ale także wyzwać możliwość kreatywnego i elastycznego działania, by stworzyć warunki konkurencyjnej przewagi wartości dla klienta. Musi więc stawać się organizacją dynamiczną, zwinną i inteligentną (...). Winno więc opierać się na wiedzy, aby uczyć się, w jaki sposób postępować, żeby lepiej rozwiązywać własne problemy z korzyścią dla rynku i siebie”¹¹³.

Warto podkreślić, iż według przewidywań badaczy przedsiębiorstwa w gospodarce opartej na wiedzy różnić się będą znacząco od tych z poprzedniej epoki.

Jak zwraca uwagę A. Rakowska, opierając się na autorach zachodnich, zarządzanie zakładami pracy w nowym stuleciu wymagać będzie zachowywania szczególnej czujności (przy jednoczesnej otwartości), umiejętnego filtrowania

¹¹⁰ Cyt. za: M. Wołóńcej, *Cywilizacyjne przemiany koncepcji pracy: współczesna kultura pracy i jej odzwierciedlenie w przysłowiaach*, [w:] *Praca i organizacja w procesie zmian*, red. B. Rożnowski, A. Biela, A. Bańka, Poznań 2006, s. 153.

¹¹¹ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania...*, op. cit., s. 61.

¹¹² M. Juchnowicz, A. Wojtczuk-Turek, *Istota elastycznego zarządzania wiedzą*, [w:] *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacji wiedzy*, red. M. Juchnowicz, Warszawa 2007, s. 52.

¹¹³ J. Penc, *Przedsiębiorstwo w burzliwym otoczeniu. Procesy adaptacji i współpracy*, cz. 1, Bydgoszcz 2002, s. 27.

nadmiaru informacji, tworzenia wiedzy na własny użytek oraz – wspomnianej już – dużej elastyczności. Takie firmy można również charakteryzować w kontekście czterech wymiarów: *wzajemnej zależności* (dzięki sieciom w organizacji powstaje wiele systemów), *rozpraszania się* (w biznesie opartym na informacji może następować oddzielenie osiąganych rezultatów od własności środków materialnych), *szybkości* (zwiększa się szybkość działań, przepływu kapitału, transportu, a w efekcie zmniejsza się dystans między firmą i rynkiem, wymusza to jednak konieczność szybszego reagowania), a także *władzy* (zaprzeczenie tradycyjnej biurokracji, rozproszenie władzy, przy szerzącej się depersonalizacji tworzone są nowe możliwości zjednywania pracowników). Ponadto szczególna rola przypadnie naczelnym kadrom kierowniczej. Sprowadzać się ona będzie głównie do ukierunkowywania działań zespołu, udzielania wskazówek oraz dbałości o spójność grupy, motywowanie i poczucie organizacyjnej przynależności. Kluczowe działania skoncentrowane będą w mniejszych jednostkach, związanych sieciami powiązań z innymi zespołami. Dla sprawnego kierowania nimi konieczne będą również dobre relacje interpersonalne, które można budować poprzez odpowiedni klimat, artykułowanie wspólnych korzyści, zaufanie¹¹⁴.

W nowoczesnych przedsiębiorstwach wieloszczeblowe struktury hierarchiczne ustąpią miejsca strukturom płaskim, budowanym wokół procesów, o małej liczbie szczebli, gdzie jednemu przełożonemu podlega wielu podwładnych o dużej samodzielności działania. Ważne będą nie same stanowiska, ale to, ile kto wie, umie i potrafi. Formalna władza zastąpiona zostanie funkcjonalną, opartą na wiedzy i umiejętnościach konkretnych osób. Nastąpi swoista demokratyzacja, tzn. rozproszenie zarządzania. Wzrośnie liczba kompetentnych pracowników samodzielnie podejmujących decyzje. Miejsce wąskiej specjalizacji i rutyny zajmie wielofunkcyjność. Oznaczać to będzie priorytet wiedzy ogólnej nad specjalistyczną i konkretnych umiejętności nad ogólnymi kwalifikacjami. To umiejętności i dyspozycyjność jednostki będą decydowały o karierze zawodowej, a nie „zasługi” i staż pracy¹¹⁵. Przewidywania te znajdują potwierdzenie w słowach P.F. Druckera, który odnosząc się do tych zjawisk, pisze: „Organizacja nie będzie miała żadnych (lub zaledwie kilka) stanowisk przewidzianych do wydawania poleceń. Stopniowo będziemy przyzwyczajając się do organizacji działającej jak mały zespół jazzowy, w którym kierowanie wewnątrz zespołu przesuwają się zgodnie z ustaleniami i nie zależą od stanowiska żadnego członka”¹¹⁶.

W świetle powyższego nasuwa się wniosek związany z koniecznością posiadania przez nowoczesne – dynamiczne i elastyczne – organizacje odpowiednich pracowników. Przedsiębiorstwa koncentrować się powinny nie tylko na ich

¹¹⁴ A. Rakowska, *Kompetencje menedżerskie kadry kierowniczej we współczesnych organizacjach*, Lublin 2007, s. 22-24.

¹¹⁵ K. Sulima-Chlasczak, *Zarządzanie przedsiębiorstwem – szkoły, funkcje, modele, koncepcje*, [w:] *Przedsiębiorstwo. Zasady działania, funkcjonowanie, rozwój*, red. J. Żurek, Gdańsk 2007, s. 118.

¹¹⁶ P.F. Drucker, *Spotecznośćwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999, s. 80.

zatrudnianiu i wdrażaniu do nowych obowiązków, ale także na kierowaniu rozwojem zawodowym zatrudnionych osób¹¹⁷. Współczesne koncepcje zarządzania eksponują potrzebę pracowników twórczych, o profesjonalnej wiedzy, przełożonej na konkretne umiejętności. W miejscu pracy powinno się więc stworzyć szanse do wykorzystania oraz rozwijania zdolności i talentów. Organizacje powinny świadomie koncentrować działania na polityce personalnej, uwalniającej zaangażowanie i efektywność pracy, przydzielać zadania mobilizujące, wymagające angażowania inwencji i inicjatyw podwładnych, interesować się ich karierą, umożliwiać podnoszenie kwalifikacji i rozwijanie uzdolnień. Ponadto dawać możliwość ciągłego rozwoju poprzez włączanie pracowników do procesu zarządzania, otwartą komunikację, wymianę myśli i pomysłów. Podstawowym kryterium efektywności zakładu pracy będzie utrzymanie tożsamości poprzez kreowanie kultury uczenia się oraz zmianę postaw i wartości uczestników, w kierunku profesjonalizmu. Przyszłość należy do organizacji, których zasoby strategiczne odpowiadają formule *informacja + wiedza + kreatywność*¹¹⁸.

Rozwój pracowników coraz powszechniej uznaje się za podstawę obecnych i przyszłych powodzeń gospodarczych. Jak wynika z dotychczasowych rozważań, tradycyjne źródła sukcesu przedsiębiorstw, tj. produkt, proces technologiczny, dostęp do zasobów finansowych, tracą na popularności na rzecz *niematerialnych zasobów*, zamiennie nazywanych *aktywami i zasobami intelektualnymi*, które stają się decydujące z punktu widzenia konkurencyjności. Zasoby takie istniały zawsze w każdym zakładzie pracy. Wiele koncepcji dostrzegało umiejętności pracowników, relacje społeczne, wizerunek firmy itp., jednak w owych koncepcjach poszczególne zasoby niematerialne były dotychczas rozproszone i nieusystematyzowane. Odpowiedzią na konieczność ich uporządkowania i dogłębnego poznania stała się *koncepcja kapitału intelektualnego*. Wyrosła ona z kolei na gruncie specyficznego zasobu, jakim jest, zasygnalizowana już wcześniej, *wiedza*¹¹⁹. Jak pisze M. Jabłoński, opierając się na stanowisku A.K. Koźmińskiego: „Jako kategoria aksjologiczna wiedza stanowi fundament uporządkowania rzeczy i oddziaływań, determinując sprawność każdego przedsiębiorstwa. Członkowie organizacji w oparciu o wiedzę dostosowują systemy i inne kategorie organizacji (...) w celu wypracowania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa. W takim znaczeniu wiedza jest »pierwotnym« i (...) podstawowym zasobem organizacji”¹²⁰. Jak podkreślają badacze, to w umysłach pracowników kryje się znaczna

¹¹⁷ M. Strykowska, *Zawód – Praca – Kariera...*, op. cit., s. 17.

¹¹⁸ Cyt. za: E. Gładysz, *Kreowanie przedsiębiorstwa przyszłości a rozwój pracowników*, [w:] *Przedsiębiorstwo na przełomie wieków*, red. B. Godziszewski, M. Haffer, M.J. Stankiewicz, Toruń 2001, s. 633-640.

¹¹⁹ A. Sokołowska, *Wiedza jako podstawa efektywnego zarządzania kapitałem intelektualnym*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, red. K. Perechuda, Warszawa 2005, s. 127 i nast.

¹²⁰ M. Jabłoński, *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się...*, op. cit., s. 17; A.K. Koźmiński, *Zarządzanie w warunkach niepewności. Podręcznik dla zaawansowanych*, Warszawa 2004, s. 96.

część zasobów wiedzy przedsiębiorstwa. Im większa jest rola wiedzy w procesie tworzenia wartości, tym większe jest znaczenie intelektualnej aktywności wysoko wykwalifikowanych pracowników. Ich praca przestaje być postrzegana jako „czynnik produkcji” – ci pracownicy są twórcami i właścicielami aktywów niematerialnych¹²¹.

Warto w tym miejscu przypomnieć, iż w przedsiębiorstwach tradycyjnych charakterystycznych dla epoki industrialnej wypracowywanie pozycji rynkowych wiązało się przede wszystkim z „twardymi” zasobami organizacji, takimi jak: kapitał rzeczowy i finansowy; technologie i know-how; strategie (plany działań); struktury pojmowane jako sformalizowane zasady podziału zadań, władzy i odpowiedzialności oraz informacje w organizacji. Zwiększenie wydajności pracy uzyskiwano natomiast w wyniku intensyfikacji pracy ludzkiej. Konceptualizacja i instrumentalizacja wiedzy we współczesnych organizacjach nastąpiła w rezultacie wzrostu roli „miękkich” zasobów w wypracowaniu przewagi konkurencyjnej, dominacji celów innowacyjnych w zbiorze celów przedsiębiorstwa oraz rozwoju nowoczesnych koncepcji zarządzania. Wiedza jako czwarty czynnik produkcji jest związana zarówno z twardymi zasobami organizacji, jak i z miękkimi zasobami, które obejmują ludzi z ich kwalifikacjami, motywacją, postawami; kulturę organizacji; markę; dostęp do rynku itp. Jak wskazuje przytoczony M. Jabłoński, wiedza steruje procesami pomnażania i zmian konfiguracji pozostałych zasobów, a zarazem jest niezbędnym twórczym świadomie realizowanych w organizacji przedsięwzięć. Dlatego też traktowana jest coraz częściej jako zasób pierwotny przedsiębiorstwa wyznaczający konfigurację zasobów twardych i miękkich w procesie generowania wartości¹²².

Wiele odpowiedzi związanych z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy można odnaleźć w specyficznym sektorze tzw. *organizacji wiedzy*¹²³, dla których główną wartością są kompetencje i niematerialne cechy, związane głównie z pracownikami jako ich członkami. Do organizacji tego typu należą zarówno jednostki usługowe, biznesowe, produkcyjne, jak i typu high-tech, których zasobem i aktywem jest informacja. W tego rodzaju organizacjach występuje przesunięcie zainteresowania w ich wewnętrznej strukturze ze stanowisk pracy na kompetencje oraz z indywidualnego pracownika na kompetencje organizacji jako całości¹²⁴.

Koncepcja organizacji wiedzy, zwanej również organizacją przyszłości, rozwinęła się pod koniec XX w., jednakże nadal występują trudności ze zdefiniowaniem tego terminu. Przyjmuje się, iż jest to każda organizacja, zarówno biznesowa,

¹²¹ G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, *Zarządzanie wiedzą...*, op. cit., s. 30.

¹²² Cyt. za: M. Jabłoński, *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się...*, op. cit., s. 16-22.

¹²³ Autorka pisała na ten temat m.in. w: „Problemy Profesjologii” 1/2007, s. 79-88.

¹²⁴ A. Bańka, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, [w:] *Współczesna psychologia pracy i organizacji. Wybrane zagadnienia*, red. Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Katowice 2006, s. 69.

jak i pozabiznesowa, oparta na najnowszych osiągnięciach technologii cyfrowej, która zajmuje się przetwarzaniem wiedzy i informacji. Jest to organizacja ucząca się, to znaczy odnawiająca swój podstawowy zasób, jakim jest wiedza oraz inteligentna, czyli efektywnie ten zasób wykorzystująca¹²⁵. Organizacje oparte na wiedzy, określane są niekiedy mianem „uniwersytetów przedsiębiorczości”¹²⁶.

Koncepcja organizacji opartej na wiedzy upowszechniła się w literaturze jako alternatywa wobec modelu przedsiębiorstwa wykorzystującego kapitał i pracę ludzką. Uważa się, że organizację wiedzy charakteryzują dwie zasadnicze cechy: wiedza wykorzystywana jest intensywnie w postaci doświadczenia, a poszczególni członkowie dysponują dużymi zasobami wiedzy, które trudno jest przekazać innym, a w konsekwencji trudno jest także zastąpić tych pracowników¹²⁷.

Wyodrębniając charakterystyczne cechy tych przedsiębiorstw odróżniające je od tradycyjnych zakładów pracy, wymienić przede wszystkim można:

- Zmianę jako stan permanentny. Reorganizacja następuje bardzo często, a osiągnięcie stanu równowagi jest jedynym z celów zarządzania.
- Przekonanie, iż wiedza i kompetencje zawodowe są ważniejsze niż staż pracy i pozycja w strukturze hierarchicznej. O prestiżu pracownika decyduje jego wiedza i zasługi wniesione do pracy zespołowej.
- Nastawienie na pracę zespołową i zaangażowanie pracowników z różnych komórek organizacyjnych celem realizacji wspólnych projektów.
- Postrzeganie młodych pracowników jako potencjalne źródło nowych pomysłów, podczas gdy starsi uważani są za bardziej wiarygodnych.
- Zatarcie, płynne i nieustannie zmieniane granice pomiędzy wnętrzem a otoczeniem przedsiębiorstwa. To samo dotyczy granic pomiędzy wewnętrznymi komórkami organizacyjnymi, takimi jak marketing, produkcja oraz badania i rozwój. Bardzo istotne jest utrzymywanie kontaktów z klientami, którzy są cenionym źródłem nowej wiedzy.
- Oczekiwanie od wszystkich członków organizacji innowacyjności i kreatywności.
- Postrzeganie wiedzy i pomysłów jako obiektów zarządzania¹²⁸.

Organizacja oparta na wiedzy może istnieć w dowolnym miejscu świata, w zależności od celów i zadań, dla których została powołana. Ściśle powiązana z otoczeniem, działa na zasadzie sprzężenia zwrotnego, wymiany informacyjno-energetycznej oraz współpracy. Jest jak kameleon: elastyczna, szybko adaptująca się do zmieniających się gwałtownie warunków, a jednocześnie partnerska i współpracująca. Skupia równych sobie, niezależnych i samodzielnych ludzi, którymi nie można kierować tradycyjnymi metodami, lecz którym należy przewodzić. Pracownik każdego szczebla jest twórcą wiedzy, dlatego oczekuje się

¹²⁵ A. Borowska, *Kształcenie dla przyszłości*, Warszawa 2004, s. 58.

¹²⁶ J. Penc, *Przedsiębiorstwo w burzliwym otoczeniu...*, op. cit., s. 28 i nast.

¹²⁷ Centrum Badań Nad Edukacją i Innowacją, *Zarządzanie wiedzą...*, op. cit., s. 51.

¹²⁸ Ibidem, s. 51 i nast.

od niego kreatywności, innowacyjności w myśleniu i działaniu, odpowiedzialności, zdolności do samodoskonalenia się i samorealizacji¹²⁹.

W świetle zaprezentowanej charakterystyki można wysunąć wniosek, iż organizacja oparta na wiedzy to taka, w której zasadniczym źródłem tworzenia wartości są aktywa niematerialne. Stanowią one większościowy składnik wartości rynkowej danego zakładu pracy. Ta część zasobów niematerialnych, która jest wykorzystywana do tworzenia wartości, stanowi jego *kapitał intelektualny*¹³⁰ obejmujący wiedzę pojedynczych pracowników oraz zespołów pracowników¹³¹.

Istota organizacji opartej na wiedzy jest wyrażana za pomocą różnych koncepcji zarządzania. Jedną z pierwszych powstałych jest *organizacja ucząca się*, która została opisana w dalszej części opracowania. Obok niej funkcjonują również m.in. modele: *organizacji inteligentnej, sieciowej, wirtualnej, fraktalnej* i inne. Szczególny wyróżnik wymienionych koncepcji stanowi paradygmat *zarządzania wiedzą*, któremu Autorka pragnie poświęcić więcej uwagi.

Jak pisze A. Jashapara: „Żyjemy w epoce gospodarki postindustrialnej, zwanej (...) gospodarką opartą na wiedzy, nic zatem dziwnego, że zarządzanie wiedzą szybko stało się popularne – wśród badaczy, konsultantów i menedżerów – jako odrębna dyscyplina. Coraz głośniej mówi się o tym, że posiadana wiedza decyduje dzisiaj o przetrwaniu i sukcesach rynkowych przedsiębiorstwa, a nie technologie, czy manualne zdolności pracowników”¹³². Zdaniem cytowanego autora zarządzanie wiedzą można zdefiniować jako: „efektywny proces uczenia się, związany z poszukiwaniem, wykorzystywaniem i upowszechnianiem wiedzy (jawnej i ukrytej), wykorzystujący odpowiednie technologie i środowisko kulturowe, którego celem jest wzrost kapitału intelektualnego oraz sprawności organizacji”¹³³.

Jak podkreślają z kolei badacze japońscy, wprawdzie posługujemy się terminem „wiedza organizacyjna”, ale zakład pracy nie może wytworzyć wiedzy sam, bez inicjatywy jednostek i bez grupowych interakcji. Dynamiczna interakcja, np. w postaci dialogu czy dyskusji, ułatwia przetwarzanie wiedzy indywidualnej w organizacyjną. Indywidualne przecucia i domysły mają dla firmy niewielkie znaczenie, dopóki nie zostaną przetworzone w wiedzę dostępną, podzielaną z innym. Tworzenie wiedzy nie jest jednak tylko uczeniem się od innych czy pozyskiwaniem informacji na zewnątrz. Wiedza musi być bowiem budowana samodzielnie, co wymaga często intensywnych i skomplikowanych interakcji pomiędzy członkami organizacji. Ponadto jej wytworzenie, uczenie się i dzielenie musi być zinternalizowane, tj. przetworzone, wzbogacone i przełożone w celu dostosowania do tożsamości organizacji¹³⁴.

¹²⁹ A. Borowska, *Kształcenie...*, op. cit., s. 58 i nast.; B. Nanus, *Wizjonerskie przywództwo*, Skiernewice 1998, s. 211-215.

¹³⁰ B. Mikuła, *Wprowadzenie do gospodarki i organizacji...*, op. cit., s. 33.

¹³¹ G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, *Zarządzanie wiedzą...*, op. cit., s. 36.

¹³² A. Jashapara, *Zarządzanie...*, op. cit., s. 24.

¹³³ Ibidem, s. 28.

¹³⁴ I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji...*, op. cit., s. 26-31.

Wiedza danego zakładu pracy jest zatem ściśle związana z jego systemem społecznym, a jej podstawową funkcją jest organizowanie zasobów do realizowania założonych celów. Wiedza ta związana jest zarówno z czynnikami materialnymi, jak i niematerialnymi, a przez interakcje i procesy społeczne przyczynia się do wypracowania jego przewagi konkurencyjnej i rozwoju wszystkich zasobów. M. Jabłoński, powołując się na innych autorów, twierdzi, że wiedza odpowiada pojęciu zasobu strategicznego, który ma umożliwiać przetrwanie zakładu w sytuacjach nieciągłości i utrzymania sterowności. Ze względu na podporządkowanie jej zasobom miękkim wiedzę cechuje wysoka nieokreśloność i uniwersalność zastosowań, tzn. że można ją stosować w dowolnym procesie i funkcji przedsiębiorstwa. Bazuje na aktualnie tworzonych zależnościach interpersonalnych, rozwoju zespołowych form organizacji pracy i budowaniu układów partnerskich. Wiedza zakładu pracy jest często wynikiem intencji i rezultatem niezamierzonych działań, intuicji i doświadczeń człowieka, stąd konieczność samorefleksyjności jego członków po to, aby pozbywali się ograniczeń wynikających z ustalonego porządku i obowiązujących schematów postępowania¹³⁵.

Rozwój wiedzy musi stanowić pewien cykl zamknięty, ale powtarzający się, który składać się powinien z kolejnych działań:

1. Pozyskiwanie wiedzy ze źródeł wewnętrznych i zewnętrznych.
2. Wybór i ocena wiedzy – związane z jej klasyfikowaniem, archiwizowaniem i utrwalaniem.
3. Korzystanie z zasobów wiedzy poprzez zapewnienie dostępu do niej oraz stworzenie mechanizmów dzielenia się wiedzą.
4. Zwiększanie zakresu wiedzy w wyniku szkoleń, zdobywania doświadczeń, eksperymentowania i samokształcenia¹³⁶.

Należy zwrócić uwagę, iż istnieją dwa podstawowe podejścia do zarządzania wiedzą w zakładach pracy określane mianem *strategii kodyfikacji* i *strategii personalizacji*. M.T. Hansen, N. Nohria, T. Tierney dokonali tego wyróżnienia na podstawie badań naukowych przeprowadzonych wśród firm konsultingowych. Ich rozróżnienie jest ściśle związane z podziałem wiedzy na ukrytą i jawną. Strategia kodyfikacji koncentruje się na budowaniu banku danych, w którym gromadzone są informacje. Pracownicy korzystają z wiedzy jawnej wcześniej opracowanej w firmie i są zachęceni do uzupełniania jej o własne spostrzeżenia i doświadczenia nabyte w pracy. Bez odpowiedniego, sprawnego systemu informatycznego funkcjonowanie tej strategii nie miałyby miejsca. Strategia personalizacji kładzie natomiast nacisk na wiedzę ukrytą, którą posiadają zarówno poszczególni pracownicy z osobna, jak i zespół zadaniowy. Systemy informatyczne są tu dodatkiem, ich celem jest zapewnienie odpowiedniej łączności.

¹³⁵ Cyt. za: M. Jabłoński, *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się...*, op. cit., s. 25-27.

¹³⁶ T. Czaplą, M. Malarski, *Zarządzanie pozyskiwaniem i rozwojem wiedzy w organizacji*, [w:] *Metody organizacji i zarządzania. Kształtowanie relacji organizacyjnych*, red. W. Błaszczyk, Warszawa 2005, s. 217.

W pierwszej fazie procesu kreowania wiedzy na podstawie strategii personalizacji dokonuje się określenia bieżących i przyszłych potrzeb. Następnie identyfikowane są źródła pozyskania potrzebnej wiedzy. Mogą to być źródła wewnętrzne (pracownicy, dokumentacja itp.), jak i zewnętrzne (konsultanci, konkurenci, klienci, literatura, Internet itp.). Przekazywanie wiedzy odbywa się poprzez procesy komunikacji między pracownikami. Trzecia faza to rozwijanie kluczowych obszarów wiedzy i jej adaptacja dla potrzeb przedsiębiorstwa. Ostatnia faza to już stosowanie wiedzy. Nadaje to procesowi cechę ciągłości¹³⁷.

Należy również wspomnieć o koncepcji czterech trybów tworzenia i przekazywania wiedzy w przedsiębiorstwie:

- *ukrytej w ukrytą (socjalizacja)* – to proces dzielenia się doświadczeniami poprzez kontakty z innymi ludźmi, w wyniku którego tworzona jest wiedza ukryta, jak modele mentalne i umiejętności techniczne; poprzez interakcje społeczne wiedza „cicha” jednej osoby lub kilku osób może stać się wiedzą „cichą” innych osób;
- *ukrytej w jawną (eksternalizacja)* – to proces wyrażania wiedzy ukrytej za pomocą dostępnych pojęć dzięki czemu wiedza „jawna” staje się wiedzą usystematyzowaną, zostaje też udostępniona w postaci metafor, analogii, hipotez lub modeli. Stanowiąca sposób konwersji wiedzy eksternalizacja jest uruchamiana przez dialog lub myślenie zbiorowe w toku procesów wypracowywania idei. Bogactwo metaforycznego języka i wyobraźni lidera stanowi zasadniczy czynnik uaktywniania wiedzy ukrytej członków organizacji;
- *jawnej w jawną (kombinacja)* – to proces porządkowania i włączenia fragmentów wiedzy jawnej. Jednostki dzielą się wiedzą za pośrednictwem dokumentów, spotkań, rozmów telefonicznych czy sieci komputerowych. Przetwarzanie wiedzy dostępnej w drodze selekcjonowania, ujednociania i kategoryzowania informacji może prowadzić do powstania nowej wiedzy;
- *jawnej w ukrytą (internalizacja)* – to proces włączania wiedzy dostępnej w obręb ukrytej. Kiedy doświadczenie, za sprawą procesów socjalizacji, eksternalizacji i kombinacji, przenika do podłoża jednostkowej wiedzy ukrytej, staje się ona pożytecznym zasobem oraz częścią kultury organizacyjnej przedsiębiorstwa¹³⁹.

Biorąc pod uwagę, że wszyscy powinni uczestniczyć w procesach transferu i rozwoju wiedzy organizacyjnej, I. Nonaka i H. Takeuchi, różnicując role pracowników tworzących załogę kreującą wiedzę, wyróżnili trzy podstawowe grupy:

¹³⁷ Cyt. za: A. Pawluczuk, *Istota zarządzania...*, op. cit., s. 25-28; B. Mięka, *W kierunku organizacji inteligentnych*, Kraków 2001, s. 64-66.

¹³⁸ I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji...*, op. cit., s. 85-95.

¹³⁹ Ibidem, s. 188-193.

- 1) praktyków *wiedzy*, którzy są odpowiedzialni za gromadzenie i wytwarzanie zarówno wiedzy ukrytej, jak i dostępnej; tę grupę tworzą „operatorzy wiedzy”, którzy przeważnie mają do czynienia z wiedzą ukrytą (są to najczęściej szeregowi pracownicy wykonawczy lub przedstawiciele niższej kadry kierowniczej) i „specjaliści wiedzy”, stykający się głównie z wiedzą dostępną (to osoby często pracujące za pomocą komputera, jak: naukowcy z działów badań i rozwoju, konstruktorzy, programiści, projektanci sprzedaży, planiści, specjaliści od finansów, prawa czy badania rynku);
- 2) *konstruktorów wiedzy* to grupa kierowników średniego szczebla zarządzania. Tworzą koncepcje produktów i mediują między tym „co jest” i tym „co powinno być”. Wiodą prym w przetwarzaniu wiedzy, wspomagając wszystkie sposoby konwersji wiedzy (socjalizację, eksternalizację, kombinację i internalizację);
- 3) *dowódców wiedzy*, czyli najwyższą kadrę menedżerską, której rolą jest zarządzanie organizacyjnym procesem tworzenia wiedzy na poziomie korporacji¹³⁹.

Analizując kwestię korzyści, jakie wiążą się z procesem zarządzania wiedzą, warto podkreślić, jaka jest skala tego zjawiska na świecie. Badania KPMG wskazują, że zainteresowanie zarządzaniem wiedzą w Stanach Zjednoczonych i krajach Europy Zachodniej sięga 81,0%. Liczba ta wyraża procent firm, które wdrożyły, wdrażają lub zamierzają wdrożyć ten kierunek zarządzania¹⁴⁰. Ocenia się, iż w Stanach Zjednoczonych co trzecia duża firma posiada program zarządzania wiedzą. Dzięki czemu uzyskano w tych firmach następujące rezultaty: wzrost zaspokajania oczekiwań odbiorców (78,0% badanych firm); podwyższenie stopnia zaspokajania oczekiwań pracowników (60,0%); innowacje w sferze produkcji i w serwisie (59,0%); podwyższenie rentowności (56,0%); wzrost rocznego wyniku finansowego (52,0%); pomoc ze strony odbiorców w osiągnięciu pozytywnych rezultatów (50,0%); zmniejszenie płynności kadr (37,0%); obniżenie cen towarów (36,0%); przyspieszenie procesu wychodzenia wyrobu na rynek (30,0%)¹⁴¹.

W świetle przytoczonych danych zgodzić się należy ze stwierdzeniem M. Bratnickiego, który pisze: „O ile występuje dość powszechna zgoda, że spojrzenie na przedsiębiorstwo charakterystyczne dla ery industrialnej zdezaktualizowało się, o tyle wyłaniający się nowy punkt widzenia jest przedmiotem wielu kontrowersji. Jedno wydaje się nie podlegać dyskusji: myślenie o zarządzaniu przedsiębiorstwem powinno wykorzystywać kategorię wiedzy”¹⁴².

¹⁴⁰ Cyt. za: A. Błaszczuk, *Korzyści z zarządzania wiedzą*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w polskich przedsiębiorstwach...*, op. cit., s. 38.

¹⁴¹ P. Banaszyk, K. Krzakiewicz, A. Stańda, *Wybrane aspekty kształtowania organizacji uczącej się*, [w:] *Przedsiębiorstwo na przełomie wieków*, red. B. Godziszewski, M. Haffer, M.J. Stankiewicz, Toruń 2001, s. 627.

¹⁴² M. Bratnicki, *Podstawy współczesnego myślenia...*, op. cit., s. 51.

W kontekście powyższego stwierdzenia warto zaznaczyć, iż większość funkcjonujących obecnie zakładów pracy niewiele jeszcze różni się strukturą i metodami działania od tych, które istniały kilkadziesiąt lat temu. Przeważającym modelem zakładu pracy najczęściej spotykanym w praktyce życia gospodarczego jest nadal model hierarchiczny, typowy dla gospodarki industrialnej, oparty na mechanizmach kontrolnych, mający wielopoziomową strukturę, podział według określonych funkcji, zróżnicowanie stanowisk, siatki płac oraz fragmentaryczny dostęp do informacji¹⁴³. Stosowanie wiedzy w praktyce w najbliższej przyszłości spowoduje jednak – zdaniem wielu badaczy – wysokie zintelektualizowanie przedsiębiorstw. Organizacje „trzeciej fali” stały się już faktem i rozpoczęły swoje funkcjonowanie. Są one na ogół młode, zarówno jeśli chodzi o czas ich powstania, jak i wiek pracowników, struktura hierarchiczna jest w nich spłaszczona i zastępowana przez formy współdziałania umożliwiające swobodną komunikację między ludźmi. Ponadto nieustannie inwestują w badania rozwojowe oraz edukację i osobowość swoich członków. Ich główny majątek stanowi zatem wiedza pracowników, która zmniejsza zapotrzebowanie na kapitał pieniężny. Jest on zastępowany przez kapitał ludzki¹⁴⁴.

Jak się przewiduje, w przyszłości organizacje będą w całości opierać się na wiedzy, zawdzięczając swoją pozycję rynkową bardziej osiągnięciom intelektualnym niż zasobom tradycyjnego kapitału. Maleć więc będzie liczba miejsc pracy dla osób słabo wykształconych. Większość z nich będą stanowiły stanowiska wymagające umiejętności intelektualnych¹⁴⁵. Już dzisiaj w przedsiębiorstwach produkcyjnych na świecie 80,0% zatrudnionych stanowią przedstawiciele sektora usług wysoko kwalifikowanych¹⁴⁶. Statystyki wskazują, iż 60,0% pracowników w Stanach Zjednoczonych to pracownicy umysłowi, a cztery na pięć stanowisk pracy istnieje w sektorach bazujących na wykorzystaniu wiedzy. Praca przybiera coraz częściej charakter aktywności raczej umysłowej niż fizycznej¹⁴⁷.

Wyzwania związane z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy powodują, iż zakłady pracy wkraczają na drogę wielkich przemian. Ponownie odwołując się do słów P.F. Druckera, można dziś powiedzieć, iż: „Założenia, na których opiera się większość firm przestały odpowiadać rzeczywistości”¹⁴⁸. Wiek XXI to zatem czas rozwoju tych podmiotów, które nastawiają się na jakość pracy, na wysoki poziom inteligencji i twórczego myślenia. *Proces zarządzania wiedzą* oraz nieustanne *uczenie się* to ścieżki prowadzące do pomyślnej realizacji zadań zakładów pracy jako podstawowych jednostek w systemie społeczno-gospodarczym.

¹⁴³ R. Ashkenas, *Nowe szaty organizacji*, [w:] *Organizacja przyszłości*, red. F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, Warszawa 1998, s. 119 i nast.

¹⁴⁴ Cyt. za: J. Penc, *Przedsiębiorstwo w burzliwym otoczeniu...*, op. cit., s. 38 i nast.

¹⁴⁵ Ibidem, s. 33.

¹⁴⁶ A. Olczak, I. Kołodziejczyk-Olczak (red.), *Leksykon...*, op. cit., s. 172.

¹⁴⁷ G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, *Zarządzanie wiedzą...*, op. cit., s. 30 i nast.

¹⁴⁸ E.H. Edersheim, *Przesłanie Druckera...*, op. cit., s. 31.

2.3. EDUKACJA USTAWICZNA PRACOWNIKÓW W KONTEKŚCIE SPOŁECZEŃSTWA UCZĄCEGO SIĘ

Kontynuując rozważania poświęcone zakładom pracy, niniejszy podrozdział rozpocząć można od sformułowania tezy, iż zwiększanie inwestycji w edukację pracowników przyczynia się w znaczącym stopniu do zwiększania wartości współczesnych przedsiębiorstw, a tym samym stanowi zasadniczy warunek ekonomicznego wzrostu i społecznego postępu. W związku z tym, to edukacji ustawicznej pracowników poświęcono dalszą refleksję.

Historia *edukacji ustawicznej*, określanej jako *całozyciowy proces uczenia się*, sięga czasów starożytnych. Wiele koncepcji filozoficznych akcentuje otwartość człowieka na świat przyrody i kultury, jego zdolności i umiejętności przyswajania coraz to nowych doświadczeń, jego nieustanne dostosowywanie się do dynamicznie zmieniających się warunków życia¹⁴⁹.

Obecnie przyjmuje się stanowisko, iż tworzy ona współczesny model edukacji, polegający na ciągłym odnawianiu oraz podnoszeniu kwalifikacji ogólnych i zawodowych, trwającym w ciągu całego życia jednostki. Edukację ustawiczną traktuje się jako integralną część życia człowieka, posiadającą wartość samą w sobie¹⁵⁰; określa się ją także jako edukację służącą potrzebom rozwoju¹⁵¹.

Rozpoczynając rozważania poświęcone edukacji pracowników w zakładach pracy, zasadne wydaje się już na wstępie zwrócić uwagę, iż termin „edukacja ustawiczna” funkcjonuje od wielu lat, nadal jednak nie ma jednomyślności w jego interpretowaniu. Nie wdając się w szczegółowe dylematy terminologiczne, przypomnieć należy, że w literaturze funkcjonują dwa zasadnicze podejścia:

- 1) traktowanie edukacji ustawicznej jako procesu całozyciowego,
- 2) ujmowanie edukacji ustawicznej jako dalszej, pozaszkolnej obejmującej przede wszystkim okres aktywności zawodowej człowieka, a także okres tzw. trzeciego wieku¹⁵².

Ze względu na podjętą problematykę, w niniejszej pracy przyjęto, iż edukacja pracowników stanowi ważny element procesu całozyciowego uczenia się.

Na temat edukacji ustawicznej ukazało się w ostatnich latach wiele publikacji, raportów oraz rekomendacji organizacji krajowych i międzynarodowych, w których tematyka ta została w sposób pogłębiony opracowana¹⁵³.

¹⁴⁹ L. Turowski, *Andragogika ogólna*, Warszawa 1999, s. 36 i nast.

¹⁵⁰ T. Aleksander, *Edukacja ustawiczna/permanentna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 985.

¹⁵¹ R. Wroczyński, *Edukacja ustawiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1996, s. 173.

¹⁵² Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki...*, op. cit., s. 364.

¹⁵³ Sformułowania na ten temat zawierają m.in.: R.J. Kidd, *The Implications of Continuous Learning* (1966), P. Lengrand, *An Introduction to Lifelong Education* (1970), E. Faure, *Uczyć się, aby być* (1975), Biała Księga nt. *Wzrost, konkurencyjność, zatrudnienie* (1994), Biała Księga *Kształcenia*

Idea edukacji ustawicznej znajduje odzwierciedlenie zwłaszcza w erze globalizacji, która charakteryzując się złożonymi procesami modernizacji społecznej, integracji i postępu technologicznego, wymaga od jednostki ciągłego przystosowywania się do szybko i gwałtownie zachodzących zmian. Edukacja ustawiczna pełni kluczową rolę w procesach sprostania kulturowym, politycznym i społecznym wyzwaniom. Stanowi także imperatyw dla budowania zrównoważonej *gospodarki opartej na wiedzy*. Postęp cywilizacyjny w niebywały dotąd sposób stymuluje rozwój edukacji przez całe życie, dzięki czemu jednostki wyposażone w wiedzę, umiejętności oraz kompetencje, potrzebne do korzystania ze swoich praw i rozwijania ich, mogą przejmować kontrolę nad swoim życiem na wszystkich jego etapach. Uczenie się przez całe życie rozumiane jest coraz częściej jako podstawa konceptualna i organizacyjna zasada edukacji, oparta na globalnych, emancypacyjnych, humanistycznych i demokratycznych wartościach, wszechstronnych i bazujących na wizji *społeczeństwa uczącego się*¹⁵⁴.

W poprzednim podrozdziale dużo uwagi poświęcono rozwijającej się intensywnie gospodarce opartej na wiedzy, w której nie praca, a wiedza staje się w obecnych czasach głównym źródłem bogactwa¹⁵⁵. Dopełniając prowadzone rozważania, należy podkreślić, iż nadanie edukacji szczególnie znaczącego statusu przyczyniło się do powstania nowego typu społeczeństwa. W literaturze przedmiotu już od pewnego czasu pisze się, iż następuje przechodzenie od *społeczeństwa pracy* do *społeczeństwa wiedzy*, *społeczeństwa uczącego się*.

M. Weber już na początku XX w. wskazywał, iż gospodarka i społeczeństwo wzajemnie na siebie oddziałują. W swoim dziele *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej* pisał: „stan gospodarki okazuje się zwykle przyczynowo istotny, często rozstrzygający w jakimś punkcie dla struktury niemal wszystkich, a w każdym razie wszystkich znaczących kulturowo wspólnot. Lecz także gospodarka z kolei ulega zwykle w pewnej mierze wpływom autonomicznie kształtowanej struktury wspólnotowego działania, w obrębie którego występuje”¹⁵⁶.

Warto w tym miejscu wspomnieć, iż z perspektywy historycznej pierwszym badaczem¹⁵⁷, który podjął się ogólnego opisu i wyjaśnienia zmian społecznych, zachodzących w drugiej połowie XX w. szczególnie pod wpływem gwałtownego rozwoju technologii informacyjnych, był socjolog D. Bell. Autor ten na przełomie lat 60. i 70., określając te zmiany mianem postindustrializmu, stał się wraz

i Doskonalenia, Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa (1997), F. Mayor, *Przyszłość świata*, Raport UNESCO (2001), Globalne raporty programu *Edukacji dla wszystkich* i in.

¹⁵⁴ H. Bednarczyk, M. Pawłowa, E. Przybylska (red.), *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*, Radom 2010, s. 7-35.

¹⁵⁵ P.F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999.

¹⁵⁶ M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Warszawa 2002, s. 269.

¹⁵⁷ J. Beliczyński, Cz. Mesjasz, A. Stabryła, *Podstawy teoretyczne gospodarki...*, op. cit., s. 169.

z A. Touraine'em, jednym z twórców koncepcji *społeczeństwa poprzemysłowego*, w którym: „wiedza i informacja stały się źródłem strategii i przemian społeczeństwa, czyli tym samym, co kapitał i praca w społeczeństwie przemysłowym”¹⁵⁸. Warto także wspomnieć, iż powstanie takiego typu społeczeństwa przewidywał już w XIX w. Herbert Spencer, który w swoich dziełach, jak np. *Social Statics* (1851), *Education* (1861), *The Study of Sociology* (1873), posługiwał się terminami „społeczeństwo przemysłowe” oraz „organizacja”.

Kolejnym ujęciem opisu zachodzących zmian była koncepcja *społeczeństwa informacyjnego*, czyli „johoka shakai”, wprowadzona przez socjologa T. Umesamo w 1963 r. i upowszechniona przez badaczy japońskich, takich jak futurologzy K. Koyama i Y. Masuda. Teorie rozwoju społecznego tłumaczą powstanie społeczeństwa informacyjnego (komunikującego się przez komputer), w którym informacja jest cenniejsza od dóbr materialnych, jako kolejny etap rozwoju, po społeczeństwie przemysłowym. Określane jest ono również mianem *społeczeństwa postnowoczesnego*, *ponowoczesnego* lub *poprzemysłowego*¹⁵⁹.

Jak zwraca uwagę S.M. Kwiatkowski, jeszcze do niedawna używano pojęcia *społeczeństwo informacyjne*. Od kilku lat operuje się już pojęciem *społeczeństwa wiedzy*, *społeczeństwa uczącego się* na określenie aktualnego etapu przemian społeczno-gospodarczych. Drogę od społeczeństwa informacyjnego do społeczeństwa wiedzy różne kraje będą pokonywały w różnym czasie, zakładając, że osiągnęły już wymagane nasycenie środkami informacyjnymi oraz powszechnie wykorzystują metody i techniki informacyjne¹⁶⁰.

Opisywane zmiany społeczne wiążą się również z koncepcją *Trzeciej fali* A. Tofflera, który historię ludzkości ujmuje przez pryzmat trzech następujących po sobie fal technologicznych:

- agrarnej, która związana była z pojawieniem się około 10 000 lat temu narzędzi i umiejętności związanych z rolnictwem oraz upowszechnieniem osiadłego trybu życia; ta fala trwała tysiące lat;
- przemysłowej, która związana była z wynalezieniem druku i maszyny parowej; ta fala trwała trzysta lat i polegała na tworzeniu się społeczeństwa przemysłowego (industrialnego);
- tzw. trzeciej fali, doświadczanej od końca lat 70. XX w. i związanej bezpośrednio z powstaniem technologii informacyjnych¹⁶¹.

O przejściu z drugiej do trzeciej fali, której jesteśmy uczestnikami, A. Toffler pisze w sposób następujący: „Wychodzę z założenia, że stanowimy ostatnie pokolenie starej cywilizacji i pierwsze pokolenie nowej oraz, że nasze osobiste uwikła-

¹⁵⁸ Cyt. za *Przegląd zagranicznej literatury prognostycznej*, Seria Komitetu Polskiej Akademii Nauk, Wrocław-Warszawa, 2 X 1983.

¹⁵⁹ J. Beliczyński, Cz. Mesjasz, A. Stabryła, *Podstawy teoretyczne gospodarki...*, op. cit., s. 169.

¹⁶⁰ S.M. Kwiatkowski, *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika pracy*, S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa 2007, s. 193.

¹⁶¹ A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 1997.

nia, udręki i dezorientacja w znacznej mierze wynikają bezpośrednio z konfliktu rozgrywanego się w nas samych i wewnątrz naszych instytucji politycznych: konfliktu między umierającą cywilizacją drugiej fali i wyłaniającą się cywilizacją trzeciej fali, która gwałtownie wdziera się, by zająć miejsce poprzedniej”¹⁶².

Silny nacisk na informację i wiedzę, jaki odnaleźć można w pracach nie tylko wskazanych autorów, ale i współczesnych teoretyków, jak np. U. Becka (koncepcja społeczeństwa ryzyka), A. Giddensa (koncepcja późnej nowoczesności) czy M. Castellsa (koncepcja społeczeństwa sieci), a w Polsce m.in. Z. Baumana (ponowoczesność, późna nowoczesność, płynna nowoczesność), doprowadził do nazywania naszych czasów *erą informacji, wiekiem wiedzy* czy też *okresem wielkiej zmiany*, cechującym się transformacją pracy i zatrudnienia, transformacją komunikacji, transformacją przestrzeni i czasu w ludzkim doświadczeniu¹⁶³.

Najczęściej megatrendy cywilizacji wiedzy sprowadzane są do trzech głównych¹⁶⁴:

1. *Spółeczny megatrend kształtowania nowych zawodów*, polegający na zastępowaniu starych zawodów, wymagających dużego udziału pracy fizycznej i źle wyposażonych w narzędzia technik informacyjnych, zawodami nowymi, wymagającymi dużego udziału wiedzy oraz wykorzystującymi w coraz większym stopniu narzędzia technik informacyjnych. Z megatrendem tym wiążą się zjawiska dematerializacji pracy oraz rozwarstwienia społecznego, a także rozwój multimedialnej edukacji zdalnej i szeroko pojętej edukacji ustawicznej. Zgodnie z prognozami zmian struktury gospodarki opartej na wiedzy w perspektywie 2020 r., największy przyrost zapotrzebowania na pracę będzie dotyczył grup zawodów związanych z:

- usługami społeczeństwa uczącego się, na które będzie przypadało 30,0% przyrostu zapotrzebowania w gałęziach związanych z gospodarką opartą na wiedzy;
- intensywną nauką, na którą będzie przypadało 25,0% tego zapotrzebowania;
- edukacją, na którą ma przypadać 20,0% zapotrzebowania;
- przemysłami wysokiej techniki, na które ma przypadać około 10,0% zapotrzebowania.

Warto zaznaczyć, iż w Polsce proporcje te ułożą się prawdopodobnie nieco odmiennie. Wyższy będzie przede wszystkim udział edukacji, gdyż Polska nie przeszła jeszcze przełomu w edukacji ustawicznej, który Europa ma już za sobą. Udział ten może wynieść około 40,0% kosztem pozostałych trzech segmentów¹⁶⁵.

¹⁶² Ibidem, s. 47.

¹⁶³ M. Castells, *Spółeczność sieci*, Warszawa 2007, s. 9-28.

¹⁶⁴ A.P. Wierzbicki, *Wpływ megatrendów cywilizacji informacyjnej na sytuację w Polsce*, [w:] *Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Diagnoza ogólnych uwarunkowań rozwojowych*, t. 1, Komitet Prognoz „POLSKA 2000” przy Prezydium PAN, Warszawa 2000, s. 59-67.

¹⁶⁵ A. Karpiński, *Przyszłość gospodarki opartej na wiedzy w Polsce...*, op. cit., s. 21.

2. *Megatrend zbieżności lub integracji technicznej* dotyczący mediów, sposobów oraz systemów przekazu i przetwarzania informacji. Zawiera on w sobie powszechną informatyzację, tendencje do wykorzystywania komunikacji multimedialnej oraz mobilnej.

3. *Megatrend wyzwań intelektualnych* związany z odejściem od mechanicznego sposobu postrzegania świata do systemowo-chaotycznego, traktującego świat jako wielki, złożony system dynamiczny¹⁶⁶.

Rozwój cywilizacji wiedzy oznacza przede wszystkim konieczność zmiany koncepcji pracy i zawodu. W procesie pracy coraz większą rolę odgrywają możliwości umysłu i komunikacja społeczna. Zwiększa się także zróżnicowanie pracy umysłowej świadczonej w różnych sektorach gospodarki. Pracownicy wykorzystują swój intelektualny kapitał w procesie produkcji materialnej, w usługach, a także w sektorach będących w społecznym związku z procesem produkcji, takich jak edukacja czy biurokracja. Praca traci kolektywną tożsamość, staje się coraz bardziej zindywidualizowana. Współczesne społeczeństwa są identyfikowane z nowymi, bardziej elastycznymi i zdecentralizowanymi formami organizacji pracy, włączając w to nieznane wcześniej formy samozatrudnienia w małych, jednoosobowych firmach pracujących w sieciach i telepracę. Komputeryzacja i sieciowa organizacja pracy oraz informatyzacja samego procesu pracy uwalniają pracowników od stałego miejsca pracy i czasu jej wykonywania. Relacje czasu i przestrzeni nabrały szczególnego znaczenia w procesie pracy realizowanym w wirtualnych firmach i zdecentralizowanych organizacjach ekonomicznych. Stałe godziny pracy normowane przepisami prawa przestają regulować sferę zatrudnienia i czasu wolnego. Z jednej strony pozwala to ludziom na zintegrowanie swojej pracy zawodowej i życia prywatnego, z drugiej strony może wprowadzić poważne dysfunkcje do życia rodzinnego¹⁶⁷.

Zasygnalizowane zjawiska można określić za pomocą ogólnych trendów charakteryzujących ludzką pracę, takich jak:

- rozproszenie jedności pracy w czasie i w przestrzeni;
- wzrost konkurencyjności i szybsze tempo innowacji w globalnej gospodarce;
- wzrastająca złożoność pracy;
- ogólnoświatowa konkurencja;
- rozwój mniejszych i większych jednostek organizacyjnych;
- zmiana koncepcji pracy i kariery;
- kompleksowe zarządzanie jakością TQM i częstsze wykonywanie pracy zespołowej;
- zwiększenie różnorodności kulturowej¹⁶⁸.

¹⁶⁶ A.P. Wierzbicki, *Wpływ megatrendów cywilizacji informacyjnej na sytuację w Polsce*, [w:] *Strategia rozwoju Polski do roku 2020...*, op. cit., s. 59-67.

¹⁶⁷ K. Doktorowicz, *Europejski model społeczeństwa informacyjnego. Polityczna strategia Unii Europejskiej w kontekście globalnych problemów wieku informacji*, Katowice 2005, s. 111-118.

¹⁶⁸ M. Frese, *Zmiany charakteru pracy*, [w:] *Psychologia pracy i organizacji*, red. N. Chmiel, Gdańsk 2003, s. 462-474.

Współczesny rynek pracy charakteryzują coraz wyższe oczekiwania wobec pracowników, którzy muszą przystosowywać się do nowych warunków, treści i organizacji procesów pracy. Zakłada się, że w *gospodarce opartej na wiedzy* pracownicy powinni posiadać poliwalentne umiejętności, które łatwo będą wykorzystywane w wykonywaniu wielu zadań, jak i umiejętności poznawcze wyższego rzędu¹⁶⁹. Te coraz wyższe wymagania kwalifikacyjne i kompetencyjne są wynikiem wprowadzania koniecznych zmian w zakładach pracy, które – jak już podkreślono w poprzednim podrozdziale – aby trwać i rozwijać się, muszą się nieustannie adaptować do zmiennego otoczenia. Głównym zaś czynnikiem warunkującym powodzenie współczesnych przedsiębiorstw jest oparcie ich funkcjonowania na zasobach niematerialnych/intelektualnych, takich jak wiedza. Znaczenie wiedzy jako czynnika wzrostu gospodarczego potwierdzają badania Banku Światowego. Eksperti Banku szacują, że udział zasobów kapitału w globalnym bogactwie wynosi 16,0%, udział zasobów naturalnych 20,0%, a udział wykwalifikowanej pracy aż 64,0%¹⁷⁰. W takich krajach, jak Japonia i Niemcy udział kapitału ludzkiego szacuje się już nawet na 80,0% bogactwa narodowego.

Przeobrażanie tradycyjnych przedsiębiorstw w organizacje wiedzy, w tym w organizacje uczące się, uwarunkowane jest przyznawaniem większych uprawnień osobom zatrudnionym, ich większej samodzielności w procesie podejmowania decyzji, a także elastycznego zakresu obowiązków. Spłaszczanie struktur organizacyjnych i partycypacja pracownicza w procesie decyzyjnym są możliwe tylko w sytuacji, gdy pracownicy mają wysokie uprawnienia, coraz częściej określane mianem *kompetencji kluczowych*. Należą do nich umiejętności: uczenia się i rozwiązywania problemów; myślenia, dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych i zależności funkcjonalnych; poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji pochodzących z różnych źródeł; doskonalenia się, elastycznego reagowania w obliczu zmiany; komunikowania się, argumentowania i obrony własnego zdania oraz porozumiewania się w kilku językach; współpracy, negocjowania; podejmowania decyzji grupowych; organizowania pracy, projektowania działań i przyjmowania odpowiedzialności za ich przebieg i wyniki¹⁷¹.

Z dotychczasowych rozważań wynika, iż siła robocza pod względem ilościowym nie stanowi już tak kluczowego czynnika rozwoju, jak to miało miejsce w epoce przemysłowej. Spada znaczenie i wartość pracy mającej cechy powtarzalności, rośnie natomiast prac wysoko specjalistycznych i twórczych. Praca wywołuje zatem potrzebę ustawicznego uczenia się. Kwalifikacje i kompetencje zawodowe, wciąż uzupełniane, aktualizowane i przystosowywane do zmieniających się realiów,

¹⁶⁹ R. Pachociński, *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa 2006, s. 164.

¹⁷⁰ Cyt. za: T.W. Nowacki, U. Jeruszka, *Podstawy dydaktyki pracy*, Warszawa 2004, s. 45.

¹⁷¹ J. Skrzypczak, *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 3/1998, s. 20, za: A. Skórska, *Praca w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] *Ekonomia rynku pracy*, red. D. Kotlorz, Katowice 2007, s. 105.

odpowiadające potrzebom pracodawcy, stanowią pewnego rodzaju narzędzie pracy pracownika, narzędzie o najwyższej wartości rynkowej. Jeśli jednak mają spełniać taką rolę, to muszą być rozwijane przez całe życie zawodowe¹⁷².

W społeczeństwie uczącym się, pracownik przyszłości określany jest mianem *pracownika wiedzy*. Pojęcie to zostało wprowadzone przez P.F. Druckera już w latach 50., zapowiadając tym samym nowe rozumienie roli pracownika w zakładzie pracy. Określa ono osobę która wkłada w pracę to, czego się nauczyła podczas systematycznej edukacji, w odróżnieniu od człowieka, który wkłada w pracę umiejętności manualne, siłę fizyczną, inaczej siłę mięśni¹⁷³. Przytoczony autor zwraca uwagę, że wiodącymi grupami w społeczeństwie uczącym się będą wykwalifikowani pracownicy, którzy potrafią wykorzystać wiedzę do celów produkcji. Osobę wykształconą cechować powinny według niego:

- „uniwersalność, sprawiająca, że będzie ona zdolna do życia nie tylko w społeczeństwie organizacji, ale także w społeczeństwie złożonym z licznych »plemion« czy »szczępów«,
- posiadanie umiejętności przemiennej wykonywania ról społecznych, jako że w społeczeństwie wiedzy występować będą dwie kultury: intelektualna, ukierunkowana na słowa i idee, oraz menedżerska, skierowana na ludzi i pracę, traktowanie własnego *techné* jako integralnej części własnego »ja«,
- łączenie wysokich kwalifikacji związanych z własną *techné* z rozumieniem innych rodzajów wiedzy,
- uczestniczenie w kompetentnym upowszechnianiu wiedzy umożliwiającym jej rozumienie i rozumienie tego, że w społeczeństwie wiedzy wszystkie jej rodzaje są równie ważne¹⁷⁴.

Fakt „pojawienia się” nowego typu pracownika jest pozytywnie skorelowany z zarządzaniem opartym na wiedzy. Im bardziej struktury procesów zarządzania przyniknięte są tym atrybutem, tym częściej w miejsce tradycyjnego pracownika pojawia się pracownik wiedzy, gdyż pracodawcy potrzebują twórców, dystrybutorów, lokalizatorów, eksploratorów, administratorów i innych fachowców profesjonalnie operujących na kapitale intelektualnym, kreowanym i pozyskiwanym na rzecz danego zakładu pracy. Potrzebni i niezbędni stają się ludzie potrafiący przede wszystkim tworzyć wiedzę nową, będącą podstawą generowania niespotykanych dotąd, unikalnych innowacji. Do pracowników wiedzy zalicza się m.in.: wykwalifikowane pielęgniarki, księgowych, nauczycieli, prawników, technologów – ludzi, którzy pracują

¹⁷² U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe – kapitał ludzki – czynnikiem wzrostu gospodarczego*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, red. Z. Wiatrowski, Włocławek 2006, s. 185 i nast.

¹⁷³ Cyt. za: T. Elliman, T. Eatock, N. Spencer, *Modelling knowledge worker behaviour in business process studies*, „Journal of Enterprise Information Management” 2005, s. 18.

¹⁷⁴ Cyt. za: R. Gerlach, *Ustawiczne uczenie się w kontekście społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika. Z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, red. Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz, Włocławek 2007, s. 149.

i rękami, i korzystają z wiedzy teoretycznej. Ich stanowiska pracy zostały zaprojektowane w celu zbierania i stosowania informacji. Wiedza przestaje być narzędziem pracy tylko naukowców, menedżerów czy tzw. specjalistów (np. lekarzy, programistów komputerowych), ale dotyczy coraz większej grupy zatrudnionych. Siłą pracowników wiedzy polega na tym, że mają szczególne umiejętności niedostępne dla kogoś, kto nie uczestniczył w podobnym jak oni procesie edukacji¹⁷⁵.

Warto w tym miejscu zasygnalizować kwestię, która nie stanowi przedmiotu rozważań Autorki, ale wydaje się godna podkreślenia. Intensywne przemiany społeczno-gospodarcze, jakie zostały dotychczas opisane, doprowadziły wielu badaczy nie tylko do przewidywania wzrostu sektora usług i rozwijającej się kategorii nowego typu pracownika, ale i upadku wytwórczości, w wyniku którego ludzie, których praca polega na dysponowaniu wiedzą, zajmą miejsce kapitalistów jako najsilniejsi członkowie społeczeństwa¹⁷⁶. Coraz częściej w literaturze przedmiotu opisuje się przemiany w stratyfikacji społeczno-zawodowej związane ze wzrostem różnicowania i kształtowania się nowych sektorów gospodarczych oraz zmianami struktury zatrudnienia. Dużą uwagę zaczyna się poświęcać zjawisku wykluczenia cyfrowego, pojawieniu się społeczeństwa sieciowego, a także kognitariuszy nowej generacji, tzn. cyfrowej netokracji, a na drugim biegunie wykluczonego cyfrowo konsumtariatu¹⁷⁷.

W świetle powyższego można zatem sformułować wniosek, iż edukacja ustawiczna stała się koniecznością i potrzebą we wszystkich obszarach życia społecznego i gospodarczego. Rozwój gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa uczącego się to nie tylko wielkie wyzwanie, ale – jak pisze S.M. Kwiatkowski – to przede wszystkim cele edukacji, wynikające z faktu, iż wiedza staje się podstawowym czynnikiem rozwoju, a inwestowanie w sferze intelektualnej przynosi większe korzyści niż inwestycje materialne. Po raz pierwszy w historii rozwoju cywilizacji przypisuje się tak dużą rolę wiedzy. Zatem uczenie się przez całe życie staje się zarówno celem jednostkowym, jak i społecznym¹⁷⁸.

Przyjąć zatem należy za R. Gerlachem, iż pomiędzy edukacją i gospodarką opartą na wiedzy zachodzi następująca zależność: *edukacja dla wszystkich przez całe życie > społeczeństwo wiedzy > gospodarka oparta na wiedzy*¹⁷⁹.

Ustawiczną edukację, szczególnie osób w okresie aktywności zawodowej, uznaje się obecnie za jeden z najistotniejszych czynników rozwoju współczesnych gospodarek. Można tu wymienić kilka przyczyn:

¹⁷⁵ Cyt. za: M. Morawski, *Zarządzanie wiedzą w perspektywie personalnej*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, red. K. Perechuda, Warszawa 2005, s. 206.

¹⁷⁶ M.J. Hatch, *Teoria organizacji*, Warszawa 2002, s. 39 i nast.

¹⁷⁷ Zob. W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010.

¹⁷⁸ S.M. Kwiatkowski, *Edukacja...*, op. cit., s. 193-195.

¹⁷⁹ R. Gerlach, *Gospodarka oparta na wiedzy wyzwaniem dla edukacji zawodowej i ustawicznej dorosłych*, [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, red. Z. Wiatrowski, U. Jęruszka, H. Bednarczyk, Warszawa 2003, s. 217.

1. „Wysokie i stale uzupełniane kwalifikacje zasobów ludzkich znajdują odzwierciedlenie w zwiększonej produktywności, innowacyjności, elastyczności, a w konsekwencji wyższej konkurencyjności gospodarek.
2. Rozwój nowoczesnych technologii wpływa na konieczność ciągłego uzupełniania kwalifikacji, gdyż przyczynia się do zmian popytu na wysoko i nisko wykwalifikowaną siłę roboczą.
3. Uwarunkowania demograficzne, a szczególnie proces starzenia się społeczeństwa powodują, że osoby starsze będą musiały stawić czoła wyzwaniom współczesnej cywilizacji.
4. Rozwój kształcenia ustawicznego może przeciwdziałać zagrożeniom, tj. bezrobociu, ubóstwu czy wykluczeniu społecznemu, bowiem kapitał ludzki determinuje pozycję jednostki na rynku pracy, poziom dochodów oraz standard życia”¹⁸⁰.

Ze strategicznego punktu widzenia wiedza i uczenie się stały się tym samym ważnym źródłem przewagi konkurencyjnej zakładów pracy.

Zasoby wiedzy będące aktywami niematerialnymi przez pryzmat ujęcia finansowego przedstawić można jako *kapitał intelektualny*¹⁸¹. L. Edvinsson i M.S. Malone porównali przedsiębiorstwo do żywego organizmu drzewa, stwierdzając, że: „połowa lub więcej drzewa znajduje się pod ziemią: jest to system korzeniowy (...). Oto czym jest kapitał intelektualny – studiowaniem wartości przedsiębiorstwa, pomiarem ukrytych dynamicznych czynników, które leżą u podstaw widocznego przedsiębiorstwa, budynków i procesów”¹⁸². Kapitał ten oznacza posiadaną wiedzę, doświadczenie, wartości i kulturę, technologię organizacyjną, stosunki z klientami i umiejętności zawodowe, które dają organizacji przewagę na rynku. Jednym ze sposobów zmierzenia tego kapitału (zasobów wiedzy) jest określenie różnicy między wartością rynkową przedsiębiorstwa, wynikającą z opinii nabywców na jego temat, a wartością księgową, oznaczającą wartość netto jego składników intelektualnych¹⁸³.

Wielu badaczy z zakresu nauk o zarządzaniu uważa, iż kapitał ten jest jedyną i prawdziwą wartością nowoczesnej organizacji. Nie ma natomiast zgodności w sposobie wyszczególniania jego składników. W literaturze przedmiotu najczęściej kapitał intelektualny rozpatruje się w przekroju następujących elementów:

- *kapitału ludzkiego* będącego wszelkimi zasobami, których nośnikiem są ludzie i ich wiedza (jawna i cicha, deklaratywna i proceduralna), zdolności, wartości, normy, postawy, poglądy, inteligencja itp.;

¹⁸⁰ A. Matysiak, *Kształcenie ustawiczne w Polsce. Korzyści i bariery rozwoju*, „Niebieskie Księgi” nr 8/2003, s. 15 i nast., za: A. Skórska, *Uwarunkowania edukacyjne*, [w:] *Ekonomia rynku...*, op. cit., s. 100.

¹⁸¹ T. Czapla, M. Malarski, *Zarządzanie pozyskiwaniem i rozwojem wiedzy...*, op. cit., s. 211.

¹⁸² L. Edvinsson, M.S. Malone, *Kapitał intelektualny. Poznaj prawdziwą wartość swojego przedsiębiorstwa odnajdując jego ukryte korzenie*, Warszawa 2001, s. 16.

¹⁸³ *Ibidem*, s. 18, 40.

- *kapitału strukturalnego* tworzonego przez procesy, sieci powiązań wewnętrznych i zewnętrznych, wykorzystywane metody, programy, oprogramowanie, bazy danych i dokumenty;
- *kapitału klienckiego*, którego wartość zależy nie od liczby klientów, co od sumy korzyści, jakie są oni skłonni przekazać na rzecz organizacji, by wykorzystywać jej produkty i usługi;
- *własności intelektualnej*, na którą składają się patenty, licencje, prawa autorskie, znaki handlowe, tajemnice, projekty itp.¹⁸⁴

Aby stwierdzić, które ze składników kapitału intelektualnego są w stanie stać się źródłem przewagi danego zakładu pracy, należy dokonać analizy na podstawie ich trwałości, trudności naśladowania, braku możliwości substytucji, braku możliwości kupna, własności, przewagi nad zasobami konkurencji¹⁸⁵.

Warto podkreślić, iż część badaczy zwraca uwagę na taki element, jak *kapitał społeczny*. Przykładowo, M. Armstrong zaproponował trójelementową koncepcję kapitału intelektualnego obejmującą: kapitał ludzki, społeczny i organizacyjny nazywany czasem strukturalnym. Wyróżnienie tych trzech elementów zdaniem autora uwidacznia, że choć to ludzie (kapitał ludzki) tworzą wiedzę, zatrzymują ją i używają jej, to wiedza ta jest tworzona poprzez interakcje zachodzące między nimi, aby w rezultacie rozwinąć wiedzę zinstytucjonalizowaną, która jest własnością organizacji (kapitał organizacyjny)¹⁸⁶.

Po raz pierwszy terminu *kapitał społeczny* użył P. Bourdieu, definiując go jako trwałą i użyteczną sieć powiązań pewnej grupy ludzi. Kapitał ten dotyczy więzi i relacji ludzkich, zaś ocenia się go na podstawie ilości i jakości kontaktów, a także działań grupowych. Jest uznawany za jeden z podstawowych zasobów społecznych, wspierających demokrację i rozwój gospodarczy¹⁸⁷. Znaczenie kapitału społecznego jako „niewidocznego źródła widocznej efektywności przedsiębiorstwa” dostrzega coraz więcej badaczy. Podkreślają oni, iż w efektywnych organizacjach najczęstszym punktem odniesienia jest społeczność ludzi je tworzących. Zdolność jednostek do wykorzystywania szans rozwoju tkwi właśnie w tym kapitale, tj. w umiejętności współpracy międzyludzkiej w obrębie grup i organizacji w celu realizacji wspólnych interesów. Taka zdolność łączenia się w grupy stanowi znaczną część kapitału społecznego, z którego wywodzi się w dużej mierze zaufanie między ludźmi będące istotną i wymierną wartością ekonomiczną. W przeciwieństwie do tradycyjnie pojmowanego kapitału jest on wspólnie posiadany przez wszystkie zainteresowane strony, z których żadna nie ma do niego wyłącznych praw, a także praktycznie niemożliwy do przekazywania innym. Umożliwia też wzrost efektywności działania ludzi i przyspiesza procesy uczenia się¹⁸⁸.

¹⁸⁴ B. Mikuła, *Wprowadzenie do gospodarki i organizacji...*, op. cit., s. 33.

¹⁸⁵ M. Bratnicki, *Podstawy współczesnego myślenia...*, op. cit., s. 56.

¹⁸⁶ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2007, s. 324.

¹⁸⁷ Cyt. za: K. Kietliński, *Moralność gospodarki opartej na wiedzy*, Warszawa 2009, s. 99.

¹⁸⁸ Cyt. za: M. Bratnicki, *Podstawy współczesnego myślenia...*, op. cit., s. 85-88.

W literaturze przedmiotu, mimo wskazanego braku jednomyślności w kwestii składników kapitału intelektualnego, spotkać się można natomiast ze zgodnym stanowiskiem, iż z perspektywy zakładu pracy podstawowym spośród wymienionych elementów jest kapitał ludzki¹⁸⁹.

Określenie *kapitał ludzki* pochodzi od ekonomisty T.W. Schultza¹⁹⁰, który argumentował, że osiągnięcie przez ludzi ubogich dobrobytu nie zależy od tego, czy dysponują gruntami, maszynami, czy energią, lecz od ich wiedzy. Kapitał ludzki opisał jako zbiór wiedzy, umiejętności, cech, postaw i motywacji ludzi, które mogą być wzbogacane poprzez proces inwestycji. Natomiast na początku lat 90. G.S. Becker – ekonomista amerykańskiego Uniwersytetu w Chicago – oszacował, że wartość kapitału ludzkiego Stanów Zjednoczonych zamyka się kwotą 154 bln USD, co ponad trzykrotnie przekracza wartość majątku trwałego i finansowego. W przeliczeniu na jednego mieszkańca daje to kwotę 550 tys. USD. Obaj autorzy stwierdzili, że inwestycje w człowieka są znacznie bardziej opłacalne od tych, które przeznaczają się na powiększenie kapitału rzeczowego. Wzrost wykształcenia poprzez podniesienie kwalifikacji i wydajności pracy prowadzi do zwiększenia dochodu narodowego, natomiast dla jednostek wiąże się z poprawą sytuacji materialnej i społecznej¹⁹¹.

Szczególną cechą kapitału ludzkiego odróżniającą go od innych kategorii kapitału jest zatem możliwość wzrostu wartości dzięki edukacji. Na tej podstawie można sformułować ważne dla prowadzonych rozważań wnioski:

1. Po pierwsze, to edukacja stanowić powinna najważniejszy czynnik rozwoju kapitału ludzkiego we współczesnych zakładach pracy.
2. Po drugie, kapitał ludzki stanowi podstawowy determinant w zdobywaniu i utrwalaniu pozycji rynkowej zakładów pracy, które poprzez działania edukacyjne wychodzą naprzeciw koncepcji *organizacji wiedzy – organizacji uczącej się*.

Wydaje się, iż w świetle dotychczas zaprezentowanych analiz teoretycznych, w tym miejscu nie trzeba już szczegółowo uzasadniać znaczenia edukacji ustawicznej pracowników dla rozwoju zakładów pracy.

Warto natomiast wspomnieć, nawiązując do poprzedniego podrozdziału, iż konkurencyjność oraz wzrost wartości przedsiębiorstw zajmują kluczowe miejsce w długofalowym programie rozwoju Unii Europejskiej. Założenia te znalazły swoje odzwierciedlenie w przywoływanej już *Strategii Lizbońskiej*. Jednym

¹⁸⁹ W literaturze kapitał ludzki bywa utożsamiany z kapitałem intelektualnym; traktowany oddzielnie, gdyż kapitał ludzki zgromadzony jest w jednostkach, a kapitał intelektualny w zasobach organizacji; bądź ujmowany jako jego składnik ze względu na mniejszy zakres tego pojęcia.

¹⁹⁰ T.W. Schultz, *Investment in human capital*, „American Economic Review” vol 1, 1/1961, s. 1-22.

¹⁹¹ Cyt. za: P. Bochniarz, K. Gugała, *Budowanie i pomiar kapitału ludzkiego w firmie*, Warszawa 2005, s. 11 i nast.

z przyjętych sposobów przejścia do gospodarki opartej na wiedzy ustanowiono „wspieranie środowiska sprzyjającego inicjatywom i rozwojowi przedsiębiorstw”¹⁹².

Z kolei w *Europejskiej Strategii Zatrudnienia* „rozwijanie zasobów wykwalifikowanej siły roboczej odpowiadającej potrzebom rynku pracy oraz promowanie uczenia się przez całe życie” uznano za jeden z 10 priorytetów polityki unijnej¹⁹³. Oznacza on konieczność zwiększania inwestycji w edukację, aby jak największa liczba osób mogła wejść na rynek pracy i utrzymać się na nim. Bez tych inwestycji kwalifikacje siły roboczej ulegają dezaktualizacji i nie odpowiadają zapotrzebowaniu zgłaszanemu przez rynek pracy. W konsekwencji nieustannych zmian technologicznych pracownicy muszą aktualizować swoją wiedzę i umiejętności tak, aby została utrzymana wydajność przedsiębiorstw. Ta z kolei jest uzależniona od naboru i utrzymywania siły roboczej zdolnej do przystosowania się do zmian. W związku z tym postuluje się ułatwianie przedsiębiorcom inwestowania w kapitał ludzki¹⁹⁴.

Edukacja ustawiczna pracowników znajduje swoje odzwierciedlenie również w założeniach *Strategii Europa 2020*. Jednym z jej priorytetów jest „rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu, a tym samym gospodarka charakteryzująca się wysokim poziomem zatrudnienia i zapewniająca spójność gospodarczą, społeczną i terytorialną”. Rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu oznacza wzmocnienie pozycji obywateli poprzez zapewnienie wysokiego poziomu zatrudnienia, inwestowanie w kwalifikacje, zwalczanie ubóstwa oraz modernizowanie rynków pracy, systemów szkoleń i ochrony socjalnej, aby pomóc ludziom przewidywać zmiany i radzić sobie z nimi oraz móc budować spójne społeczeństwo. Najważniejsze działania w tym zakresie, na których koncentruje się strategia, dotyczą:

- zatrudnienia – w związku ze zmianami demograficznymi ilość siły roboczej zmniejsza się. W Unii Europejskiej pracuje dziś tylko dwie trzecie osób czynnych zawodowo, podczas gdy w USA i Japonii liczba ta wynosi ponad 70,0%. Szczególnie niskie są wskaźniki zatrudnienia kobiet i osób starszych. Kryzys dotknął zwłaszcza ludzi młodych – bezrobocie wynosi wśród nich ponad 21,0%;
- umiejętności – ok. 80 mln osób ma niskie lub podstawowe kwalifikacje, Do 2020 r. – 16 mln stanowisk pracy potrzebować będzie wysokich kwalifikacji; jednocześnie liczba miejsc pracy wymagających tylko niskich kwalifikacji spadnie o 12 mln. Wydłużona aktywność zawodowa również wiąże się z koniecznością nabywania nowych umiejętności przez całe życie zawodowe.

¹⁹² *Strategia Lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002, wyd. pierwsze, s. 69.

¹⁹³ *Europejska Strategia Zatrudnienia. W kierunku poprawy sytuacji zatrudnienia w Europie*, Komisja Europejska 2011, s. 3.

¹⁹⁴ A. Kwiatkiewicz, *Ustawiczne kształcenie zawodowe w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa 2006, s. 29 i nast.

Jednym z najważniejszych elementów wskazanego priorytetu jest umożliwienie ludziom zdobywania umiejętności w celu przystosowania się do nowych warunków i na wypadek ewentualnych zmian w karierze zawodowej. Dlatego też przewodni projekt Wspólnoty *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia* ma na celu modernizację rynków pracy poprzez zwiększanie mobilności siły roboczej oraz rozwijanie kwalifikacji przez całe życie, co powinno podnieść współczynnik aktywności zawodowej i lepiej dopasować popyt i podaż na rynku pracy¹⁹⁵.

Warto wskazać także na krajowy raport *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, który wymienia 10 najważniejszych zadań, jakie stoją przed Polską w najbliższych dwóch dziesięcioleciach. Są to: wzrost i konkurencyjność gospodarki, sytuacja demograficzna, wysoka aktywność zawodowa oraz adaptacyjność zasobów pracy, odpowiedni potencjał infrastruktury, bezpieczeństwo energetyczno-klimatyczne, gospodarka oparta na wiedzy oraz rozwój kapitału intelektualnego, solidarność i spójność regionalna, poprawa spójności społecznej, sprawne państwo oraz wzrost kapitału społecznego. W opracowaniu tym wymieniono pięć kluczowych czynników, które mają umożliwić sprostanie powyższym wyzwaniom. Należą do nich: stworzenie warunków dla szybkiego wzrostu inwestycji, wzrost aktywności zawodowej i mobilności Polaków, rozwój produktywności i innowacyjności, efektywna dyfuzja w wymiarze regionalnym i społecznym oraz wzmocnienie kapitału społecznego i sprawności państwa¹⁹⁶.

Istotną rolę w realizacji założeń określonych w przytoczonych dokumentach odgrywają niewątpliwie zakłady pracy, a w nich szczególnie działania edukacyjne podejmowane w stosunku do zatrudnionych pracowników.

Działalność edukacyjna zakładów pracy jest częścią ich funkcji pozaprodukcyjnej, która w obszarze nauk o zarządzaniu określana jest mianem funkcji bądź polityki personalnej. Obejmuje ona ogół celowych i systematycznych działań adresowanych do osób zatrudnionych wszystkich szczebli hierarchicznych w postaci określonych form kształcenia, doksztalcania, doskonalenia, przekwalifikowania zawodowego, a także samokształcenia. Mogą one mieć charakter doradźny i/lub antycypacyjny, zmierzający do wzbogacenia pracowników o określone cechy i właściwości niezbędne do prawidłowego wykonywania pracy na obecnie zajmowanych stanowiskach, jak i przyszłych, dopiero planowanych. W takiej postaci działalność tę można nazwać *systemem edukacji pracowników*¹⁹⁷.

Działalność edukacyjna stanowi jeden z podstawowych elementów zarządzania, a nakłady z nią związane traktuje się jako inwestycję w kapitał ludzki,

¹⁹⁵ Komisja Europejska, Komunikat Komisji Europa 2020, *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju...*, op. cit., s. 20-22.

¹⁹⁶ *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Raport przygotowany przez Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów. Redaktorem naukowym opracowania jest minister M. Boni, Warszawa lipiec 2009.

¹⁹⁷ I. Kołodziejczak-Olczak, *Rola i funkcje przedsiębiorstw w edukacji i kształceniu*, [w:] *Edukacja a rozwój społeczeństwa wiedzy*, red. S. Borkowska, U. Feliniak, Łódź 2007, s. 109.

zwiększającą jego wartość. Będąc instrumentem w procesie rozwoju pracowników, jest silnie związana z jego elementami, np.:

- wpływa na wielkość i strukturę planowanego zatrudnienia;
- może stanowić alternatywę wobec doboru nowych pracowników;
- przygotowuje kandydatów do awansu, przemieszczenia na inne stanowiska lub zwolnienia;
- stanowi istotne narzędzie w procesie motywowania;
- uczestniczy w realizacji konkluzji ocen efektywności zatrudnionych;
- sprzyja realizacji programów rozwoju zawodowego¹⁹⁸.

Zasadniczym celem edukacji ustawicznej w zakładzie pracy jest *przygotowanie pracowników do pełnienia bieżących i przyszłych ról organizacyjnych*. Ten generalny cel przekłada się następnie na cele bezpośrednie: *zdobywanie i uzupełnianie wiedzy, nabywanie i rozwijanie umiejętności zawodowych, kształtowanie właściwych postaw zawodowych*, a także cele pośrednie, takie jak: *poszerzanie horyzontów poznawczych oraz sprzyjanie zaspokajaniu potrzeb samorealizacji*¹⁹⁹.

Zakres działań edukacyjnych zależy przede wszystkim od przyjętej polityki personalnej zakładu pracy. Jest on także regulowany przepisami prawa.

Odnosząc się do pierwszej ze wskazanych kwestii, należy podkreślić, iż zakłady pracy, na potrzeby edukacji pracowników, muszą formułować *strategie edukacyjne*, które stanowią integralną część ich procesu zarządzania. Sporządzenie takiej strategii sprowadza się do ustalenia poziomu wiedzy, umiejętności oraz kompetencji, jakie powinny posiadać osoby zatrudnione. Strategia edukacyjna wynika ze strategii personalnej, ta zaś ze strategii organizacyjnej (biznesowej). Strategia personalna ukierunkowana na rozwój pracowników stwarza szansę wzrostu ekonomicznego organizacji, zatem zależności są obustronne. Jej założenia analizowane są w kontekście personalnych konsekwencji oraz mocnych i słabych stron posiadanych zasobów ludzkich. Skuteczne i sprawne wdrożenie strategii wymaga znajomości teorii i praktyki edukacyjnej oraz zrozumienia jej następujących aspektów:

- *filozofia edukacyjna* – jako podstawa tworzenia założeń edukacyjnych;
- *proces edukacyjny* – planowanie, wdrożenie i systematyczna ocena programów edukacyjnych oraz pojedynczych działań, ich realizacja dla różnych kategorii pracowników;
- *określenie potrzeb edukacyjnych* – ustalenie, jakiego rodzaju edukacja jest potrzebna i upewnienie się, że jest ona związana z potrzebami pracowników i organizacji;
- *planowanie edukacji* – podjęcie decyzji, w jaki sposób można zaspokoić długo- i krótkoterminowe potrzeby edukacyjne;

¹⁹⁸ H. Król, *Istota rozwoju kapitału ludzkiego organizacji*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, red. H. Król, A. Ludwicyński, Warszawa 2007, s. 436.

¹⁹⁹ *Ibidem*, s. 439-441.

- *wybór i zastosowanie metod i technik nauczania – uczenia się;*
- *odpowiedzialność za edukację* – określenie, kto planuje i przeprowadza programy;
- *ocena edukacji w organizacji* – ustalenie, w jakim stopniu zostały zaspokojone potrzeby edukacyjne²⁰⁰.

Edukacja ustawiczna pracowników, aby mogła stanowić inwestycję strategiczną i opłacalną w wymiarze zakładu pracy, powinna spełniać określone warunki, m.in.:

- wynikać z istotnych potrzeb przedsiębiorstwa,
- uwzględniać wymagania poszczególnych stanowisk pracy,
- przynosić korzyści ekonomiczne,
- podnosić stan gotowości pracowników do wszelkich zmian,
- zapewniać przewagę konkurencyjną,
- umacniać ogólną kondycję przedsiębiorstwa itd.²⁰¹

Realizacja powyższych warunków wymaga świadomego planowania procesu edukacji. W związku z tym wyróżnia się jego cztery główne etapy: *rozpoznanie i określenie potrzeb edukacyjnych, opracowanie planu działań edukacyjnych, realizacja zaplanowanych przedsięwzięć edukacyjnych, analiza oraz ocena przebiegu i efektów działań edukacyjnych*²⁰². Zaznaczyć należy, iż w literaturze przedmiotu proponuje się różne klasyfikacje wskazanych etapów. Na przykład R. Gerlach wyróżnia następujące: *diagnostyczny, planistyczny, pedagogiczny, kontrolno-oceniający*²⁰³.

Ich szczegółowa charakterystyka została zaprezentowana w dalszej części pracy, na podstawie danych empirycznych.

Odnosząc się natomiast do drugiej ze wskazanych kwestii, należy zwrócić uwagę, iż z prawnego punktu widzenia, granice i środki działalności edukacyjnej zakładów pracy regulują odpowiednie przepisy prawne. Polskie prawo pracy nakłada na pracodawców przede wszystkim obowiązek ułatwiania podnoszenia kwalifikacji zawodowych, co nie jest jednak równoznaczne z prowadzeniem takich działań oraz pokrywaniem kosztów nauki. Podstawę prawną podnoszenia kwalifikacji zawodowych pracowników stanowią przepisy art. 103¹-103⁶ kodeksu pracy, dodane *ustawą z dnia 9 kwietnia 2010 r. o zmianie ustawy Kodeks pracy oraz ustawy o podatku dochodowym od osób fizycznych*. W art. 103¹ kodeksu pracy pod pojęciem *podnoszenie kwalifikacji zawodowych* rozumie się *zdobywanie lub uzupełnianie wiedzy i umiejętności przez pracownika z inicjatywy pracodawcy albo*

²⁰⁰ W. Chojnacki, A. Balasiewicz, *Człowiek w nowoczesnej organizacji. Wybrane problemy doradztwa zawodowego i personalnego*, Toruń 2006, s. 74 i nast.

²⁰¹ S. Suchy, *Edukacja dorosłych pracowników i bezrobotnych*, Warszawa 2010, s. 27.

²⁰² A. Pocztoński, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa 2008, s. 284.

²⁰³ R. Gerlach, *Zakład pracy jako organizacja ucząca się*, [w:] *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2007, s. 67.

za jego zgodą. Za szczególnie ważne prawa i obowiązki obu stron stosunku pracy w tym względzie uznano: udzielenie płatnego urlopu szkoleniowego, zwolnienie z części lub całego dnia pracy, przyznanie dodatkowych świadczeń oraz zwrot kosztów kształcenia. W zakresie obowiązków pracodawców znajduje się jedynie wymóg organizowania i/lub kierowania pracowników na tzw. szkolenia obligatoryjne, jak np. z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy. Do szkoleń obowiązkowych, organizowanych przez pracodawcę, zalicza się również szkolenia osób niepełnosprawnych wykonujących pracę nakładczą. W odniesieniu do pracowników młodocianych podnoszenie ich kwalifikacji jest także obowiązkiem pracodawcy. Ponadto różne kierunki kształcenia mogą być narzucone przez zasady określone w przepisach regulujących prowadzenie działalności gospodarczej oraz w przepisach związanych z wykonywaniem tzw. zawodów regulowanych²⁰⁴.

Na szczególną uwagę zasługują regulacje prawa pracy określające, iż zarówno pracodawcy kierujący pracownikami na naukę, jak i sami pracownicy chcący podnieść swoje kwalifikacje zawodowe lub nabyć nowe mają możliwość dokonania wyboru formy kształcenia: *szkolnej* bądź *pozaszkolnej*. Pracownik może również podnosić swoje kwalifikacje zawodowe lub nabywać nowe w ramach jednego z sześciu istniejących systemów kształcenia: *dziennym, zaocznym, wieczorowym, kształcenia kierowanego, eksternistycznego* lub *mieszanego*. Dzięki tak znacznemu zróżnicowaniu możliwe jest dokonanie wyboru, satysfakcjonującego zarówno pracodawcę, jak i pracownika. Ponadto podnoszenie kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego w formach szkolnych i pozaszkolnych może być realizowane *na podstawie skierowania zakładu pracy* lub *bez skierowania*. Zagadnienia związane z edukacją pracowników reguluje przede wszystkim kodeksowa część *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 12 października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i kształcenia ogólnego dorosłych*. Szczegółowe przepisy znajdują się także w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych*²⁰⁵.

Autorka rezygnuje w tej części opracowania z przytaczania szczegółowych regulacji prawnych ze względu na ich objętość.

Opisując problematykę edukacji ustawicznej pracowników, należy, choćby w wymiarze sygnalizacyjnym, podjąć jeszcze dwie kwestie związane z organizacją i przebiegiem tego procesu w zakładzie pracy. Ten niewielki wymiar rozważań związany jest ze złożonością tematu, który wymagałby odrębnego potraktowania.

²⁰⁴ *Wspieranie kształcenia ustawicznego pracowników*. Raport z badań przeprowadzonych na zlecenie Departamentu Rynku Pracy MPiPS przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2007, s. 20 i nast.

²⁰⁵ *Ibidem*, s. 7-24.

Pierwsze istotne zagadnienie dotyczy postulatów andragogów, którzy analizując możliwości rozwojowe pracowników jako uczniów dorosłych, zwracają uwagę na ich zróżnicowanie pod względem wieku, wykształcenia, pracy zawodowej, doświadczenia życiowego oraz kultury osobistej. Jak podkreśla wielu badaczy, te cechy warto brać pod uwagę w procesie edukacji ludzi dorosłych. Istotne znaczenie posiada także analiza ich motywów, zainteresowań oraz obciążenia obowiązkami życiowymi²⁰⁶.

Drugie zagadnienie wiąże się z teorią kapitału ludzkiego, w myśl której długotrwała i profesjonalnie zaplanowana edukacja zwiększa tempo rozwoju gospodarczego i wpływa na indywidualną pomyślność życiową ludzi. Człowiek zostaje tym samym postawiony na równi z zasobami naturalnymi i technologicznymi, staje się elementem zasobów ekonomicznych²⁰⁷. Przyjmując zatem tezę, iż to pracownik zajmuje najważniejsze miejsce spośród innych zasobów zakładu pracy, należy pamiętać o wdrażaniu zasady jego *podmiotowości*. W tym celu proces edukacji charakteryzować powinny: zróżnicowana oferta edukacyjna; kompetencje osób prowadzących edukację, oparte na znajomości zasad, form, metod i strategii edukacji dorosłych; dobór odpowiednich treści dostosowanych do specyfiki osobowości ucznia dorosłego. Gruntowna znajomość uczestników edukacji jest jednocześnie warunkiem przekształcania się charakteru kontaktów: nauczyciele – pracownicy z formalnych i oficjalnych na partnerskie, wyrażające się we współtworzeniu rzeczywistości zakładowej i braniu za nią współodpowiedzialności²⁰⁸. Środowisko sprzyjające edukacji można też opisać, kierując się czterema wskaźnikami zaproponowanymi przez M.S. Knowlesa: szacunkiem dla osobowości, uczestnictwem w podejmowaniu decyzji, wolnością w wyrażaniu swojej opinii i wolnym dostępem do informacji oraz wzajemnością w ponoszeniu odpowiedzialności za definiowanie celów, planowanie i prowadzenie działań ewaluacyjnych²⁰⁹.

Na poruszoną kwestię uwagę zwracają m.in. B. Pietrulewicz i Z. Wołk. Pierwszy z wymienionych autorów proponuje, aby sytuację pracownika w zakładzie pracy rozpatrywać w układzie czterech dopełniających się elementów:

- właściwości pracownika i jego zdolność do uczenia się,
- koncepcji zakładu pracy dotyczącej uczenia się pracownika,
- podmiotowości pracownika w zakładzie pracy,
- rozumienia przez kierownictwo zakładu pracy znaczenia rozwoju pracownika dla obu stron stosunku pracy²¹⁰.

²⁰⁶ Zob. L. Tuross, *Andragogika...*, op. cit., s. 26 i nast.; F. Urbańczyk, *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973, s. 32-110.

²⁰⁷ M. Małecki, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, red. E.A. Wesołowska, Płock 2002, s. 186.

²⁰⁸ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń-Leszno 2005, s. 77-87.

²⁰⁹ M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009, s. 102.

²¹⁰ B. Pietrulewicz, *Kształcenie pracownicze – potrzeba i konieczność*, [w:] *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa-Radom 2008, s. 120.

Z kolei Z. Wołk podkreśla, iż pracownicy podejmują różne role i wykonują zadania w zależności od podstawowej działalności organizacji, w której są zatrudnieni. Tym samym ich rola w osiągnięciu produktu końcowego jest różna, jednak zawsze ważna i niezbędna. Niezależnie od stanowiska zajmowanego w strukturze formalnej w relacjach koleżeńskich, pracownik jest podmiotem pracy, tzn. człowiekiem mającym swoją indywidualność, godność i wartość. Przestrzeganie zasady podmiotowości w pracy przyczynia się w znaczącym stopniu do tego, że pracownik przykłada się do swoich obowiązków zawodowych i identyfikuje się z zakładem pracy²¹¹.

W tym kontekście należy zwrócić uwagę, iż oczekiwania względem edukacji formułowane przez pracowników i pracodawców często różnią się znacząco od siebie. Pracownikowi zależy przede wszystkim na nabywaniu kwalifikacji, które wzmocnią jego szanse na rynku pracy. Interesem pracodawcy jest z kolei kształcenie pracownika w zakresie umiejętności, które przełożą się bezpośrednio na wzrost konkurencyjności firmy i wzrost zysku przez nią generowanego. Pracodawcy są niechętni pokrywaniu kosztów, które pozostają w luźnym związku z potrzebami firmy i wzmocniają zdolność do zatrudnienia danego pracownika w innym przedsiębiorstwie. Różnorodne są także typy podmiotów oferujących usługi edukacyjne. Warto w tym miejscu wspomnieć o fundamentalnym znaczeniu ich akredytacji, aby wiedza i umiejętności nabywane w ramach edukacji ustawicznej odpowiadały uniwersalnym standardom kwalifikacyjnym²¹².

Edukacja pracowników jest procesem złożonym, o ciągłym charakterze, a jego efektem jest rozwój jednostki. Takie podejście pozwala rozpatrywać *model ustawicznego uczenia się pracownika*. Model ten można analizować od strony potrzeb pracobiorcy i od strony potrzeb organizacji. Rozwój pracowników oznacza bowiem ogół zmian ilościowych i jakościowych w systemie społecznym zakładu pracy. Zmiany te prowadzą do wzrostu wartości rynkowej kapitału ludzkiego oraz wpływają na efektywność pracy, rozszerzenie oraz polepszenie ogółu wiedzy i zdolności pracowników, które mogą być z kolei wykorzystane do osiągnięcia celów firmy. W organizacjach realizujących jego założenia proces edukacji postrzega się jako kwestię strategiczną, gdyż wykształceni pracownicy bardziej elastycznie podchodzą do swoich zadań, rozumieją sytuację przedsiębiorstwa, są twórczy i otwarci na nowe wyzwania. Działania edukacyjne są w nich starannie planowane z odpowiednim wyprzedzeniem i oparte na wcześniejszej analizie potrzeb. Cały proces nauki postrzega się jako inwestycję i dlatego projektuje się indywidualne ścieżki rozwoju zawodowego, które są dostosowane do potrzeb, wykształcenia, kwalifikacji, zainteresowań, wieku i możliwości pracownika. Uznanie wiedzy za najważniejszy czynnik sukcesu umożliwia tym samym prze-

²¹¹ Z. Wołk, *Podmiotowość jednostki w procesie pracy*, [w:] *Rozwój zawodowy pracowników w warunkach przemian gospodarczych*, red. M. Frejman, B. Pietrlewicz, Zielona Góra 2002, s. 219 i nast.

²¹² A. Kwiatkiewicz, *Ustawiczne kształcenie zawodowe...*, op. cit., s. 44-48.

trwanie i rozwój organizacji na rynku. Dla takich zakładów pracy głównym celem jest tworzenie systemów rozwoju pracowników, które będą kreowały *model stałego uczenia się* oraz przyczynią się do wzrostu konkurencyjności²¹³.

Kontynuując rozważania poświęcone znaczeniu edukacji ustawicznej pracowników dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa uczącego się, warto w tym miejscu przytoczyć dane ukazujące realizację działalności edukacyjnej w przedsiębiorstwach w wymiarze ogólnosiwiatowym.

W tym celu odwołać się można do badania Manpower *Strategie zatrudnienia: Wyniki globalnego badania*, które zostało przeprowadzone dwuetapowo w trzecim kwartale 2010 r. w 36 krajach ze wszystkich kontynentów. Miało ono na celu ustalenie zgodności strategii personalnej, w tym edukacyjnej, ze strategią biznesową zakładów pracy, a także dopasowanie edukacji do posiadanych przez pracowników umiejętności. Wśród pracodawców, zapytanych, czy ich strategia personalna (HR), w tym edukacyjna, jest dostosowana do strategii biznesowej, 77,0% odpowiedziało twierdząco, 9,0% wyraziło niepewność odnośnie do własnej strategii, a 14,0% zgłosiło brak dopasowania. Tak optymistyczny wynik uznano za efekt wypaczenia na skutek przyjęcia krótkoterminowej perspektywy oraz przyzwyczajenia do trudnej sytuacji gospodarczej. Obserwacja ta znajduje poparcie w badaniach *Boston Consulting Group* oraz *Światowej Federacji Zarządzania Zasobami Ludzkimi*, według których jedynie 15,0% przedsiębiorstw podejmuje strategiczne planowanie zasobów ludzkich w perspektywie dłuższej niż trzy lata. Mimo iż wielu pracodawców uważało, że ich strategia personalna jest dostosowana do strategii biznesowej, badanie Manpower ukazało, że większość z nich postrzega swoich pracowników tylko w kontekście chwili obecnej i nie planuje ich rozwoju tak, by umożliwili oni realizację celów biznesowych w przyszłości²¹⁴.

Respondenci zapytani, czy dla zatrudniającego ich przedsiębiorstwa edukacja i rozwój pracowników mają znaczenie priorytetowe, wskazali podobnie – odpowiedzi twierdzącej udzieliło 61,0% pracodawców i 51,0% pracowników. Pytanie o dostępność edukacji i możliwość rozwoju umiejętności niezbędnych w realizacji strategii przedsiębiorstwa ujawniło jednak pewne rozbieżności. Podczas gdy 73,0% pracodawców potwierdziło, że zapewnia edukację i możliwości rozwoju, tylko 56,0% pracowników było podobnego zdania. Ponadto, 20,0% pracowników uważało, że programy szkoleniowe są niewystarczające lub wskazało na ich brak, w porównaniu do 14,0% pracodawców podzielających ten pogląd. Natomiast 18,0% pracowników wyraziło opinię, że edukacja dostępna jest tylko dla części personelu. Respondenci wskazali również na obszary brakujących umie-

²¹³ J. Urbański, *Szkolenie w organizacji*, [w:] *Zarządzanie potencjałem społecznym o nowoczesnej organizacji*, red. W. Bańka, Płock 2005, s. 225 i nast.; cyt. za: M. Białasiewicz, T. Buczkowski, B. Czerniachowicz, *Gospodarowanie kapitałem ludzkimi*, [w:] *Podstawy nauki o organizacji. Przedsiębiorstwo jako organizacja gospodarcza*, red. S. Marek, M. Białasiewicz, Warszawa 2008, s. 197-200.

²¹⁴ *Strategie zatrudnienia: Wyniki globalnego badania*, Manpower 2010.

jętności, które są istotne do wypełniania zadań zawodowych i wsparcia przedsiębiorstwa w realizacji jego celów. Podobnie jak w przypadku pracodawców, najczęściej wymieniane były umiejętności komunikacyjne, techniczne oraz związane z planowaniem i organizacją (15,0%); kompetencje z obszaru współpracy i pracy zespołowej (14,0%), rozwiązywania problemów (13,0%), przywództwa (11,0%); kwalifikacje lub uprawnienia zawodowe (10,0%); umiejętności z zakresu efektywności pracy, funkcjonowania i wiedzy specjalistycznej (6,0%)²¹⁵.

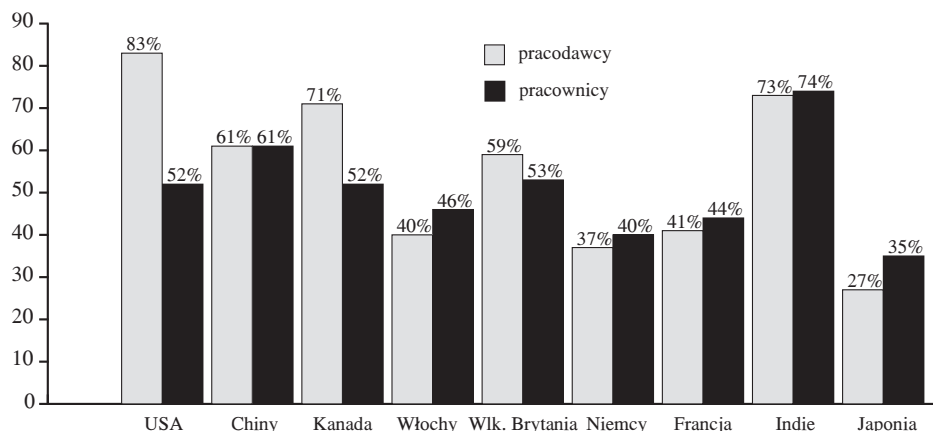
Warto zwrócić uwagę na cztery zasadnicze wnioski, jakie zostały sformułowane na podstawie tego badania:

- niemal jedna czwarta pracodawców w 36 krajach przyznała, że realizowana przez nich strategia personalna, w tym edukacyjna, nie stanowi wsparcia dla strategii biznesowej. Co gorsza, ponad połowa spośród pracodawców, którzy udzielili tych odpowiedzi, przyznała, że nie próbuje temu zaradzić;
- spośród pracodawców, którzy twierdzili, że strategia w obszarze siły roboczej jest dostosowana do strategii biznesowej, tylko 64,0% utrzymywało, że jest ona na tyle elastyczna, by dopasować się do zmiennych warunków gospodarczych. Kolejne 29,0% przyznało, że ich strategia jest tylko częściowo dostosowywana do wymogów gospodarki;
- wielu pracowników było nieświadomych swojego wkładu w działanie przedsiębiorstw – jeden na pięciu przyznał, że nie rozumie strategii biznesowej swojego przedsiębiorstwa lub nie wie, w jaki sposób jego stanowisko pracy służy osiągnięciu celów biznesowych;
- liderzy zespołów twierdzili, że myślą o rozwoju zawodowym podwładnych, jednak kwestia ta pozostawała słabą stroną wielu przedsiębiorstw. Ponad jedna trzecia osób zatrudnionych uważała, że edukacja i rozwój pracowników nie są dla pracodawców priorytetem. Według jednej piątej ankietowanych możliwości rozwoju zawodowego i dostępność edukacji były niewystarczające z punktu widzenia sukcesu strategii biznesowej przedsiębiorstwa bądź takie instrumenty nie były w ogóle stosowane.

Zwrócić należy jeszcze uwagę, iż w zależności od kraju pracodawcy i pracownicy posiadali zbliżone lub całkowicie odmienne zdanie na temat edukacji i jej znaczenia w zakładach pracy. Przykładowo, w Stanach Zjednoczonych 83,0% pracodawców utrzymywało, że edukacja posiada pierwszorzędne znaczenie w przedsiębiorstwach, podczas gdy podobne zdanie wyrażało tylko 52,0% pracowników. Różnice zdań widoczne są także w wynikach dla Kanady i Wielkiej Brytanii, natomiast w Chinach opinie obu ankietowanych grup są zgodne. W pozostałych krajach, które zobrazowano na poniższym wykresie, zaznacza się odmienny trend: częściej to pracownicy niż pracodawcy byli zdania, że w ich zakładach pracy edukacja i rozwój zatrudnionych mają znaczenie priorytetowe²¹⁶.

²¹⁵ Ibidem.

²¹⁶ Ibidem.



Wykres 2.1. Odsetek ankietyowanych, w opinii których edukacja i rozwój pracowników mają znaczenie priorytetowe

Źródło: *Strategie zatrudnienia: Wyniki globalnego badania*, Manpower 2010.

Odnosząc się do powyższych danych, można w tym miejscu zastanowić się, jak wygląda realizacja działalności edukacyjnej w krajowych podmiotach gospodarczych. Poszukując na ten temat odpowiedzi, wykorzystano dane z raportów, które ukazują wybrane aspekty edukacji w zakładach pracy. Zaznaczyć jednak należy, że informacje z różnych źródeł nie zawsze są zbieżne.

Z badań przeprowadzonych dla *Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości* w połowie 2011 r. wynika, iż pracodawcy, a zwłaszcza bezpośredni przełożeni, postrzegali edukację pracowników jako bardzo istotny element, który powinien być zapisany w strategii organizacyjnej zakładów pracy. Badania te wskazują m.in., iż 58,0% menedżerów na skutek działań edukacyjnych zauważyło istotny wzrost kompetencji swoich współpracowników, w tym poprawę ich zaangażowania w wykonywaną pracę i zwiększenie lojalności, a 38,0% z nich łączyło edukację pracowników ze wzrostem konkurencyjności przedsiębiorstw. Tylko 12,0% respondentów twierdziło wówczas, że edukacja jest zbyt dużą inwestycją. Opinia ta dotyczyła wszystkich badanych przedsiębiorstw, niezależnie od wielkości²¹⁷.

Z dostępnych i najbardziej aktualnych danych wynika również, iż w połowie 2011 r. w Polsce ponad 86,0% małych i średnich firm podejmowało działania edukacyjne w stosunku do swoich pracowników (biorąc pod uwagę ostatnie dwa lata poprzedzające badanie). W grupie tej ponad 98,0% średnich przedsiębiorstw wysyłało pracowników na szkolenia, z kolei wśród małych firm 80,0% zdecydowało się na podnoszenie kompetencji osób zatrudnionych. Większość przedsiębiorstw

²¹⁷ Cyt. za: J. Żukowska, *Wpływ szkoleń pracowników na konkurencyjność polskich przedsiębiorstw*, [w:] *Polska. Raport o konkurencyjności 2012. Edukacja jako czynnik konkurencyjności*, red. M.A. Weresa, Warszawa 2012, s. 307, na podst. badania przeprowadzonego przez MillwardBrown SMG/KRC.

wysyłała pracowników zarówno na szkolenia obowiązkowe, wymagane ustawowo, jak i te podnoszące kompetencje, przy czym w tej kwestii także dominowały firmy średnie. Natomiast więcej małych przedsiębiorstw inwestowało w rozwijanie kompetencji pracowników i wysyłało ich na nieobowiązkowe formy edukacji – 11,0% w stosunku do 5,0% średnich zakładów pracy²¹⁸.

Z raportu *Polskiej Konfederacji Pracodawców Prywatnych Lewiatan* wynikają dość optymistyczne dane, w świetle których: coraz częściej krajowe firmy planowały działania rozwojowe pracowników, opierając się na strategii organizacji i jej długofalowych potrzebach; korzystały z wielu narzędzi rozwojowych, dopasowując je do stanowisk pracy oraz potrzeb pracowników; posiadały także specjalnie powołane struktury odpowiedzialne za działania edukacyjne. Zgodnie z częstotliwością występowania form podnoszenia kwalifikacji w zakładach pracy były to: (1) szkolenia, warsztaty i seminaria (2), udział w projektach i stażach, (3) coaching i mentoring, (4) studia podyplomowe i MBA. Znacząca większość badanych przedsiębiorstw pokrywała też koszty dokształcania pracowników z budżetu firmy, choć rzadziej pozyskiwała specjalnie na ten cel środki z funduszy europejskich. Blisko jedna trzecia przyznała jednak, że część kosztów edukacji ponoszą sami pracownicy. Najpoważniejszymi barierami w stosowaniu narzędzi podnoszenia kwalifikacji pracowników, w odczuciu badanych przedsiębiorstw, były: ograniczony budżet oraz, co charakteryzuje w szczególności firmy produkcyjne, ograniczenia czasowe²¹⁹.

Z przytoczonego raportu wnioskować można, jak wygląda sytuacja Polski na tle innych krajów europejskich. Najważniejsze konkluzje są następujące:

1. Polska plasuje się bardzo nisko wśród państw Unii Europejskiej w dziedzinie korzystania z narzędzi edukacji. Podczas gdy średnia liczba pracowników korzystających z narzędzi rozwoju kwalifikacji w krajach Unii wynosi ok. 37,0%, to w Polsce 22,0%.
2. Polska wyróżnia się na tle innych państw europejskich w podejściu do organizacji edukacji. Połowa kursów, konferencji czy seminariów jest prowadzona przez firmy lub instytucje zewnętrzne, specjalizujące się w rozwoju kompetencji pracowników, podczas gdy tylko co piąte szkolenie organizowane jest wewnątrz firmy. Tymczasem w krajach Wspólnoty zdecydowanie przeważa odwrotna tendencja. Blisko 40,0% szkoleń odbywa się wewnątrz przedsiębiorstwa, te zewnętrzne zaś stanowią jedynie 18,0%.
3. Warto zwrócić uwagę na bardzo wysoki wskaźnik liczby szkoleń i innych narzędzi rozwoju kwalifikacji pracowników sponsorowanych częściowo

²¹⁸ *Badanie potrzeb szkoleniowych*, MSP, MillwardBrown SMG/KRC, listopad 2011; <http://www.inwestycje.pl>, Szkolenie pracowników MSP, stan aktualny z dnia 23.02.2012 r.

²¹⁹ Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych Lewiatan, *Formowanie kwalifikacji pracowniczych*, Raport z badania, Warszawa lipiec 2010. Raport jest częścią projektu „Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców” realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

lub w całości przez pracodawców. Według badań Eurostatu²²⁰ ponad 90,0% inicjatyw szkoleniowych w Polsce jest sponsorowanych przez przedsiębiorstwa. Pod tym względem Polska znajduje się na czele państw Unii Europejskiej, dla której średnia wynosi 70,0%.

4. Polska korzystnie wypada również na tle innych państw w kwestii czasu, jaki pracownicy poświęcają na rozwój swoich kwalifikacji. Z danych Eurostatu wynika, że przeciętny europejski pracownik poświęca na naukę 386 godzin rocznie w ramach edukacji formalnej oraz 76 godzin na szkolenia firmowe. Dla polskiego pracownika są to kolejno 420 i 80 godzin²²¹.

Warto także przytoczyć ciekawe wnioski powstałe na podstawie *Raportu z badań firm i instytucji szkoleniowych*, który został uzupełniony wynikami badań ludności oraz badań pracodawców realizowanych w 2010 r. W świetle zawartych w nim informacji, szeroko rozumianych inwestycji w pracowników dokonało 58,0% przebadanych przedsiębiorstw, przy czym były one podejmowane relatywnie częściej wraz ze wzrostem ich wielkości. Natomiast spośród badanych podmiotów, ogółem 55,0% prowadziło działania z zakresu doskonalenia zawodowego pracowników. Działania takie zaobserwowano głównie w firmach bardziej innowacyjnych, prężnych i rozwijających się. Dane zawarte w tym dokumencie pozwalają na wskazanie pewnych szczegółowych tendencji odzwierciedlających stan edukacji:

- największe wydatki na doskonalenie zawodowe pracowników były ponoszone przez podmioty najmniejsze (pracodawcy zatrudniający 1-9 osób) i największe (pracodawcy zatrudniający 1000 i więcej osób). Najmniej wydawały podmioty średniej wielkości;
- w ujęciu branżowym najwyższe koszty doskonalenia zawodowego pracowników ponieśli pracodawcy z branży: informacja i komunikacja (średnia 540 zł), a w dalszej kolejności z branż: działalność finansowa i ubezpieczeniowa oraz przetwórstwo przemysłowe (344 zł), działalność profesjonalna, naukowa i techniczna (340 zł), a także wytwarzanie i zaopatrywanie w energię (313 zł). Najniższe koszty ponieśli pracodawcy z branż: kultura, rozrywka i rekreacja (54 zł), edukacja (79 zł) oraz transport (119 zł). Średnia ogółem wyniosła 194 zł;
- na pierwszym miejscu zbiorczego zestawienia znalazły się szkolenia techniczne związane z budownictwem i przemysłem (25,0%) oraz szkolenia w zakresie handlu, sprzedaży i obsługi klienta (18,0%), następnie były to szkolenia obowiązkowe typu BHP (14,0%) i związane z bieżącą działalnością firmy, jak prawo, księgowość i rachunkowość (16,0%);
- istnieje luka pomiędzy potrzebami badanych podmiotów a wybieranymi przez nie tematami szkoleń. Dominowały szkolenia nastawione na zaspokojenie potrzeb bieżących, podczas gdy pracownikom – zdaniem pracodawców

²²⁰ Eurostat, *Population and social conditions* 2009.

²²¹ Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych Lewiatan, *Formowanie kwalifikacji pracowników...*, op. cit.

- najbardziej brakowało kompetencji zawodowych i tzw. „miękkich” – indywidualnych, interpersonalnych, kierowniczych czy kulturalnych;
- podstawowy powód braku aktywności edukacyjnej podawany przez zakłady pracy to: wystarczające umiejętności pracowników, brak potrzeb szkoleniowych w firmach, brak oferty dostosowanej do potrzeb przedsiębiorstw oraz zbyt wysoki koszt edukacji²²².

W powyższym raporcie dwa problemy o charakterze strategicznym wydają się szczególnie godne uwagi. Pierwszym z nich jest zdiagnozowany brak przemyślanej i zaplanowanej strategii rozwoju personelu, która mogłaby wyznaczać aktywność pracodawców w tym obszarze w dłuższym okresie. Natomiast drugi problem wiąże się z niskim poziomem innowacyjności badanych zakładów pracy. Brak nowych produktów i usług w ofercie oraz niekorzystanie z nowych technologii ogranicza ich potrzeby rozwojowe. W konsekwencji może to prowadzić do stagnacji w zakresie rozwoju kapitału ludzkiego i powiększania się dysproporcji pomiędzy rozwijającymi się przedsiębiorstwami i ich kadrą a przedsiębiorstwami o spowolnionym rozwoju²²³.

Konkluzje płynące z przeglądu analizowanych opracowań pozwalają sformułować kilka zasadniczych tez. Po pierwsze, wydaje się, iż niewielka liczba pracodawców kwestionuje jeszcze wpływ kwalifikacji pracowników na konkurencyjność i innowacyjność organizacji. Po drugie, część krajowych zakładów pracy prowadzi działalność edukacyjną i – co ważne – angażuje własne środki finansowe. Po trzecie, głównymi motywami prowadzenia tej działalności są przede wszystkim bieżące potrzeby zakładów pracy, istotne ich dla rynkowej pozycji, a nie potrzeby pracowników w tym względzie. Po czwarte, stan edukacji ustawicznej pracowników w stosunku do przedsiębiorstw w innych krajach europejskich wykazuje jeszcze zapóźnienia. Istotny wniosek sformułować można również na podstawie obserwacji B. Pietrulewicza, który zwraca uwagę, iż w Polsce nie funkcjonują systemowe rozwiązania wewnątrzzakładowe edukacji pracowniczey. Systemy te opracowywane są ewentualnie w dużych zakładach pracy. Instytucje i organizacje samorządowe, usługowe, administracyjne, wojsko, policja mogą wskazać tu na znaczne osiągnięcia²²⁴.

Bez względu zatem na źródło i charakter danych, ocena realizacji opisywanej działalności w zakładach pracy wskazuje jeszcze na zaległości w dziedzinie aktywności edukacyjnej pracowników.

²²² B. Worek, K. Stec, D. Szklarczyk, K. Keler, *Raport z badań firm i instytucji szkoleniowych uzupełniony wynikami badań ludności oraz badań pracodawców realizowanych w 2010 r. w ramach projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*, Warszawa 2011.

²²³ Ibidem.

²²⁴ B. Pietrulewicz, *Kształcenie pracownicze – potrzeba i konieczność*, [w:] *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa-Radom 2008, s. 119; B. Pietrulewicz, *Praca zawodowa w procesie kształtowania kariery zawodowej*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika. Z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, red. Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański, Włocławek 2008, s. 286.

Dążąc do rozwoju edukacji ustawicznej pracowników²²⁵, także w dziedzinach niezwiązanych bezpośrednio z zajmowanym stanowiskiem, konieczna wydaje się aktywna polityka państwa w tym zakresie. Do efektywnych instrumentów zwiększających zaangażowanie przedsiębiorstw w rozwój kapitału ludzkiego można zaliczyć rozwiązania stosowane z powodzeniem w innych krajach Unii Europejskiej. Należą do nich przede wszystkim:

- zachęty fiskalne (wszystkie kraje członkowskie gwarantują możliwość natychmiastowego odliczenia od podstawy opodatkowania kosztu poniesionego na edukację w jej pełnej wysokości);
- zachęty finansowe (korzystanie ze środków proponowanych przez Komisję Europejską, np. w Wielkiej Brytanii, Irlandii, Skandynawii);
- obowiązkowa partycypacja finansowa pracodawcy w edukację pracownika (np. we Francji, Hiszpanii, Danii);
- nagrody dla przedsiębiorstw (np. w Wielkiej Brytanii);
- organizacje doradcze i informacyjne pomocne w pozyskiwaniu odpowiednich funduszy na edukację (np. w Hiszpanii, Portugalii, Grecji, Francji);
- partnerstwa wspomagające małe i średnie przedsiębiorstwa (lokalna współpraca, np. w Niemczech i we Włoszech)²²⁶.

W obecnej sytuacji ekonomicznej pracownik również zobowiązany jest poszerzać swoją wiedzę, zarówno tę specyficzną, właściwą dla organizacji, w której jest zatrudniony, jak i ogólną, która może decydować o jego mobilności zawodowej i jakości życia. Musi wziąć na siebie część odpowiedzialności związanej z procesem własnej edukacji, włącznie z jej aspektem finansowym. Kraje europejskie podejmują szerokie działania na rzecz zwiększania zaangażowania pracowników w ten proces, m.in. poprzez:

- propagowanie idei uczestnictwa w edukacji opłacanej przez pracodawcę w czasie wolnym pracownika (np. we Francji);
- indywidualne konta szkoleniowe, zasilane wpłatami dokonywanymi przez pracownika, pracodawcę i państwo bądź talony szkoleniowe (bez wpłat własnych pracownika) przeznaczone na program dowolnie wybrany z puli akredytowanych ofert edukacyjnych (np. Wielka Brytania, Szwecja);
- prawnie gwarantowany urlop szkoleniowy²²⁷.

Należy podkreślić, iż w Polsce zakłady pracy dysponują różnymi sposobami zachęcania pracowników do uczestnictwa w edukacji – albo za pomocą systemu płac, albo zapewniając naukę we własnym zakresie. Zdarza się, że ustalają premie płacowe za wyższe wykształcenie czy wyższe kwalifikacje, tym samym tworząc zachęty dla pracowników, a nawet potencjalnych pracowników, aby sami

²²⁵ Autorka podjęła ten temat w artykule: R. Tomaszewska-Lipiec, *Zakład pracy jako instytucja edukacyjna*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, t. 1, red. T. Aleksander, Radom 2010, s. 436-445.

²²⁶ A. Kwiatkiewicz, *Ustawiczne kształcenie zawodowe...*, op. cit., s. 58-70.

²²⁷ Ibidem, s. 71-78.

zainwestowali w edukację. Rzadziej stosują natomiast takie systemy motywacyjne, jak zasady awansowania, premiujące wysiłek edukacyjny czy też rozliczenia czasowe. Obok bodźców finansowych istnieją ponadto zachęty pozafinansowe, w postaci specjalnych programów przeznaczonych do promowania dobrych praktyk w zakresie zarządzania kapitałem ludzkim, zawierających propozycje szkoleniowe dla pracowników. Pomimo istnienia wszystkich tych instrumentów potencjał edukacji ustawicznej w zakładach pracy nadal nie jest w pełni wykorzystywany²²⁸.

W świetle zaprezentowanych rozważań nasuwa się wniosek, iż w Polsce powinno się poszukiwać rozwiązań, które mogłyby kompleksowo wpierać edukację pracowników oraz korzystać z doświadczeń innych krajów w tej dziedzinie. Choć istnieją już pewne elementy, takie jak: obowiązek ułatwiania pracownikom podnoszenia kwalifikacji zawodowych nałożony na pracodawców na mocy ustawy – Kodeks pracy; ulgi podatkowe związane z wydatkami na edukację; wprowadzenie ustawowego instrumentu w postaci funduszu szkoleniowego przeznaczonego na finansowanie lub współfinansowanie kosztów edukacji pracowników i pracodawców – to nie tworzą one jednak całości (systemu). Brak dogłębnej analizy potrzeb w zakresie edukacji ustawicznej pracowników nie pozwala ocenić, na ile istniejące mechanizmy wsparcia są skuteczne i jakie zmiany należy wprowadzić²²⁹.

Z badań przeprowadzonych na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej wynika, iż sami pracodawcy postulują o nowe rozwiązania, które mogłyby w znaczący sposób przyczynić się do rozwoju działalności edukacyjnej w zakładach pracy. Należą do nich przede wszystkim:

- opracowanie i wprowadzenie do systemu prawnego regulacji, związanych z nagradzaniem pracowników, podnoszących swoje kwalifikacje;
- stosowanie odliczeń kosztów kształcenia od kosztów pracy;
- obniżenie składek na ubezpieczenie społeczne w przypadku finansowania kształcenia pracowników;
- wprowadzenie dalszych odliczeń (ulg) podatkowych dla firm, które organizują edukację dla swoich pracowników²³⁰.

Powyższe propozycje rozwiązań odnoszą się w głównej mierze do kwestii finansowych. Oznacza to, że dla wielu zakładów pracy edukacja pracowników jest zbyt kosztowna. Część pracodawców uważa, iż ustalenia dotyczące możliwości dofinansowywania edukacji powinny być regulowane wyłącznie na podstawie umowy cywilnoprawnej między pracodawcą a pracownikiem. Odmienne opinie prezentują natomiast przedstawiciele organizacji związkowych, którzy

²²⁸ Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Departament Rynku Pracy, *Uczenie się dorosłych. Przegląd tematyczny. Polska notatka na temat kraju*, Warszawa 2006, s. 29.

²²⁹ H. Bednarczyk, D. Koprońska, I. Kacak, *Transfer wiedzy i usług wsparcia dla mikroprzedsiębiorstw – doświadczenia i refleksje*, Radom 2008, s. 25.

²³⁰ *Wspieranie kształcenia ustawicznego pracowników...*, op. cit., s. 20, 78, 117.

przyjmują założenie, że skoro znaczna część pracodawców nie chce ponosić kosztów edukacji swoich pracowników, to trzeba ich do tego zobligować poprzez odpowiednie zapisy prawne. Należy jednocześnie podkreślić, że w jednej kwestii obie grupy podmiotów są zgodne. Dotyczy to ulg podatkowych dla firm, które można wprowadzić jako element zachęcający pracodawców do organizowania działalności edukacyjnej²³¹.

Biorąc pod uwagę znaczenie edukacji ustawicznej pracowników nie tylko dla rozwoju zakładów pracy, ale i społeczeństwa uczącego się oraz gospodarki opartej na wiedzy, należałoby za B. Pietrulewiczem rozważyć:

- „tworzenie centrów edukacji pracowniczej²³² dla zakładu lub kilku firm o podobnym profilu działania; taka organizacja mogłaby spełniać rolę centrum rozwoju kapitału intelektualnego i społecznego zakładu pracy,
- promowanie zachęt prawno-podatkowych dla osób i instytucji zajmujących się edukacją pracowniczą,
- tworzenie systemów zachęt podatkowych dla firm korzystających z rozwiązań i współpracy z ośrodkami naukowymi, uczelniami,
- tworzenie regionalnych (gminnych) centrów wsparcia firm w zakresie rozwoju kwalifikacji pracowników i kompetencji zawodowych”²³³.

Proponowane rozwiązania będą odpowiadały standardom rozwoju organizacji, stabilizacji pracy i efektywności, jeżeli:

- strategia działań edukacyjnych zakładów pracy wypracowana zostanie z wykorzystaniem dostępnej wiedzy i współuczestnictwem pracowników;
- proces edukacji pracowniczej obejmował będzie aktualne dla koncepcji rozwoju zakładów pracy aspekty ekonomiczne, informacyjno-informacyjne, ergonomiczne, kultury organizacji, pracy i techniki;
- system edukacji pracowniczej dotyczyć będzie wszystkich pracowników drabiny społecznej organizacji;
- proces i procedury edukacyjne pracowników będą synchronizowane ze strategią rozwoju i transformacji organizacji;
- procesy edukacyjne będą przejrzyste, poszukujące, badawcze, o wysokich standardach, wsparte doradztwem edukacyjnym i pracy²³⁴.

W świetle powyższego stwierdzić można, iż skala potrzeb w zakresie edukacji ustawicznej w zakładach pracy wydaje się ogromna. Niezbędne są zatem

²³¹ Ibidem, s. 117.

²³² Zob. B. Pierulewicz, Z. Wołk (red.), *Edukacja pracownicza – stan i propozycje rozwiązań*, [w:] *Kształcenie pracownicze w nowej sytuacji ekonomicznej Polski. Zastosowania ergonomii*. Numer specjalny, Zielona Góra 1992; B. Pietrulewicz (red.), *Całozyciowa edukacja zawodowa*, Zielona Góra 1997; B. Pietrulewicz (red.), *Czynniki determinujące aktywność zawodową pracowników*, Zielona Góra 2002.

²³³ B. Pietrulewicz, *Kształcenie pracownicze...*, op. cit., s. 120 i nast.

²³⁴ B. Pietrulewicz, *Problemy edukacyjne i profesjologiczne w rozwoju organizacji*, [w:] *Edukacja i praca...*, op. cit., s. 303.

rozwiązania oddziałujące na głównych uczestników rynku pracy – pracodawców i pracobiorców promujące tę ideę jako integralną część zakładów pracy w systemie społeczno-gospodarczym.

Podsumowując zaprezentowane rozważania, zaznaczyć jeszcze należy, iż w latach 70., najpierw w Stanach Zjednoczonych, a później w Wielkiej Brytanii, podgląd na temat tego, że maksymalizowany przez edukację ustawiczną kapitał ludzki jest w stanie zwiększać potencjał społeczno-gospodarczy, zaczął być kwestionowany. Wyniki badań i analiz nie potwierdziły bowiem bezpośredniej zależności liniowej pomiędzy edukacją a gospodarką w skali makro. Narastające zwątpienie w rozwojowe funkcje kapitału ludzkiego ustąpiło wraz z upowszechnieniem *teorii kapitału społecznego* głoszącej, że podstawowym czynnikiem postępu są wiedza i umiejętności, kładącej jednak nacisk na społeczno-kulturowy kontekst ludzkich kompetencji. Na przełomie lat 80. i 90. zwrócono również uwagę, że większość procesów uczenia się dorosłych dokonuje się nieformalnie w naturalnych warunkach ich powszedniej aktywności i odbywa się przede wszystkim poprzez zaangażowanie w sferę publiczną, zwłaszcza w sferę pracy. W okresie tym, w obszarze nauk o zarządzaniu zaczęto jednocześnie upowszechniać *konceptę organizacji uczącej się*. Badacze przyjęli założenie, iż uczenie się w sytuacji pracy, o ile jest powszechne, przekształca dany zakład pracy w tzw. organizację uczącą się. Pod nazwą tą kryje się zespół idei dotyczących kierowania współczesnymi podmiotami gospodarczymi. Akcentują one humanistyczny wymiar działalności człowieka w sferze pracy i przekonanie, iż ludzie i zakłady pracy mogą podlegać zmianom, które są niezbędnym warunkiem podniesienia efektywności funkcjonowania przedsiębiorstw. Środkiem do realizacji tego celu jest właśnie uczenie się w środowisku pracy²³⁵.

Przypuszczać więc należy, iż zainteresowanie zakładów pracy edukacją ustawiczną pracowników będzie szybko wzrastać. Za R. Gerlachem przyjmując można, iż do takiego stwierdzenia upoważniają przynajmniej trzy przesłanki:

1. Po pierwsze, następuje stabilizacja gospodarcza i wiele zakładów pracy zyskuje coraz bardziej znaczącą pozycję na rynku pracy.
2. Po drugie, funkcjonowanie Polski w strukturach Unii Europejskiej wymusza coraz wyższą jakość wytwarzanych produktów i świadczonych usług, a to wymaga zatrudnienia pracowników o najwyższych kwalifikacjach.
3. Po trzecie, coraz bardziej istotna staje się luka kwalifikacyjna uwidaczniana się brakiem specjalistów w wielu zawodach, co, jak można przypuszczać, zmusi zakłady pracy do inwestowania we własny kapitał ludzki²³⁶.

²³⁵ M. Małewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, red. E.A. Wesołowska, Płock 2002, s. 187-195.

²³⁶ R. Gerlach, *Zakład pracy jako organizacja ucząca się*, [w:] *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników...*, op. cit., s. 68.

„Jeśli dodamy jeszcze – jak pisze wspomniany autor – że obowiązujące w naszym kraju przepisy zalecają pracodawcom ułatwianie pracownikom podnoszenia kwalifikacji, to rozwój zakładów pracy jako organizacji uczących się wydaje się nie tylko prawdopodobny, ale wręcz konieczny. Przynajmniej tych, które pragną w sposób stały funkcjonować i być konkurencyjnymi na coraz bardziej wymagającym rynku krajowym i międzynarodowym”²³⁷.

Zaprezentowane zagadnienia nie wyczerpują problematyki związanej z edukacją ustawiczną pracowników. Ukazują jednak pewne tendencje w tym obszarze. Istotę intencji autorki oddają w tym miejscu słowa P.F. Druckera: „Tym, co odróżnia organizacje od siebie, jest umiejętność sprawiania, by zwykli ludzie robili niezwykle rzeczy”²³⁸.

Rozważania przedstawione w tej części pracy znajdują swoje odzwierciedlenie w koncepcji zakładu pracy jako *organizacji uczącej się*, którą przedstawiono w rozdziale trzecim.

²³⁷ Ibidem, s. 68 i nast.

²³⁸ E.H. Edersheim, *Przesłanie Druckera...*, op. cit., s. 172.

3. ZAKŁAD PRACY JAKO INSTYTUCJA EDUKACYJNA

3.1. ZAKŁAD PRACY W KONTEKŚCIE TEORII ORGANIZACJI

Z rozważań podjętych w rozdziale drugim wynika, iż *edukacja pracowników* stanowi jeden z zasadniczych wymogów *gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa uczącego się*. Zakład pracy jako podstawowa jednostka w systemie społeczno-gospodarczym staje się tym samym, w coraz większym zakresie, strategiczną instytucją edukacyjną.

Niniejszy rozdział rozpoczynają teoretyczne przesłanki uzasadniające rozpatrywanie zakładu pracy w perspektywie koncepcji organizacji uczącej się. Wydają się one konieczne ze względu na przyjęte w opracowaniu podejście do postrzegania zakładu pracy jako:

1. Organizacji.
2. Systemu społecznego.
3. Żywego organizmu.
4. Organizacji uczącej się.

Odnosząc się do pierwszej z wyróżnionych perspektyw, rozpocząć należy od wskazania, iż ogólna teoria organizacji jest częścią nauk o zarządzaniu, które wyodrębniły się na przełomie XIX i XX w. i ukształtowały w dyscyplinę naukową. Na jej rozwój główny wpływ wywarły prace m.in. F.W. Taylora, H. Emersona, L. Gantta, H. Foyola, H. Le Chateliera, a w Polsce przede wszystkim K. Adamieckiego i T. Kotarbińskiego¹. Z historycznego punktu widzenia teoria ta stała się światową dyscypliną o rozległej problematyce i różnorodnych kierunkach badawczych, której dorobek wykorzystuje się we wszystkich dziedzinach życia społecznego, w tym gospodarki, administracji i oświaty. Niezmiennie podstawą jej rozwoju pozostaje praktyka kierowania organizacjami gospodarczymi, czyli przedsiębiorstwami i związkami przedsiębiorstw, jednak zakres zainteresowań objął aktualnie także inne rodzaje organizacji: administracyjne, kulturalne i edukacyjne². Choć

¹ A. Smolański, *Elementy teorii organizacji dla pedagogów*, Wrocław 1979, s. 6-15.

² M. Bielski, *Podstawy teorii organizacji i zarządzania*, Warszawa 2004, s. 5.

ogólna teoria organizacji cechuje się wysokim stopniem abstrakcji, jest ściśle powiązana z codzienną i powszechną praktyką. Dzięki uogólnianiu praktyki buduje katalog czynności i zadań, które należy wykonać w konkretnych działaniach zespołowych lub indywidualnych³.

Podstawowym pojęciem wykorzystywanym w ogólnej teorii organizacji jest samo określenie *organizacja*, pod którym najogólniej rozumieć można wyodrębnioną z otoczenia całość ludzkiego działania, mającą określoną strukturę ukierunkowaną na osiągnięcie jakiegoś celu lub celów. Podstawowymi właściwościami każdej organizacji są celowość; złożoność z dających się określić części powiązanych ze sobą i z całością organizacji; odrębność celów i struktury w stosunku do otoczenia, a jednocześnie powiązanie przez nie z otoczeniem. Z właściwości tych wynika, że organizacja może być tylko cechą ludzkiego działania⁴.

W literaturze polskiej powszechnie stosowana jest definicja prakseologiczna sformułowana przez T. Kotarbińskiego, według którego: „W trzech przynajmniej znaczeniach bywa używane słowo organizacja: albo jako nazwa obiektu posiadającego pewien ustrój, albo jako nazwa samego właśnie ustroju obiektu, samego układu relacji wiążących wzajem jego części oraz relacji wiążących te części z całością, albo wreszcie jako nazwa czynności nadania obiektowi podobnie rozumianego ustroju, inaczej – nazwa czynności organizowania”⁵. Przyjmując stanowisko T. Kotarbińskiego, uznać można również, iż organizacja to: „Całość, której składniki współprzyczyniają się do powodzenia całości”⁶. Uzasadnione jest także określenie odwrotne: „Organizacja to taka całość, która przyczynia się do powodzenia swych części”⁷. Natomiast według J. Szczepańskiego wyróżnić można dwa znaczenia pojęcia *organizacja*: „W pierwszym znaczeniu przez organizację rozumiemy (...) ludzi zorganizowanych, tzn. połączonych dla osiągnięcia określonych celów w sposób racjonalny, ekonomiczny, skoordynowany. W drugim znaczeniu przez organizację rozumiemy sposoby zarządzania i kierowania ludźmi oraz różnymi środkami działania, sposoby koordynowania czynności harmonizowania wysiłków i sprawdzania wyników dla osiągnięcia określonego celu przez większą ilość ludzi, wykonujących zadania cząstkowe”⁸.

Rozwijając podejście T. Kotarbińskiego, należy podkreślić, iż termin *organizacja* używany jest w języku polskim w trzech podstawowych znaczeniach⁹.

W znaczeniu rzeczowym organizacja to grupa społeczna stworzona po to, aby osiągała założone cele i zaspokajała określone potrzeby społeczne; instytucja,

³ A. Smolański, *Elementy teorii organizacji...*, op. cit., s. 16.

⁴ *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, Warszawa 1981, s. 320 i nast.

⁵ T. Kotarbiński, *Abecadło praktyczności*, Warszawa 1972, s. 60.

⁶ *Ibidem*, s. 61.

⁷ A.K. Koźmiński, K. Oblój, *Zarys teorii równowagi organizacyjnej*, Warszawa 1989, s. 18.

⁸ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, s. 232.

⁹ A. Smolański, *Elementy teorii organizacji...*, op. cit., s. 79-81; J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, Warszawa 1968, s. 47-53; J.P. Lendzion, A. Stankiewicz-Mróz, *Wprowadzenie do organizacji i zarządzania*, Kraków 2005, s. 72 i nast.

jej część lub zespół instytucji. Jako synonimu organizacji używa się też określenia „całość zorganizowana”, „rzecz zorganizowana”, „jednostka organizacyjna”, „komórka organizacyjna” itp. Wszystkie szkoły, placówki oświatowo-wychowawcze, urzędy, *zakłady pracy* – są przykładami organizacji w znaczeniu rzeczowym. Można też powiedzieć, że są instytucjami. Podstawowymi elementami tak ujętej organizacji są: ludzie (ich kwalifikacje i kompetencje), zasoby materialne, finansowe i informacyjne (budynki, maszyny i urządzenia, kapitał, technologie, wiedza itp.), cele i zadania (cele, które zamierza osiągnąć organizacja i zadania, które muszą wykonać jej uczestnicy), struktura (sposób powiązania pozostałych elementów).

W ujęciu czynnościowym organizacja jest traktowana jako jedna z funkcji zarządzania i oznacza proces porządkowania elementów wchodzących w jej skład. Istotą procesu organizowania jest tworzenie stanowisk pracy, grupowanie ich w większe jednostki oraz kształtowanie więzi między uczestnikami. Polega on głównie na takim ustosunkowaniu do siebie poszczególnych części i na takim ich przekształcaniu, aby współprzyczyniały się do powodzenia całości. Wynikiem tego procesu jest nadanie organizacji w znaczeniu rzeczowym określonego ładu.

W ujęciu atrybutowym organizacja oznacza natomiast cechę lub zespół cech określonej całości; stopień uporządkowania elementów składowych wchodzących w jej zakres. Pojęcie organizacji jest tu tożsame z pojęciem struktury organizacyjnej, czyli sieci stanowisk pracy i formalnych wzorców współdziałania pracowników zajmujących te stanowiska, czyli układu stosunków występujących między częściami całości zorganizowanej.

Na potrzeby niniejszej pracy przyjęto rozumienie organizacji w ujęciu rzeczowym, czyli rzeczy zorganizowanej, w której skład wchodzi ludzie i aparatura, przy założeniu, że „rzecz zorganizowana to jest rzecz, której przysługuje cecha organizacji”¹⁰.

W takim ujęciu interesujący Autorkę zakład pracy rozpatrywać można jako instytucję, a zatem zespół ludzi wraz z zasobami używanymi w działaniu, które podejmowane są dla realizacji wspólnych celów oraz w którym wydzielić można człon kierowniczy¹¹.

Dla tak przyjętego stanowiska istotne wydaje się szczególnie zjawisko *efektu organizacyjnego*¹², które występuje wyłącznie w działaniu zbiorowym. Człowiek działający w zespole osiąga odpowiednio większy rezultat, niż osiągnąłby, działając w pojedynkę. Efekt ten odnieść można do procesu edukacji w zakładzie pracy. Teoria uczenia się w ramach organizacji koncentruje się bowiem na kształceniu zbiorowym, choć uwzględnia, że organizacje same nie wykonują działań, których efektem jest uczenie się – robią to poszczególni pracownicy¹³.

¹⁰ J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich...*, op. cit., s. 84.

¹¹ W. Kieżun, *Podstawy organizacji i zarządzania*, Warszawa 1977, s. 28 i nast.

¹² J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1969, s. 313; A. Smołalski, *Elementy teorii organizacji...*, op. cit., s. 82.

¹³ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2005, s. 480 i nast.

Zjawisko zorganizowanych działań ludzi i powstawania organizacji jest starsze niż sam zakład pracy (przedsiębiorstwo), który jako forma prowadzenia działalności gospodarczej pojawił się dopiero w gospodarce kapitalistycznej. Już w czasach antycznych wykorzystywane były bardziej rozwinięte formy innych organizacji, np. legiony rzymskie z ich dziesiętną strukturą dowodzenia. Za najstarszą z dziś istniejących organizacji (instytucji) można uznać Kościół katolicki¹⁴. Definicja, którą podaje się jako pierwszą teorię organizacji, ma związek ze sposobem określania nowoczesnej armii zaproponowanym przez króla pruskiego Fryderyka Wielkiego w połowie XVIII stulecia. Według niego: „W armii wyróżnia się trzy części: piechotę, która maszeruje, kawalerię, która porusza się na koniach i artylerię, którą trzeba za sobą ciągnąć”. Innymi słowy, organizacja określona jest według tego, w jaki sposób wykonuje się różne zadania. Koncepcja ta stała się podstawą wszystkich organizacji wojskowych w okresie II wojny światowej. Jednocześnie posłużyła jako pierwsza próba zdefiniowania organizacji działających w biznesie, tworząc podwaliny pod teorię działalności produkcyjnej¹⁵. Refleksja nad organizacjami formalnymi, której początek datowany jest na wiek XIX i łączony z nazwiskami M. Webera, K. Marksa, E. Durkheima czy E. Taylora, poza próbami wyjaśnienia i opisu podstawowych cech tego fenomenu społecznego często obejmowała także swoiste prognozy dotyczące przyszłości. Za nowoczesne koncepcje organizacji przyjmuje się teorie związane z rozwiniętym społeczeństwem przemysłowym ukształtowane w drugiej połowie XX w. Jednak nie te koncepcje stanowią obecnie przedmiot zainteresowania, lecz formułowane przez ich twórców wizje organizacji przyszłości¹⁶.

Przez wiele wieków organizacje istniały i rozwijały się, ale nie osiągnęły takiego stopnia złożoności, takiej powszechności i takiego wpływu na życie ludzi, jak to ma miejsce dzisiaj. Aktualnie w literaturze przedmiotu podkreśla się, iż organizacje stają się wszechobecne w życiu każdej jednostki, a sprawność ich funkcjonowania jest istotnym elementem życia współczesnych społeczeństw. Stąd także zainteresowanie nauki, która próbuje je poznać, opisać i sformułować wnioski praktyczne zmierzające do tego, żeby jak najlepiej służyły ludziom, którzy je stworzyli. Istotą organizacji jest współdziałanie ludzi przy realizacji tych samych celów. Jest to zatem sfera zjawisk społecznych, które cechuje znaczny stopień złożoności i nieprzewidywalności, związany dodatkowo ze stosowaniem rozwiązań nowoczesnej techniki i technologii, stąd problemy organizacji są w dzisiejszych czasach znacznie trudniejsze do analizy niż w przeszłości. Nauki, takie jak przede wszystkim ekonomia, socjologia, pedagogika, politologia, psychologia, próbują opisać i analizować zjawiska społeczne. W ich ramach powstają różne, często

¹⁴ M. Bielski, *Podstawy teorii organizacji...*, op. cit., s. 5-15.

¹⁵ P.F. Drucker, *W kierunku organizacji nowego typu*, [w:] *Organizacja przyszłości*, red. F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, Warszawa 1998, s. 20.

¹⁶ K. Małocha, *Przyszłe organizacje o niektórych „starych” i „nowych” wymiarach*, [w:] *Człowiek a rynek*, t. 1, red. S. Partycki, Lublin 2004, s. 442 i nast.

przeciwstawne koncepcje teoretyczne odwołujące się także do dorobku fizjologii pracy, ergonomii, prakseologii; nauk prawnych; nauk technicznych oraz takich dziedzin wiedzy, jak ogólna teoria systemów, cybernetyka, informatyka, ekologia i itd. Problematyka organizacji przyjmuje zatem wymiar interdyscyplinarny, charakteryzujący się współlistnieniem kierunków badawczych, nurtów i szkół. Teoria organizacji stanowi jednak przede wszystkim centralny punkt grupy nauk o zarządzaniu, które rozwijając się, podejmują nowe problemy wynikające z potrzeb praktyki gospodarczej i wyzwań stawianych przez współczesny świat¹⁷.

W pedagogice problematyka organizacji była dotychczas mało zauważalna. Jak podaje A. Smołalski, dopiero po II wojnie światowej zwrócił na nią uwagę T. Pasierbiński¹⁸, którego publikację o pracy inspektora szkolnego można uznać za przykład odwołania się pedagoga do naukowej teorii organizacji. Następne prace, m.in. M. Pęcherskiego¹⁹ i J. Wołczyka²⁰ oraz innych autorów, noszą już na sobie znamiona terminologiczne i tematyczne kontaktu z literaturą poświęconą zarządzaniu. Teoria organizacji wydawać się powinna dla pedagogów szczególnie interesująca, gdyż ogromny wpływ wywarła na nią prakseologia reprezentowana przez T. Kotarbińskiego, która jest nauką o warunkach wszelkiego sprawnego działania, a więc także i działania nauczycielskiego. Brak dotychczasowego ściślejszego związku z pedagogiką wynika zapewne z faktu postrzegania teorii organizacji głównie w kategoriach dyscypliny techniczno-ekonomicznej, odnozionej przede wszystkim do działalności przemysłowej. Ustalenia i problemy znajdujące się w jej obszarze zainteresowań wydają się jednak przydatne dla wybiórczej adaptacji pedagogiki, w tym zwłaszcza praktyki edukacyjnej²¹.

Należy zatem podkreślić, iż problematyka zakładu pracy rozpatrywanego w perspektywie koncepcji organizacji uczącej się, choć wyrasta na gruncie nauk o organizacji i zarządzaniu, wiąże się ściśle z pedagogiką, co uzasadnić można, odwołując się do jej podstawowych dyscyplin.

Powołując się na dorobek historii oświaty i wychowania oraz doktryn pedagogicznych, ze względu na odniesienia do uczenia się w pracy, poprzez pracę i dla pracy, przesłanek teoretycznych dla podjętego tematu poszukiwać już można w doktrynie G. Kerschensteinera, przedstawiciela pedagogiki kultury, twórcy koncepcji szkoły pracy, w której nauczanie wiązano z różnymi formami aktywności, przede wszystkim z pracą wytwórczą²².

Na gruncie pedagogiki ogólnej zwraca się coraz częściej uwagę, iż kategoria „uczenia się” odnosi się nie tylko do ludzi, ale także systemów przez ludzi

¹⁷ M. Bielski, *Podstawy teorii organizacji...*, op. cit., s. 5-15.

¹⁸ T. Pasierbiński, *O pracy inspektora szkolnego*, Hanower 1945.

¹⁹ M. Pęcherski, *Polityka oświatowa*, Wrocław 1975.

²⁰ J. Wołczyk, *Elementy polityki oświatowej*, Warszawa 1974.

²¹ A. Smołalski, *Elementy teorii organizacji...*, op. cit., s. 19-23.

²² S. Stendig, *System pedagogiczny G. Kerschensteinera*, Cieszyn 1933, s. 4; A. Molak, *Szkoła pracy Kerschensteinera. Model szkoły dla potrzeb cywilizacji technicznej w społeczeństwie kapitalistycznym*, Warszawa 1968, s. 124.

tworzonych, przede wszystkim instytucji i organizacji. Jak podkreślają badacze, ważny nurt współczesnych analiz na temat uczenia się, szczególnie w świetle koncepcji edukacji ustawicznej, gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa uczącego się, wiąże się z dostrzeganymi przez instytucje i organizacje możliwościami edukacyjnymi. Uczenie się odbywające się w ich ramach ma służyć najbardziej efektywnemu wprowadzaniu innowacji, a uwolnienie potencjału ludzkiego w zakresie usprawniania własnej praktyki wydaje się najlepszym sposobem uczenia się w środowisku pracy²³. Przesunięcie zainteresowań z celowościowego procesu nauczania na proces uczenia się jednostek, społeczeństw, organizacji i instytucji skutkuje nawet zdecydowanym poszerzeniem się przedmiotu badań pedagogicznych²⁴.

Na gruncie teorii wychowania natomiast to systemowe koncepcje²⁵ zakładające, iż ucząc się, tworzymy rzeczywistość, opierają się na założeniach normatywnych, z których wywodzą się konkretne projekty wychowawcze i konkretne oferty pomocy, np. pomocy edukacyjnej. Jako koncepcje systemowe są koncepcjami odniesienia zarówno dla osób, struktur, jak i interakcji.

Należy również podkreślić, iż w takiej dyscyplinie jak dydaktyka obecna jest koncepcja „szkoły jako organizacji uczącej się”, będąca aktualnie jednym z najbardziej postulowanych modeli szkoły współczesnej. Kładzie ona nacisk na konieczność otwarcia dydaktyki na nowoczesną technologię informacyjną i kształcenie do gospodarki opartej na wiedzy. Choć ma ona rodowód ekonomiczny, osadzona jest głównie w pracach dotyczących funkcjonowania społeczeństwa uczącego się. W edukacji koncepcja ta pojawia się w nurcie badań nad zarządzaniem zmianą. Pedagogika formowana w jej obrębie wyraźnie nawiązuje do funkcjonalizmu, powiązana jest także z egzystencjalnym ujmowaniem poznania i nauczania oraz psychologią fenomenologiczną i humanistyczną²⁶.

Koncepcja organizacji uczącej się wpisuje się też w zakres zainteresowań subdyscypliny pedagogicznej – pedagogiki pracy, szczególnie we wspomniany już obszar dotyczący edukacji pracowników w zakładach pracy.

Zbliżeniu pedagogiki i teorii organizacji sprzyja niewątpliwie problematyka podejmowana poprzez socjologię. Przykładem organizacji w ujęciu socjologicznym są różne grupy społeczne, jak rodzina, stowarzyszenie, partia polityczna czy *załoga zakładu pracy*²⁷. Organizacją w tym ujęciu jest każdy zintegrowany danymi celami twór społeczny względnie wyodrębniony ze swojego środowiska społecznego, posiadający swoiste systemy komunikacji i informacji, systemy wartości

²³ T. Bauman, *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Kraków 2005, s. 37 i nast.

²⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 131.

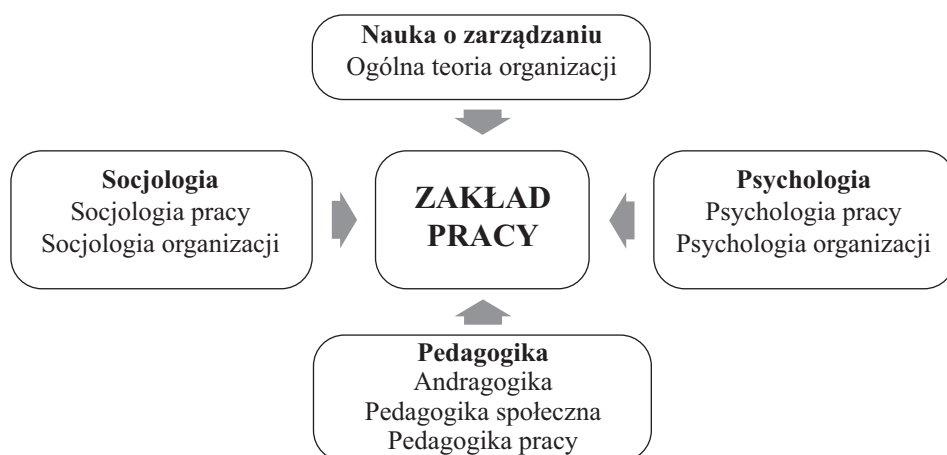
²⁵ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 249-256.

²⁶ B.D. Gołębiak, *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 117-122.

²⁷ S. Czaja, J. Sztumski, *Zarys socjologii przemysłu*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1977, s. 90.

oraz instytucje kontroli. Organizacja taka będzie utrzymywała swoje istnienie, dopóki w wyniku rotacji nie utraci równocześnie minimum swoich członków warunkujących jej funkcjonowanie. Organizacja, charakteryzując się celami i ich świadomą, ciągłą współrealizacją, do czego niezbędne są mechanizmy koordynacji i kooperacji, tworzy *system społeczny*, którego elementy powiązane są stosunkami społecznymi o nie zawsze przewidywalnym charakterze. Te probabilistyczne relacje, w odróżnieniu od badań teoretyków zarządzania, którzy rozważają organizacje z punktu widzenia działań zrównoważonych, a więc raczej przewidywalnych, są szczególnym przedmiotem zainteresowań socjologów. Ponadto nie tylko socjologowie, ale i psychologowie organizacji badają procesy organizacyjne, akcentując ich wymiar jednostkowy lub integracyjny, szczególnie w relacji z otoczeniem kulturowym²⁸.

Podjęta problematyka uzasadnia zatem jej interdyscyplinarne ujęcie i konieczność odwoływania się do dorobku wielu dyscyplin i subdyscyplin naukowych z obszaru nauk społecznych, co zaprezentowano na poniższym rysunku.



Rysunek 3.1. Interdyscyplinarność problematyki zakładu pracy
Opracowanie własne²⁹

Przechodząc w rozważaniach do drugiej z wyróżnionych perspektyw, nawiązać należy do jednego z nurtów badawczych funkcjonujących w obszarze teorii organizacji – nurtu systemowego będącego pochodną ogólnej teorii systemów, która rozwinęła się w latach 50. XX w. Za jej twórcę uważa się L. von Bertalanffy'ego³⁰.

²⁸ E. Masłyk-Musiał, *Spoleczeństwo i organizacje. Socjologia organizacji i zarządzania*, Lublin 1999, s. 9 i nast.

²⁹ Materiał ilustracyjny przedstawiony w książce w postaci rysunków, a także tabel i wykresów w rozdziałach 4 i 5 został opracowany przez Autorkę.

³⁰ L. von Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, Warszawa 1984.

Podstawowym założeniem, na którym opiera się wskazane podejście, jest uznanie organizacji za szczególnego typu system, tzn. zbiór składników, pomiędzy którymi zachodzą pośrednio lub bezpośrednio wzajemne stosunki. Organizacje rozumiane jako systemy są całościami wyodrębnionymi z otoczenia, czyli z elementów, które nie wchodzą w jego skład, ale oddziałują na stan systemu lub system oddziałuje na nie. Oddziaływanie to zachodzi poprzez wejścia i wyjścia systemu (drogi, sposoby tego oddziaływania). Systemy mające wejścia i wyjścia są systemami otwartymi. Współdziałają z otoczeniem, wymieniając z nim materię, informacje, energię³¹.

Kierując się założeniami nurtu systemowego, można przyjąć, iż *organizacja* jest przykładem *otwartego systemu* zorientowanego na osiągnięcie celów i posiadającego określoną strukturę (sposób uporządkowania). Podstawowe cechy takiej organizacji są następujące:

- jest tworem człowieka stworzonym dla wykonania określonego celu (celów);
- w jej skład wchodzi ludzie, stanowiący niezbędnym element oraz środki rzeczowe, którymi ludzie ci posługują się w swych działaniach;
- jest systemem zachowującym się rozmyślnie, zdolnym do korygowania, a nawet zmiany pierwotnie wyznaczonych celów;
- jest wyodrębniona z otoczenia, a jednocześnie otwarta, czerpiąc z otoczenia niezbędne do istnienia zasoby: ludzi, materię, energię, informacje oraz oddając otoczeniu wytworzone produkty: dobra, usługi, informacje, wartości;
- jest ustrukturalizowana (ma określoną budowę, podsystemy zawierają się w systemie) i zhierarchizowana (podporządkowanie się jednych ludzi i komórek organizacyjnych innym);
- posiada człon kierowniczy sterujący (zarządzający) jej funkcjonowaniem i rozwojem;
- utrwała sposoby zachowania się jej uczestników i zasady ich współdziałania na drodze formalizacji;
- jest systemem samoorganizującym się, zdolnym do zwiększania stopnia uporządkowania;
- jest systemem stabilnym, zdolnym do utrzymania równowagi dzięki procesom homeostazy i ekspansji;
- jest ekwifinalna, tj. zdolna do osiągnięcia tych samych celów w różny sposób³².

Podejście systemowe wyraża się przede wszystkim w założeniu, że organizacja jest całością, na której sprawne działanie składają się zarówno podsystemy techniczne, jak i ekonomiczne, socjologiczne i psychologiczne. Jako podstawowe najczęściej wymienia się:

³¹ S. Sokołowska, *Organizacja i zarządzanie. Ujęcie teoretyczne*, Opole 2004, s. 43; M. Bielski, *Podstawy teorii organizacji...*, op. cit., s. 20.

³² M. Bielski, *Podstawy teorii organizacji...*, op. cit., s. 35 i nast.

- *podsystem celów i wartości* określających misję, jaką organizacja spełnia „na zewnątrz”, czyli w otoczeniu, w którym działa i „do wewnątrz”, czyli wobec swych uczestników, a także filozoficzne, a ściślej aksjologiczne uzasadnienie tej misji oraz strategię;
- *podsystem psychospołeczny*, który zawiera uczestników organizacji, ich motywację, postawy, wartości, kulturę oraz więzi społeczne występujące pomiędzy nimi;
- *podsystem struktury*, który obejmuje formalne zasady podziału zadań, uprawnień, informacji oraz władzy i odpowiedzialności w organizacji;
- *podsystem techniczny*, w skład którego wchodzi stosowane technologie, umiejętności techniczne (know-how), maszyny, urządzenia, budynki i ich wyposażenie;
- *podsystem zarządzania*, który obejmuje mechanizmy koordynacji i uzgodnienia pozostałych podsystemów w procesach podejmowania decyzji³³.

Wszystkie wymienione są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie się warunkują. Najistotniejszym wydaje się drugi ze wskazanych, który uznawany jest za decydujący czynnik określający funkcjonowanie pozostałych systemów. Teoretycy piszą, iż organizacja to m.in.: „System wzajemnie zależnych społecznych zachowań się pewnej liczby osób, które nazywamy uczestnikami organizacji” (H.A. Simon, D.W. Smithburg, V.A. Thompson) oraz „System społeczny zorganizowany dla osiągnięcia celu określonego rodzaju” (T. Parsons)³⁴.

Organizacja jest więc szczególnym przykładem *systemu społecznego*. Systemem takim jest np. państwo, miasto, wieś czy też szeroko rozumiany *zakład pracy* (szpital, szkoła, fabryka). Wymienione systemy różnią się m.in. wielkością i złożonością. Im większy system, tym więcej mieści się w nim podsystemów, a tym samym większa jest jego złożoność³⁵.

Na temat społecznego systemu zakładu pracy Autorka pisała już w poprzednim rozdziale. W tym miejscu rozważań dodać można, iż jest on przykładem ogólniej pojętego systemu społecznego i charakteryzuje się właściwościami przypisywanymi wszystkim systemom: morfologią, czyli budową wewnętrzną; strukturą, jaką współtworzą jego części składowe pozostające w różnorodnych wzajemnych stosunkach; swoistym układem funkcji i pozycji realizowanych przez poszczególne części; hierarchią; układem wartości występującym w ich obrębie; a także zdolnością adaptacji. Systemowe ujęcie pozwala uchwycić rzeczywisty

³³ H.J. Leavitt, *Applied Organizational Change in Industry: Structural and Humanistic Approaches*, [w:] *Handbook of organizations*, red. J.G. March, Chicago 1965, za: A.K. Koźmiński, *Organizacja*, [w:] *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, red. A.K. Koźmiński, W. Piotrowski, Warszawa 2005, s. 30 i nast.

³⁴ H.A. Simon, D.W. Smithburg, V.A. Thompson, *Public Administration*, New York 1959, s. 381 oraz T. Parsons, *Structure and Process in Modern Societies*, Glencoe 1960, s. 56, za: J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich...*, op. cit., s. 76 i nast.

³⁵ J. Sztumski, *Socjologia pracy w zarysie*, Warszawa 1981, s. 64.

układ strukturalno-funkcjonalnych zależności, jakie tworzą ludzie – pracownicy oraz umożliwia ich analizę ilościowo-jakościową³⁶.

Jak wykazano już wcześniej, zakład pracy traktować również można jako kompleksowy system społeczny składający się z podsystemów powiązanych procesami komunikowania się, równowagi i podejmowania decyzji. Czynnikiem integrującym poszczególne elementy jest jego cel. Z kolei, aby funkcjonować i realizować z góry określone zadania, powinien on integrować swój system społeczny, który najczęściej rozumiany jest jako układ pozycji i ról społeczno-zawodowych oraz adaptować się do zewnętrznego otoczenia, co wymaga intensyfikacji procesów edukacji pracowników. Wzajemność i adaptacyjność to cechy uznane za warunki istnienia systemu społecznego. Wynikają one z celowego charakteru działań jednostek i organizacji³⁷.

Ustosunkowując się do trzeciej ze wskazanych perspektyw, która konstruuje teoretyczną podstawę opracowania, zasadne wydaje się przytoczenie metafor, które wpisują się w nurt postmodernistyczny rozwijający się od schyłku XX w. w ogólnej teorii organizacji. Za jego prekursora uznaje się G. Morgana. Badacz ten założył, iż organizacje są pełnymi paradoksów zjawiskami, które można rozumieć na wiele sposobów, m.in.:

- *maszyny*, w której wyraźnie zdefiniowane części odgrywające role w funkcjonowaniu całości tworzą relacje pozwalające działać w sposób zrutynizowany, przewidywalny i niezawodny;
- *mózgu*, w ramach którego zwraca się uwagę na znaczenie przetwarzania informacji, uczenia się oraz inteligencji i stwarza układ odniesienia dla rozumienia i oceny nowoczesnych organizacji z tego punktu widzenia;
- *kultury* postrzegającej organizację jako zakorzenioną w ideałach, wartościach, normach, rytuałach i przekonaniach, co potwierdza ich przynależność do bytów uwarunkowanych społecznie;
- *psychicznego więzienia*, w którym zatrudnieni ludzie wpadają w pułapkę własnych myśli, idei i przekonań, albo poddają się temu, co kształtuje się w ich podświadomości;
- *systemu politycznego*, w którym różne układy interesów, konflikty i gra sił kształtują działania organizacji³⁸.

Jednym z zaproponowanych podejść jest również ich postrzeganie jako *organizmu* – jakby organizacje biurokratyczne należały do gatunku biologicznego³⁹, tzn. były żywymi, otwartymi systemami posiadającymi liczne związki z otoczeniem, które determinują ich procesy dostosowawcze oraz rozwój. Przyjęcie założenia, iż organizacje są jak żywe systemy, pozwala wyprowadzić wniosek, iż

³⁶ Ibidem, s. 65-75.

³⁷ E. Masłyk-Musiał, *Spoleczeństwo i organizacje...*, op. cit., s. 41-44; H. Januszek, J. Sikora, *Socjologia pracy*, Poznań 2000, s. 24.

³⁸ G. Morgan, *Obrazy organizacji*, Warszawa 1997, s. 9-15.

³⁹ Ibidem, s. 9-15.

bez podstawowego codziennego procesu uczenia się nie mogą prawidłowo funkcjonować. Rozpatrując taką perspektywę, można również stwierdzić, iż organizacje nigdy nie osiągną stadium końcowego, ponieważ zawsze znajdują się w toku dynamicznego procesu istnienia⁴⁰.

W świetle dotychczasowych rozważań można zauważyć, iż podjęta w opracowaniu problematyka wpisuje się w:

- 1) założenia teorii organizacji, w myśl których konieczna jest ciągła adaptacja przedsiębiorstwa do zmian otoczenia;
- 2) podejście systemowe, w którym możliwe jest rozpatrywanie zakładu pracy jako systemu, w tym systemu społecznego;
- 3) metaforę organizmu stanowiącą podstawę koncepcji organizacji uczącej się.

Zakład pracy w rozumieniu organizacji rozpatrywać zatem można jako otwarty system społeczno-techniczny, który prowadzi wymianę materii, energii i informacji z otoczeniem. W wymianie tej najważniejszą zasadą jest równowaga, czyli ekwiwalentność tej wymiany: organizacja musi zaspokajać potrzeby otoczenia, a otoczenie potrzeby organizacji. W myśl tej zasady organizacja, która nie zaspokaja potrzeb otoczenia, powinna przestać istnieć. Zasada ta implikuje elastyczność i zmienność systemów organizacyjnych, które muszą się dostosowywać do potrzeb i wymagań otoczenia oraz warunków działania, jakie ono stwarza⁴¹.

Proces zmiany równowagi ukształtowanej pomiędzy organizacją a jej otoczeniem przebiega w następujący sposób:

- określony kształt organizacji (czyli realizowane przez nią cele, struktury, technologia, ludzie i sposób zarządzania) może być uznany za zadowalający, jeżeli pozwala na ekwiwalentną wymianę z otoczeniem (umożliwiającą odtwarzanie potencjału z okresu na okres i rozwój);
- w miarę upływu czasu i pod wpływem zmian zachodzących w otoczeniu i w samej organizacji punkt równowagi przesuwa się; utrzymanie zasilenia na tym samym poziomie wymaga wytarzania innych lub przynajmniej ulepszonych produktów i (lub) obniżenia finansowych kosztów działania organizacji;
- organizacja musi się przekształcić, czyli zmienić cele działania, struktury, technologię, ludzi i sposób zarządzania. Jeżeli tego nie uczyni dostatecznie szybko, wymiana z otoczeniem będzie dla niej coraz mniej korzystna, aż w pewnym momencie materialne podstawy jej istnienia zostaną zburzone⁴².

Chcąc rozwijać się szybko, organizacja musi więc antycypować zmiany i dostosowywać się do nowych potrzeb i wymogów szybciej niż inne organizacje

⁴⁰ M. Pedler, K. Aspinwall, *Przedsiębiorstwo uczące się*, Warszawa 1999, s. 20.

⁴¹ A.K. Koźmiński, *Organizacja...*, op. cit., s. 31 i nast.

⁴² A.K. Koźmiński, K. Oblój, *Zarys teorii równowagi...*, op. cit., s. 19 i nast.

o podobnym profilu konkurujące o ograniczone zasoby materialne występujące w otoczeniu⁴³.

Z prezentowanych rozważań wynika, iż każdy zakład pracy, aby działać i rozwijać się, musi przystosować się do otoczenia, w którym funkcjonuje. Niepewność tego otoczenia sprawia, iż przedsiębiorstwa powinny stale rozpoznawać zachodzące zmiany oraz na bieżąco, a nawet z wyprzedzeniem wyciągać wnioski dla własnego przetrwania i rozwoju. Tak pojmowana zdolność do nauki staje się kryterium selekcji firmy. Jak podkreśla E. Schein, ten, kto najszybciej się uczy, ma największe szanse na utrzymanie się na rynku. Kto się nie uczy lub uczy się zbyt wolno – upadnie. Z kolei R. Garratt pisze wręcz, iż organizacja może przeżyć tylko wówczas, gdy uczy się szybciej, niż zmienia się jej otoczenie⁴⁴.

Jak już podkreślono w rozdziale drugim, uczenie się jest nieodłącznym atrybutem każdego przedsiębiorstwa działającego w dowolnym systemie społeczno-ekonomicznym. Podstawowym celem uczenia się jest rozwój stosowanej w jego działalności wiedzy, która determinuje osiąganie przewagi konkurencyjnej. W takim znaczeniu „uczenie się” stanowi pierwotną funkcję każdego zakładu pracy⁴⁵.

W świetle powyższego, przechodząc do ostatniej ze wskazanych perspektyw, zgodzić należy się ze stwierdzeniem P.M. Senge’a, twórcy koncepcji organizacji uczącej się, iż zdolność szybkiego uczenia się może okazać się jedynym trwałym elementem przewagi nad konkurencją. Autor ten przyjmuje tezę, iż: „W miarę jak świat staje się coraz bardziej połączony, a prowadzenie biznesu coraz bardziej złożone i dynamiczne, praca musi stawać się uczeniem się (...). Organizacjami, które naprawdę zwyciężą w przyszłości, będą te, które odkryją, jak wykorzystywać ludzkie zaangażowanie i możliwości uczenia się na wszystkich szczeblach”⁴⁶. Organizację uczącą się określa jako tę, „w której, ludzie ciągle rozszerzają swoje możliwości osiągania naprawdę pożądaných wyników, w której powstają nowe wzorce śmiałego myślenia i swobodnie rozwijają się aspiracje zespołowe i gdzie ludzie stale się uczą, jak wspólnie się uczyć”⁴⁷.

Koncepcja organizacji uczącej się pojawiła się na początku lat 90. XX w., głównie za sprawą publikacji książki P.M. Senge’a pt. *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Wiele idei, na których się ona opiera, związanych jest z teorią systemów rozwijaną w latach 50. i 60. ubiegłego wieku, a także z teorią rozwoju organizacyjnego, która rozwijana była w późnych latach 60. i latach 70.⁴⁸ Aktualnie wpisuje się ona również w koncepcję zarządzania wiedzą.

⁴³ A.K. Koźmiński, *Organizacja...*, op. cit., s. 32.

⁴⁴ Cyt. za: M. Czerska, *Kierowanie zmianą w organizacji*, [w:] *Zarządzanie organizacjami*, A. Czermiński, M. Czerska, B. Nosalski, R. Rutka, J. Apanowicz, Toruń 2001, s. 539 i nast.

⁴⁵ M. Jabłoński, *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się. Metody doskonalenia i rozwoju*, Warszawa 2009, s. 30.

⁴⁶ P.M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Kraków 2006, s. 19 i nast.

⁴⁷ Ibidem, s. 19.

⁴⁸ B. Mikula, *Organizacja ucząca się*, [w:] *Podstawy zarządzania przedsiębiorstwami w gospodarce opartej na wiedzy*, red. B. Mikula, A. Pietruszka-Ortyl, A. Potocki, Warszawa 2007, s. 42.

Teoria rozwoju organizacyjnego została sformułowana przez amerykańskiego psychologa Ch. Argyrisa, we współpracy z D.A. Schönem, i poświęcona „organizacyjnemu uczeniu się”, w tym uczeniu się opartemu na idei pojedynczej i podwójnej pętli. Obaj badacze założyli, że organizacje istnieją po to, aby realizować swoje specyficzne cele i osiągają je poprzez działanie. Działania te mogą prowadzić do oczekiwanych konsekwencji, wówczas osiągnięte jest „dopasowanie” lub też konsekwencje mogą być niezgodne z tym, co było oczekiwane, wówczas osiągnięte jest „niedopasowanie”. W przypadkach „niedopasowania” istnieje możliwość ponownej próby w tych samych warunkach przez wykonanie „pojedynczej pętli” w procesie uczenia się lub też – alternatywnie – możliwe jest przekroczenie ram ustanowionych przez te warunki i wykonanie „podwójnej pętli” w procesie uczenia się. Przez pojedynczą pętlę rozumie się uczenie instrumentalne, które zmienia strategię działania lub założenia leżące u podstaw tych strategii, pozostawiając niezmiennym wartości teorii działania. Przez podwójną pętlę rozumie się z kolei uczenie, którego rezultatem jest zmiana wartości teorii w działaniu. Przytoczeni autorzy wyraźnie podkreślają, że tylko uczenie się prowadzi do zmian w praktyce organizacji. Oznacza to, że zasadniczo cele i interesy organizacji kreują perspektywę, z której możliwości uczenia się pracowników i samo uczenie się są postrzegane jako ważny instrument ich optymalizacji⁴⁹.

U podstaw koncepcji zarządzania wiedzą, o której Autorka pisała szeroko w poprzednim rozdziale, leży z kolei przekonanie, iż posiadanie zasobów wiedzy, ich rozpowszechnianie i wykorzystywanie staje się podstawowym źródłem i kluczowym czynnikiem rozwoju każdej organizacji. Jest to zarządzanie jej niematerialnym kapitałem, które opiera się na założeniu, że każdy pracownik wie i umie coś, co może usprawnić funkcjonowanie. Zbiorowa mądrość złożona z indywidualnej wiedzy pracowników i ich doświadczeń staje się tym samym zasobem, który może być wykorzystany⁵⁰. Główny cel tej koncepcji opiera się na dążeniu do lepszego wykorzystania wiedzy zatrudnionych dla dobra przedsiębiorstwa. Przyjmuje się, iż powiązanie odrębnych obszarów poszukiwań i zastosowań innowacyjnych jest warunkiem sukcesu, a jedynym trwałym źródłem przewagi konkurencyjnej jest wspólnie podzielana wiedza. Połączenie odkrywania wiedzy z jej zastosowaniem prowadzi do przekształcenia organizacji w twórczą, w której zostaje wykorzystany potencjał wszystkich pracowników⁵¹.

Sformułowanie *organizacja ucząca się* budzi kontrowersje wśród niektórych badaczy. Wątpliwości dotyczą zarówno ujęcia definicyjnego, jak i podmiotu

⁴⁹ Ch. Argyris, D.A. Schön, *Organizational Learning: A Theory of Action and Perspective*, 1978, za: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006, s. 172 i nast., 207-209.

⁵⁰ J.P. Lendzion, A. Stankiewicz-Mróż, *Wprowadzenie do organizacji...*, op. cit., s. 218 i nast.

⁵¹ A. Francik, *Zarządzanie wiedzą w organizacji jako nowa koncepcja zarządzania zasobami pracy*, [w:] *Współczesne tendencje w zarządzaniu zasobami pracy*, Kraków 1997, za: J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się*, Dąbrowa Górnicza 2002, s. 70.

uczenia się, tzn. czy uczy się jednostka, grupa, czy organizacja jako system⁵². Dlatego też w literaturze przedmiotu spotkać można trzy odmienne poglądy. Według pierwszego organizacja jako twór intencjonalny nie może się uczyć, uczą się tylko jej członkowie. Wiedza organizacji to prosta suma wiedzy jej uczestników. Wraz z odejściem pracowników organizacja traci nabytą wiedzę. Drugi z nich sugeruje, że organizacja jako zespół ludzi może się uczyć i utrwaląc nabywaną wiedzę, jednak wiedza firmy to coś więcej niż wiedza jej uczestników. Odejście pracowników zmniejsza tylko w stopniu mniej niż proporcjonalnym posiadaną przez dane przedsiębiorstwo wiedzę. Według zwolenników trzeciego poglądu organizacja ucząca się to sprzeczna i pozbawiona znaczenia korporacja⁵³.

W niniejszej pracy przyjęto drugie ze wskazanych stanowisk.

Uznano, iż pojęcie organizacji uczącej się zawiera w sobie następujące zasadnicze założenia:

1. Organizacje uczą się tylko przez uczenie się jednostek. Zdobywanie wiedzy przez jednostki nie gwarantuje, że i organizacja uczy się, ale bez nauki jednostek uczenie się organizacji nie następuje w ogóle⁵⁴.
2. Uczenie się przedsiębiorstwa nie jest jedynie sumą procesów indywidualnego uczenia się, chociaż przedsiębiorstwo uczy się wyłącznie przez poszczególnych pracowników⁵⁵.
3. Nadanie przedsiębiorstwu pewnych cech powoduje wzrost jego zdolności do uczenia się i usprawnienie procesów edukacyjnych⁵⁶.

Centralną kategorię opisywanej koncepcji, wokół której ogniskują się najlichniesze spory badaczy, stanowi tzw. *organizacyjne uczenie się*, czyli połączenie uczenia się indywidualnego z zespołowym.

Wspomniani wcześniej Ch. Argyris i D.A. Schön wskazują wręcz na następujący paradoks: „Organizacje nie są jedynie zbiorem jednostek, ale nie ma żadnej organizacji bez takiego zbioru. Podobnie organizacyjne uczenie się nie jest jedynie uczeniem się jednostek, ale organizacje uczą się tylko przez doświadczenie i działania jednostek”⁵⁷. W sensie dosłownym zatem wiedza tworzona jest wyłącznie przez jednostki, a organizacja powinna wspierać swoich członków, zapewniając im twórcze warunki służące tworzeniu wiedzy na czterech poziomach realizacji uczenia się: jednostki, grupy, organizacji oraz międzyorganizacyjnym. Część badaczy opowiada się również za przesunięciem miejsca uczenia się –

⁵² A. Zgrzywa-Ziemak, R. Kamiński, *Rozwój zdolności uczenia się przedsiębiorstwa*, Warszawa 2009, s. 13.

⁵³ J. Niemczyk, *Organizacja ucząca się*, [w:] *Zarządzanie przedsiębiorstwem przyszłości. Koncepcje, modele, metody*, red. K. Perechuda, Warszawa 2000, s. 77.

⁵⁴ P.M. Senge, *Piąta dyscyplina...*, op. cit., s. 163.

⁵⁵ M. Bratnicki, *Doskonalenie procesu zarządzania w przedsiębiorstwie: podejście zintegrowane*, Katowice 1993, za: J. Batorski, *Organizacja efektywnie...*, op. cit., s. 9.

⁵⁶ A. Zgrzywa-Ziemak, R. Kamiński, *Rozwój zdolności uczenia się...*, op. cit., s. 32.

⁵⁷ Ch. Argyris, D.A. Schön, *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*, Massachusetts 1996, s. 8, za: A. Zgrzywa-Ziemak, R. Kamiński, *Rozwój zdolności uczenia się...*, op. cit., s. 14.

uczenie się nie zachodzi w umyśle jednostki, ale wewnątrz społecznego układu. W związku z tym to społeczność uczy się, a nie jednostka⁵⁸.

Podobnie jak „organizacja ucząca się”, tak i sformułowanie „organizacyjne uczenie się” należy traktować metaforycznie. W rzeczywistości przedsiębiorstwa nie myślą, nie uczą się w dosłownym rozumieniu tych pojęć, choć istnieją sytuacje, w których wydają się wiedzieć więcej niż ich uczestnicy. Zasadne jest więc mówienie o uczeniu się przedsiębiorstw. Istota tego zjawiska nie może być jednak rozumiana analogicznie do uczenia się jednostek⁵⁹.

Organizacyjne uczenie się zachodzi dzięki wspólnie podzielanym modelom poznawczym i wiedzy oraz dzieleniu wizji indywidualnych z innymi oraz opiera się na zgromadzonej wiedzy i doświadczeniu, czyli używaniu organizacyjnej pamięci. Z tego punktu widzenia „uczenie się” należy odróżnić od innych, nieświadomych procesów dostosowawczych i odnieść do zmian zachowania wynikających z rozwoju wiedzy, którymi nie jest jedynie adaptacja oznaczająca przystosowanie zachowania do zmian zachodzących w organizacji i jej otoczeniu⁶⁰.

Ze względu na wątpliwości, jakie formułowane są w stosunku do metaforycznego określenia „organizacja ucząca się” oraz „organizacyjne uczenie się”, konieczne wydaje się ich uzasadnienie nawiązujące do założeń ontologii. Teoretycznych przesłanek dla analizowanej koncepcji dostarcza m.in. stanowisko M. Jabłońskiego, który opierając się na rozważaniach L.J. Krzyżanowskiego, rozpatruje organizację uczącą się w świetle dualistycznej koncepcji bytu realnego. Każda organizacja jako całość zorganizowanego działania – osadzona w realnych składnikach bytu (rzeczach i oddziaływaniach) – służy osiągnięciu zamierzonych celów przy stosowaniu niezbędnych środków. W takim znaczeniu rozumienie organizacji uczącej się nie odbiega od klasycznej (tradycyjnej) interpretacji zespołów zorganizowanego działania. Tym, co odróżnia organizację uczącą się od organizacji w ogóle, jest sposób zorganizowania środków umożliwiających osiągnięcie celów. W organizacji uczącej się środki te są tak skonfigurowane, aby gwarantowały zachodzenie procesu organizacyjnego uczenia się, który należy do kategorii epistemologicznych i nie stanowi samodzielnej całości oderwanej od swego podłoża, czyli od struktur rzeczy, w których ma on przebiegać. Według dualistycznej koncepcji bytu realnego organizacja ucząca się to całość zorganizowanego działania zdeterminowana właśnie procesem organizacyjnego uczenia się. Biorąc pod uwagę fakt, iż w świetle nauk o zarządzaniu, organizacje są przedmiotem ludzkiego działania, to ludzie wyznaczają domeny ich działalności, powodując zaistnienie realnych wzajemnych oddziaływań materialnych, energetycznych,

⁵⁸ Cyt. za: A. Zgrzywa-Ziemak, R. Kamiński, *Rozwój zdolności uczenia się...*, op. cit., s. 15 i nast., 40.

⁵⁹ M. Bratnicki, *Doskonalenie procesu zarządzania w przedsiębiorstwie: podejście zintegrowane*, Katowice 1993, za: A. Zgrzywa-Ziemak, R. Kamiński, *Rozwój zdolności uczenia się...*, op. cit., s. 14.

⁶⁰ Cyt. za: J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się...*, op. cit., s. 9 i nast.

informacyjnych i tworząc „całości zorganizowanego działania jako kolektywne zbiory i zbiory zbiorów tych składników”⁶¹.

Podstawy rozpatrywania organizacji jako całości uporządkowanego działania, u podłoża którego znajduje się proces organizacyjnego uczenia się, umożliwia uznanie jej za szczególny rodzaj systemu, czyli zbiór elementów wzajemnie powiązanych ze względu na pełnioną funkcję. Ontologiczne podstawy systemowego ujęcia organizacji uczącej się wiążą się z cechami, które zostały zasygnalizowane we wcześniejszych rozważaniach, stąd nie wydaje się konieczna ich szersza charakterystyka. Warto w tym miejscu jedynie podkreślić, iż organizacja ucząca się jest:

- systemem otwartym; świadomie konstruowanym przez ludzi;
- obejmuje w pewien sposób uporządkowane podsystemy o charakterze społecznym i technicznym (wiedza powstaje w umyśle człowieka oraz na bazie procesów społecznych, natomiast stosowana jest w praktycznej działalności przedsiębiorstwa przez zespolenie jej z podsystemem technicznym, każdy zatem członek organizacji posiada warunki umożliwiające rozwój i stosowanie nowej wiedzy w trakcie wypełniania zadań na stanowisku pracy);
- jest systemem powiązanim z systemami otoczenia (organizacja taka nie posiada wyraźnych i sztywnych granic – w wyniku powiązania procesów gospodarczych z otoczeniem możliwe jest „przeniesienie” dynamiki zmian zachodzących w otoczeniu do organizacji);
- w wyniku procesów zachodzących zarówno w swoim systemie, jak i w otoczeniu, organizacja ta doświadcza zmian „punktów równowagi” gwarantujących utrzymanie na zadowalającym poziomie wymiany energii i informacji z otoczeniem, dlatego jest zmuszona zmieniać swoją strukturę, aby przeciwdziałać mniej korzystnej dla siebie wymianie z otoczeniem;
- sterowanie systemami organizacyjnymi odbywa się poprzez mechanizm sprzężenia zwrotnego, dzięki któremu system otrzymuje informacje na temat efektów własnego działania (im lepsze sprzężenie zwrotne, tym większa zdolność organizacji do uczenia się oraz sprawniejszego jej funkcjonowania)⁶².

Odnosząc się natomiast do krytycznego stanowiska podważającego założenia opisywanej koncepcji, należy podkreślić, iż amerykańscy teoretycy organizacji B. Levitt i J.G. March⁶³ stwierdzili, iż krzywe doświadczeń dostarczają dowodów na to, że organizacje uczą się. Wniosek ten oparli oni o badania ekonomistów, którzy już w latach 30. XX w. zauważyli, iż istnieje związek pomiędzy

⁶¹ L.J. Krzyżanowski, *O podstawach kierowania inaczej: paradygmaty, modele, metafory, filozofia, metodologia, dylematy, trendy*, Warszawa 1999, s. 151-241, za: M. Jabłoński, *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się...*, op. cit., s. 52-55.

⁶² M. Jabłoński, *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się...*, op. cit., s. 55-59.

⁶³ B. Levitt, J.G. March, *Organizational learning*, „Annual Review of Sociology” 14/1988.

skalą produkcji a wielkością kosztu jednostkowego wyrobu, określając to zjawisko mianem „efektu doświadczenia”. Obrazem graficznym tego efektu jest „krzywa doświadczenia”, która pokazuje drogę negatywnej relacji między kosztami produkcji a jakością wytworzonych sztuk. Na przykład, wraz ze wzrostem liczby zbudowanych egzemplarzy danego samolotu maleją koszty budowy każdego egzemplarza, co dowodzi, że o produkcji tego samolotu nauczono się czegoś nowego, pomimo że nikt nie może powiedzieć, na czym to uczenie się polega⁶⁴.

W toku dalszych badań ustalono, iż efekt doświadczenia jest konsekwencją następujących zjawisk:

- *ekonomii skali* – przy większej produkcji koszty stałe rozkładają się na większą liczbę wyprodukowanych jednostek, firma ma większą siłę przetargową z dostawcami i odbiorcami, w pewnych przypadkach nawet koszty stałe mogą spadać;
- *efektu uczenia się przez doświadczenie i specjalizację* – produkcja na większą skalę prowadzi do zwiększania wydajności pracy, a koszty robocizny na jednostkę produkcji ulegają zmniejszeniu;
- *efektu innowacji oraz substytucji kapitału i pracy* – gromadzenie doświadczeń pozwala na wprowadzenie modyfikacji wyrobu, jego technologii i organizacji pracy oraz zastępowanie pracy ludzkiej maszynami.

Prawo efektu doświadczenia wykorzystali po raz pierwszy pod koniec lat 60. pracownicy Boston Consulting Group⁶⁵.

Powyższe odkrycie przyczyniło się do sformułowania wniosku, iż procesy uczenia się mające miejsce w zakładzie pracy nie dotyczą tylko wiedzy zlokalizowanej w umysłach pracowników. Oprócz wiedzy spersonalizowanej, w postaci wiedzy mentalnej jawnej i cichej, deklaratywnej i proceduralnej, dokonuje się rozwój wiedzy skodyfikowanej, tj. danych i informacji oraz ugruntowanej, czyli osadzonej w wytworach ludzkiej działalności. Zdaniem B. Mikuły, takie potraktowanie efektów organizacyjnego uczenia się podważa argument wielu teoretyków twierdzących, że „organizacje nie mogą się uczyć”. W wyniku procesów edukacyjnych, a przede wszystkim w wyniku zaistnienia organizacyjnego uczenia się, przedsiębiorstwa uzyskują wiedzę, która pozostaje w ich dyspozycji nawet w sytuacji odejścia pracowników. Pozostaje ona w przynależnych im bazach danych, dokumentach, publikacjach, produktach i usługach oraz elementach kapitału strukturalnego⁶⁶.

Biorąc powyższe pod uwagę, w niniejszej pracy opierając się na koncepcji P.M. Senge’a, przyjęto założenie, że w dzisiejszych czasach nie wystarczy już uczenie się jednostek/indywidualnych pracowników, aby zakład pracy zachował swoją konkurencyjność na rynku. Jest ono bowiem dla niego mało efektywne.

⁶⁴ M.J. Hatch, *Teoria organizacji*, Warszawa 2002, s. 362 i nast.

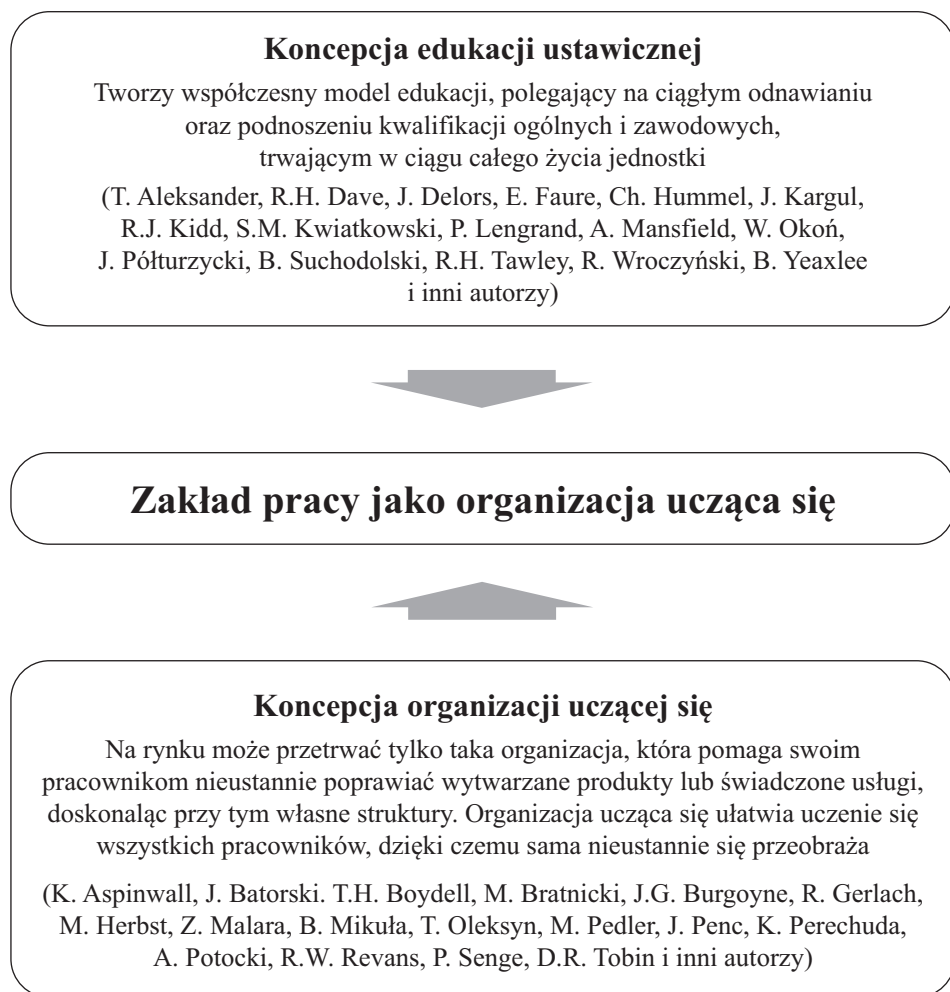
⁶⁵ G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, Warszawa 2007, s. 140-149.

⁶⁶ B. Mikuła, *Procesy uczenia się organizacji jako zmiana zachowań organizacyjnych*, [w:] *Zachowania organizacyjne. Wybrane zagadnienia*, red. A. Potocki, Warszawa 2005, s. 276 i nast.

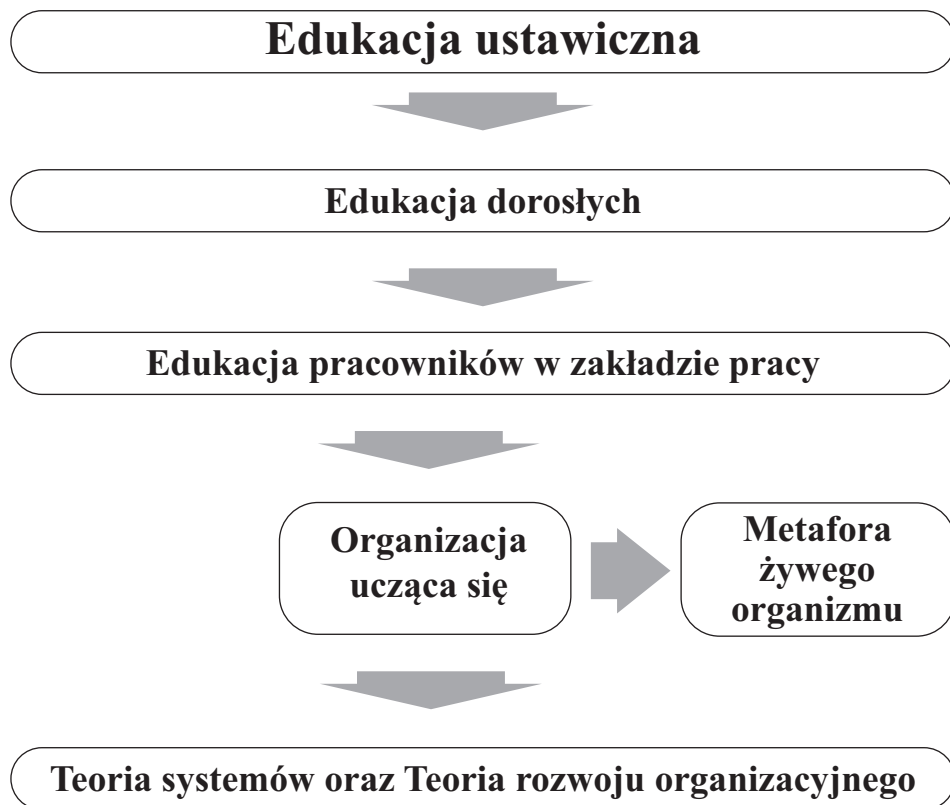
Natomiast „organizacja ucząca się” to forma organizacji umożliwiająca szybsze i skuteczniejsze uczenie się jej członków w taki sposób, że w efekcie udoskonalają oni wytwarzane produkty i oferowane usługi, a przedsiębiorstwo jest zdolne do kreowania własnej przyszłości w gospodarce opartej na wiedzy.

Uzasadniając prezentowane stanowisko, a także nawiązując do rozważań przedstawionych w poprzednim rozdziale, zauważyć można, iż w obszarze nauk pedagogicznych koncepcja *organizacji uczącej się* pozostaje w ścisłym związku z ideą *edukacji ustawicznej*.

W sposób graficzny przedstawiono to na rysunkach.



Rysunek 3.2. Koncepcja edukacji ustawicznej i koncepcja organizacji uczącej się jako podstawa teoretyczna pracy



Rysunek 3.3. Źródła koncepcji organizacji uczącej się wykorzystane w pracy

- Przesłanki konstruujące podjętą tematykę pomocniczo stanowią również:
- *koncepcja gospodarki opartej na wiedzy* (F. Machlup, M. Porat, M. Leibold, G. Probst, M. Gibbert, A. Dawid, D. Foray i in.);
 - *koncepcja społeczeństwa uczącego się* (T. Umesamo, Y. Masuda, D. Bell, A. Toffler, P.F. Drucker, M. Castells i in.);
 - *koncepcja organizacji wiedzy* (P.F. Drucker, B. Nanus, Ch. Handy, P. Senge, K. North i in.);
 - *koncepcja zarządzania wiedzą* (I. Nonaka, H. Takeuchi, R. Bennett, H. Gabriel, M. Demarest, K.M. Wigg, A. Jashapara i in.);
 - *teoria rozwoju organizacyjnego* (Ch. Agyris, D. Schön);
 - *teoria systemów* (L. von Bertalanffy, P. Sorokin, T. Parsons, N. Luhmann i in.);
 - *teoria kapitału ludzkiego i tzw. inwestycji w człowieka* (G.S. Becker, E. Engel, T.W. Schultz, W. Petty, R. Nicholson, J.M. Clark i in.);
 - *teoria kapitału społecznego* (J. Coleman, F. Fukuyama, R. Putnam, P. Bourdieu),

- *teorie uczenia się w środowisku pracy;*
- *teorie andragogiczne wyjaśniające aktywność edukacyjną człowieka dorosłego.*

Powyższe przesłanki również zobrazowano graficznie.



Rysunek 3.4. Pomocnicze przesłanki teoretyczne uzasadniające rozpatrywanie zakładu pracy jako organizacji uczącej się

Zaprezentowane rozważania pozwalają sformułować wniosek o wielowymiarowości podjętej problematyki. Uzasadniają również stanowisko Autorki związane z rozpatrywaniem zakładu pracy i jego właściwości w kontekście teorii organizacji. Ponadto nie tylko analizy teoretyczne, ale i aktualna praktyka życia gospodarczego prowadzą do stwierdzenia, iż koncepcja organizacji uczącej się dotyczy już wszystkich współcześnie istniejących organizacji. Stanowi ona zatem wyzwanie dla przedstawicieli nauk społecznych, w tym także dla dyscyplin i subdyscyplin prowadzących badania poświęcone zakładowi pracy (przedsiębiorstwu) we wszystkich jego płaszczyznach.

3.2. ORGANIZACJA UCZĄCA SIĘ JAKO OPTIMALNY MODEL ZAKŁADU PRACY

Kontynuując rozważania poświęcone *organizacji uczącej się*, należy jeszcze raz podkreślić, iż jest ona pewnym wzorcem mającym zapewniać efektywność czy też integrującą wizję doskonalenia zasobów ludzkich⁶⁷. W rzeczywistości żadne z przytoczonych w dalszej części pracy określeń definicyjnych nie prezentuje w pełni jej istoty. Jest ona bowiem efektem poszukiwań modelu organizacji zdolnej w sposób ciągły dostosowywać się do nowych warunków otoczenia. Za jej pomocą przedstawiany jest nowy obraz wewnętrznego zorganizowania zakładu pracy oraz zbiory modeli myślowych i wartości, które powinny być przyjęte przez ludzi i sterować ich zachowaniami⁶⁸.

Określenia najpełniej oddające ideę organizacji uczącej się zostały stworzone przez badaczy zajmujących się tą problematyką. Wśród nich należy zwrócić uwagę na stanowisko P.M. Senge'a, które zostało już przytoczone w poprzednim podrozdziale. Zdaniem tego autora istota organizacji uczącej się przejawia się w zdolności do rozwoju, a także w zachęcaniu pracowników do edukacji oraz do poszukiwania nowych rozwiązań rozszerzających indywidualne możliwości twórcze. Za istotę takiej organizacji uważa również zmianę sposobu myślenia samej organizacji, w której ludzie odkrywają ciągle na nowo, w jaki sposób tworzą otaczającą ich rzeczywistość i jak mogą ją zmieniać⁶⁹.

Opierając się na powyższym określeniu, R.W. Griffin pisze, iż organizacja ucząca się to: „Podejście, polegające na nadawaniu organizacji takiej struktury, że funkcjonuje tak, aby ułatwiać wszystkim pracownikom permanentne zdobywanie wiedzy i osobisty rozwój, jednocześnie ciągle się przekształcając dla sprostanienia zmieniającym się wymaganiom i potrzebom”⁷⁰. Z kolei wspomniani

⁶⁷ J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się...*, op. cit., s. 29.

⁶⁸ B. Mikula, *Organizacyjne uczenie się*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, red. K. Perchuda, Warszawa 2005, s. 85.

⁶⁹ P.M. Senge, *Piąta dyscyplina...*, op. cit., s. 28.

⁷⁰ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 2007, s. 397.

wcześniej B. Levitt i J.G. March określają ją jako organizację szybko rozwijającą się z wizją przyszłości, wyciągającą wnioski z przeszłości i przekształcającą je w standardy stymulujące odpowiednie zachowania⁷¹. Według definicji D.A. Garvina, organizacja ucząca się jest biegła w realizacji zadań tworzenia, pozyskiwania i przekazywania wiedzy, oraz w modyfikowaniu swoich zachowań w reakcji na nową wiedzę i doświadczenie. Autor ten zwraca uwagę, iż organizacja ucząca się opracowuje plany ciągłego doskonalenia się, korzysta z technik rozwiązywania problemów oraz przez wdrażanie programów edukacyjnych szybko i skutecznie przekazuje wiedzę wszystkim pracownikom. Podkreśla on również, iż nawet jeśli dana organizacja kreuje lub nabywa nową wiedzę, ale nie potrafi jej zastosować w praktyce, nie może być określona mianem „uczącej się”⁷².

Ch. Handy, ustosunkowując się do trudności ze zdefiniowaniem tego terminu, pisze natomiast następująco: „Jednak nie do końca jest oczywiste, co termin ów oznacza, z wyjątkiem może tego, że byłoby dobrze zmierzać w tym kierunku (...). Organizacja ucząca się może oznaczać dwie rzeczy, a mianowicie: może to być organizacja, która uczy się sama, lub taka organizacja, która zachęca swoją kadrę do uczenia się”⁷³.

Wśród polskich teoretyków również nie brakuje sformułowań związanych z organizacją uczącą się. Zdaniem A. Poczrowskiego koncepcja ta stanowi odpowiedź, a przynajmniej odpowiedź częściową, na pytanie, w jaki sposób generować wiedzę w organizacji i następnie efektywnie przekształcać ją w wartość dla interesariuszy. Organizację tę definiuję jako potrafiącą poznawać, rozumieć i wykorzystywać kapitał ludzki znajdujący się we wszystkich komórkach oraz na wszystkich szczeblach struktury organizacyjnej⁷⁴. T. Oleksyn pisze, iż: „Organizacja ucząca się to każda organizacja, która stawia sobie za cel rozwój kompetencji w takiej skali i w takim tempie, aby co najmniej dotrzymać kroku konkurencji i ogólnemu tempu rozwoju, przetrwać, dostosować się do zmian i rozwijać się”⁷⁵. Natomiast K. Zimmewicz określa ją jak koncepcję zarządzania, opierającą się na: „pewnej sumie wiedzy, którą dysponują poszczególni współpracownicy – wiedzy, która jest ciągle wzbogacana i rozwijana, a następnie »udostępniana« przedsiębiorstwu”⁷⁶.

Należy podkreślić, iż liczne ujęcia terminologiczne funkcjonujące w literaturze przedmiotu kładą nacisk na różne wyróżniki działania organizacji uczącej się. Wybrane cechy można przytoczyć za B. Mikułą, który dokonał rozróżnienia definicji ze względu na dominujące w nich wyznaczniki. Autor ten wskazuje, iż

⁷¹ B. Levitt, J.G. March, *Organizational Learning*, „Annual Review of Sociology” 14/1988.

⁷² D.A. Garvin, *Building a Learning Organization*, „Harvard Business Review on Knowledge Management”, Boston, MA 1998, s. 51.

⁷³ Ch. Handy, *Wiek przezwyciężonego rozumu*, Warszawa 1998, s. 177.

⁷⁴ A. Poczrowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa 2008, s. 40.

⁷⁵ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Kraków 2006, s. 222.

⁷⁶ K. Zimmewicz, *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, Warszawa 2000, s. 85.

pojęcie organizacji uczącej się zawiera w sobie: antycypowanie przyszłości; ciągłe uczenie się wszystkich członków organizacji; doskonalenie procesów organizacyjnego uczenia się; pozyskiwanie, tworzenie i rozpowszechnianie wiedzy; kreowanie wartościowych efektów dla organizacji w postaci innowacji; ciągłą adaptację do zmian zachodzących w otoczeniu i nieustający rozwój; weryfikację i zmianę modeli myślowych swoich pracowników⁷⁷.

Przytoczone określenia terminologiczne można analizować w ujęciu instytucjonalnym, funkcjonalnym i procesowym. M. Jabłoński podaje za S. Güldenbergiem i R. Eschenbachem, iż w *ujęciu instytucjonalnym* organizacja ucząca się jest systemem społecznym mającym określoną strukturę komunikacji i informacji umożliwiającym interakcje między jej uczestnikami. W *sensie funkcjonalnym* jest traktowana jako koncepcja bazowa dla wszystkich strategii zarządzania służących podejmowaniu decyzji, rozwiązywaniu problemów oraz inicjowaniu zmian. Z kolei w *ujęciu procesowym* organizacja ta stanowi socjoemocjonalny obiekt, w którym nastąpiła marginalizacja „twardych” obszarów zarządzania, takich jak: struktury, hierarchia, systemy kontroli, podziały funkcjonalne na rzecz stymulowania uczenia się pracowników i dostosowywania się do zmian w otoczeniu⁷⁸.

Nawiązując do trzech ujęć, w jakich termin *organizacja* jest rozpatrywany, w języku polskim wyróżnić można także rzeczowe, atrybutowe i czynnościowe znaczenia organizacji uczącej się. *Rzeczowe składniki* obejmują członków organizacji, wytwory ludzkiej działalności i składniki przyrody. Członkowie organizacji uczącej się poprzez relacje z otoczeniem, powiązane z procesem organizacyjnego uczenia się, identyfikują zasoby niematerialne, strumienie rzeczowe i informacyjne niezbędne do funkcjonowania przedsiębiorstwa. Kształtowanie się organizacji w znaczeniu pierwszym wiąże się z rozwojem jej zasobów ludzkich oraz dostosowaniem wytworów działalności ludzkiej i składników przyrody w sposób umożliwiający przyczynianie się części do powodzenia całości systemu organizacyjnego. *W znaczeniu atrybutowym* opisywaną organizację rozumieć można jako cechę kojarzoną ze strukturą organizacyjną podporządkowaną procesowi organizacyjnego uczenia się. Podporządkowanie to przejawia się relacjami pomiędzy członkami przedsiębiorstwa a otoczeniem na czterech poziomach uczenia się: indywidualnym, grupowym, organizacyjnym i międzyorganizacyjnym. Kreowanie organizacji uczącej się w *znaczeniu czynnościowym* wiąże się natomiast z procesami informacyjno-komunikacyjnymi, które umożliwiają przygotowanie i zastosowanie warunków, środków oraz sposobów działania członków organizacji determinujących przetwarzanie zasobów niematerialnych, strumieni rzeczowych i informacyjnych w sposób gwarantujący rozbudowę wiedzy w przedsiębiorstwie⁷⁹.

⁷⁷ B. Mikula, *Organizacja ucząca się...*, op. cit., s. 42 i nast.

⁷⁸ M. Jabłoński, *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się...*, op. cit., s. 50.

⁷⁹ Ibidem, s. 59-61.

Zgodzić się w tym miejscu rozważań można ze stwierdzeniem M. Jabłońskiego, iż organizacja ucząca się jest trudna do zoperacjonalizowania, mimo iż upłynęło już blisko dwadzieścia lat od włączenia tej koncepcji do dziedziny nauk o zarządzaniu. Badacze podejmujący tę problematykę do dziś w większości przypadków nie wychodzą poza metaforyczne jej opisywanie. W rezultacie głównym źródłem poznania organizacji uczącej się jest wiedza potoczna uzupełniona o pewne elementy dorobku nauk humanistycznych i społecznych, a badacze tej problematyki nie rozumieją się nawzajem. Na bazie opisu metaforycznego możliwa wydaje się jednak identyfikacja cech wyróżniających organizację uczącą się spośród innych typów organizacji. Większość definicji stawia bowiem w centralnym miejscu pracowników, zdolność uczenia się, przekazywania i wykorzystywania wiedzy oraz podkreśla, że organizacyjne uczenie się jako proces, w przeciwieństwie do programu, wymusza zmiany w zachowaniach poszczególnych członków organizacji służące generowaniu nowych faktów, hipotez i tworzeniu nowej wiedzy. Można zatem przyjąć, za wspomnianym autorem, iż definicja organizacji uczącej się to pojęcie ogólne charakteryzujące się nastawieniem na włączenie innych działań do prac badawczo-rozwojowych, eksperymentowaniem, poszukiwaniem informacji na każdym poziomie relacji z otoczeniem oraz wspólnym i systematycznym współdziałaniem z konkurentami, dostawcami i odbiorcami. Empiryczne odniesienie niniejszego ujęcia organizacji uczącej się jako kategorii zbiorczej stanowią więc przede wszystkim jednostki innowacyjne, naukowe, firmy z ośrodkami badawczo-rozwojowymi, parki technologiczne itp.⁸⁰

Nawiązując do trzech stanowisk, jakie prezentowane są w literaturze przedmiotu na temat organizacji uczącej się, a które Autorka przytoczyła w poprzednim podrozdziale, należy podkreślić, iż mimo wątpliwości definicyjnych zwolennicy opisywanej koncepcji przyjmują, iż to właśnie model organizacji uczącej się najlepiej uosabia gospodarkę opartą na wiedzy.

Gospodarka oparta na wiedzy przenika do organizacji na poziomie mikro, co znajduje swoje odzwierciedlenie w procesach zarządzania wiedzą i uczenia się przedsiębiorstw. Z jednej strony stanowi ona wielkie wyzwanie dla wszystkich zakładów pracy, z drugiej zaś strony odpowiedni poziom realizacji procesów uczenia się i tworzenia wiedzy jest dla nich determinantą i efektem spełnienia funkcji gospodarki w skali makro. Można wręcz stwierdzić, że każdy współczesny zakład pracy zaczyna w mikroskali w różnym stopniu realizować funkcje odpowiadające gospodarce opartej na wiedzy w makroskali⁸¹.

Przedsiębiorstwo rozumiane jako ucząca się struktura społeczno-gospodarcza, staje się organizacją uczącą się, jeśli opanuje zdolność rozpoznawania sygnałów

⁸⁰ Ibidem, s. 50 i nast., 213.

⁸¹ P. Cabała, Cz. Mesjasz, H. Piekarczyk, A. Stabryła, K. Woźniak, *Metoda kategoryzacji przedsiębiorstw ze względu na stopień spełniania funkcji gospodarki opartej na wiedzy*, [w:] *Doskonalenie struktur organizacyjnych przedsiębiorstw w gospodarce opartej na wiedzy*, red. A. Stabryła, Warszawa 2009, s. 241 i nast.

płynących z otoczenia oraz elastycznego reagowania na nie. Przedsiębiorstwo musi stale dostosowywać się do radykalnych zmian zachodzących w otoczeniu gospodarczym, społecznym i politycznym. Musi je w odpowiednim czasie rozpoznać i wyciągnąć z nich konsekwencje, istotne dla swojego przetrwania lub rozwoju. Powszechna i głęboko zakorzeniona świadomość konieczności zmian zwiększa prawdopodobieństwo ich sprawnego przebiegu⁸². W kontekście rozwoju nowej gospodarki organizacja ucząca się podlega zmianom przynajmniej w trzech zasadniczych obszarach: (1) wzrasta jej innowacyjność w relacjach z otoczeniem, (2) wyraźnie zwiększa się rola czynników ułatwiających tworzenie i przekazywanie wiedzy w przedsiębiorstwie, (3) wzrasta wykorzystanie technologii informacyjnych i wspomagających wymienione działania⁸³.

Jak podkreśla P.F. Drucker, współcześnie już nikt nie mówi o przewyżczeniu oporu wobec zmian, a ludzie zaczynają się godzić z faktem, iż zmiany są nieuchronne. Zmianą nie da się jednak zarządzać, można ją co najwyżej antycypować. Autor ten pisze również: „Ale jeśli organizacja – przedsiębiorstwo, uniwersytet czy szpital – nie potrafi zrozumieć, że jej głównym zadaniem jest antycypować i wyprzedzać zmiany, nie ma co liczyć na przetrwanie. W świecie gwałtownych i szybkich zmian strukturalnych przetrwają tylko liderzy zmian”⁸⁴.

Jak już kilkakrotnie podkreślono w niniejszym opracowaniu, koncepcja organizacji uczącej się jest odpowiedzią na ciągle wzrastającą burzliwość i nieprzewidywalność otoczenia. Warto podkreślić, iż świadomość badaczy co do roli uczenia się w stymulowaniu rozwoju przedsiębiorstw do lat 90. XX w. ograniczała się jedynie do stymulowania uczenia się w kontekście wybranych zdarzeń, działań, procesów czy elementów struktury przedsiębiorstwa. Dopiero z początkiem lat 90., a szczególnie od czasu publikacji książki P.M. Senge’a *Piąta dyscyplina*, uczenie się zaczęło postrzegać całościowo w przekroju funkcjonowania organizacji i traktować jako czynnik przewyżczenia wewnętrznych barier rozwoju i wzrostu konkurencyjności. Współcześnie rozumiane jest ono jako nieodłączny atrybut każdej organizacji działającej w dowolnym systemie społeczno-ekonomicznym, gdyż jak wykazano w rozdziale drugim, wiedza bez względu na typ organizacji jest zasobem pierwotnym i podstawowym. Głównym celem uczenia się organizacji jest rozwój stosowanej w działalności przedsiębiorstwa wiedzy, która określając zasady skutecznego działania, determinuje osiągnięcie celów i wypracowanie przewagi konkurencyjnej na rynku. Dzięki funkcji uczenia się członkowie organizacji projektują i stosują efektywniejsze sposoby swoich działań, wyznaczając tym samym skuteczność procesu generowania wartości⁸⁵.

⁸² J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się...*, op. cit., s. 31.

⁸³ P. Cabała, Cz. Mesjasz, H. Piekarczyk, A. Stabryła, K. Woźniak, *Metoda kategoryzacji przedsiębiorstw...*, op. cit., s. 241 i nast.

⁸⁴ P.F. Drucker, *Zarządzanie w XXI wieku – wyzwania*, Warszawa 2009, s. 83.

⁸⁵ M. Jabłoński, *Kompetencje pracownicze w organizacji...*, op. cit., s. 30-33.

To „uczenie się” wyznacza nową granicę organizacji funkcjonujących w XXI w. Liderzy przedsiębiorstw stają dziś w obliczu nadrzędnego wyzwania, w jaki sposób można stale i szybko uczyć się, by nadążyć za burzliwym i gwałtownie zmieniającym się światem. Kierowanie zmianami i procesem uczenia się stało się najważniejszym zadaniem dotyczącym zarówno poszczególnych zakładów pracy, jak i całego biznesu czy gospodarki. W perspektywie długoterminowej nagromadzona wiedza i znajomość rzeczy stają się jedyną wartością, którą firma ma do sprzedania, wymiany czy zaoferowania. Wszystkie zakłady pracy mają więc jeszcze jeden cel, wychodzący poza przetrwanie w ramach własnego sektora, mianowicie zdobycie umiejętności dokonywania zmian i uczenia się. W ostatecznym rezultacie wnoszą one wkład do rozwoju ogólnej społeczności, której część stanowią. Twórcą tej nowej świadomości jest R.W. Revans⁸⁶, autor wzoru $U \geq P \dots$ *uczenie się w ramach organizacji musi być co najmniej równe wielkości przemian środowiskowych*. Jeżeli wielkość wewnętrznego uczenia się jest mniejsza niż wielkość przemian zewnętrznych, oznacza to, że firma „upada” lub „umiera”. Twierdzenie to staje się coraz bardziej prawdziwe w stosunku do wszystkich podmiotów stających w obliczu wzrostu tempa przemian⁸⁷.

Badacze identyfikują organizację uczącą się przede wszystkim jako taką, która dzięki wiedzy jest zdolna do nieustannego przekraczania granic przy tworzeniu wartości, a tym samym do kreowania własnej przyszłości w stopniu doskonalszym, niż czynią to firmy tradycyjne. W takim ujęciu charakteryzują ją przede wszystkim:

- produkty nasycone rozwiązaniami bogatymi w wiedzę, co oznacza, że wiedza jest wykorzystywana w stopniu większym niż praca fizyczna;
- zatrudnianie wysokiej klasy specjalistów, którzy stanowią trzon wśród zatrudnionych;
- fakt, iż o pozycji rynkowej w decydującym stopniu przesądza nie wartość aktywów materialnych i finansowych, lecz wartość kapitału intelektualnego⁸⁸.

U podstaw koncepcji organizacji uczącej się leżą cztery zasadnicze założenia:

1. „Organizacje podobnie jak organizmy żywe mogą się uczyć, a uczenie się jest podstawową wartością.
2. Przyszłość organizacji zależy od wszystkich pracowników w niej zatrudnionych, w procesie uczenia się powinni więc uczestniczyć wszyscy. Organizacja musi stworzyć warunki dla rozwoju ludzi, przy czym główny nacisk ma być położony na zespołowe uczenie się, gdyż łatwiej utrzymać wyniki uczenia, jeśli dzieli się je z innymi.

⁸⁶ R.W. Revans, *The ABC of Action Learning*, London 1998.

⁸⁷ M. Pedler, K. Aspinwall, *Przedsiębiorstwo uczące się...*, op. cit., s. 14-26.

⁸⁸ Z. Malara, *Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce. Wyzwania współczesności*, Warszawa 2006, s. 131.

3. Organizacja musi odpowiednio motywować ludzi do uczestnictwa w procesie uczenia się, tworzenia innowacji i wnoszenia własnego wkładu w jej przyszłość, jednak uznając, że ludzie uczą się w różny sposób.
4. Proces uczenia się winien być ciągły i świadomy, a nie pozostawiony losowi”⁸⁹.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele cech organizacji uczącej się. Poniżej dokonano zestawienia podstawowych atrybutów, według najbardziej odróżniających ją od organizacji tradycyjnej:

- „jest otwarta na krytykę,
- jest otwarta »ponad swoje granice«,
- posiada orientację na generowanie informacji,
- przetwarza dane i informacje w użyteczną wiedzę w odpowiednim miejscu i czasie,
- systematycznie rozwiązuje problemy,
- systematycznie eksperymentuje z nowymi metodami,
- podejmuje ryzyko, unikając zarazem zagrożenia dla podstawowego bezpieczeństwa organizacji,
- uczy się na błędach płynących z doświadczenia własnego i innych,
- panuje w niej otwartość informacyjna, swobodny przepływ idei i koncepcji,
- dąży do zrozumienia generowanej wiedzy,
- zmiana jest dla niej stałym zjawiskiem,
- ciągle zdobywa nowe kompetencje,
- autorytet pracowników bazuje na wiedzy eksperckiej, a nie na statusie,
- prowadzi ciągły rozwój pracowników, którzy posiadają zdolność do kierowania własnym rozwojem,
- w procesach uczenia się z zaangażowaniem uczestniczą wszyscy pracownicy,
- pracownicy mają wizję przyszłości organizacji, a tworzenie strategii jest świadomie prowadzone jako proces uczenia się,
- charakteryzuje ją wysoki poziom innowacyjności,
- posiada struktury i systemy wspomagające uczenie się,
- jest odpolityczniona”⁹⁰.

Jak trafnie zauważa J. Burgoyne, jeden z pierwszych propagatorów organizacji uczącej się, stanowi ona zdrowe środowisko dla naturalnego uczenia się. Założenie to jest zgodne z jedną z podstawowych zasad zarządzania zasobami ludzkimi głoszącą konieczność inwestowania w pracowników w celu tworzenia potrzebnego kapitału intelektualnego, a tym samym zwiększania będących w dys-

⁸⁹ Cyt. za: B. Miłucha, *Modele przedsiębiorstwa przyszłości*, [w:] *Zarządzanie przedsiębiorstwem XXI wieku. Wybrane koncepcje i metody*, B. Miłucha, A. Pietruszka-Ortyl, A. Potocki, Warszawa 2002, s. 10 i nast.

⁹⁰ *Ibidem*, s. 18 i nast.

pozycji przedsiębiorstwa zasobów wiedzy i umiejętności. Wyniki uczenia się organizacji zwiększają bowiem oparte na zasobach możliwości firmy⁹¹.

W prowadzonych rozważaniach należy raz jeszcze podkreślić za P.M. Senge'em, iż: „Organizacje uczą się tylko przez uczenie się jednostek (...) bez ich nauki uczenie się organizacji nie następuje w ogóle”⁹². Uczenie się w ramach organizacji nie stanowi jednak prostej sumy kształcenia poszczególnych osób i grup. Uczenie się jest bowiem procesem ciągłym, a nie zbiorem dowolnych działań edukacyjnych⁹³. Choć jest ono na ogół postrzegane jako własność osoby; coś, co dana osoba robi samodzielnie, to nauka może mieć miejsce pomiędzy ludźmi w przestrzeni lub we wzajemnych związkach i relacjach. Koncepcja organizacji uczącej się obejmuje wszelkie formy edukacji indywidualnej, jednak w ostatecznym rozrachunku główny nacisk kładzie na uczenie grupowe i takie, które zachodzi pomiędzy poszczególnymi pracownikami⁹⁴.

Niewątpliwie zatem podstawowym podmiotem procesu uczenia się w organizacji są ludzie. To oni wzbogacają, rozwijają i wykorzystują wiedzę w działaniu. Dlatego też w koncepcji tej zakłada się, że pracownicy wyrażają gotowość do uczenia się, a firma oczekuje od nich i stwarza warunki do takiej właśnie postawy. Dzięki temu wszyscy będą wspierać proces zmian, których celem jest zwiększenie efektywności funkcjonowania przedsiębiorstwa. Tak rozumiany proces uczenia się wzbogaca nie tylko zakład pracy, ale i pracowników, pośrednio poprzez udział w efektach uczącej się organizacji oraz bezpośrednio poprzez nową wiedzę i rozwój osobowości. Aby tak się stało, na organizacji ciąży jednak obowiązek zapewnienia trzech podstawowych warunków:

1. „Chcieć” – oznacza stworzenie dostatecznie silnych mechanizmów motywujących do przekształcenia przedsiębiorstwa w organizację uczącą się.
2. „Umieć” – oznacza ukształtowanie załogi nie tylko o potrzebnych kwalifikacjach, ale świadomą owych potrzeb i gotową do samorozwoju.
3. „Móc” – oznacza stworzenie warunków do przejawiania innowacyjności, gdyż to ludzie inicjują zmiany (są ich podmiotem), a jednocześnie sami podlegają zmianom (stają się ich przedmiotem)⁹⁵.

W organizacji uczącej się edukację traktuje się jako naturalną, integralną część rozwoju człowieka. Wynika to z założenia, że rozwój osobowy wiąże się ściśle z instytucjami zawodowymi, w których pracownik podejmuje zatrudnienie oraz że występuje silna więź pomiędzy indywidualnym rozwojem człowieka a zmianami zachodzącymi w ramach danej organizacji. „Uczenie się” stanowi

⁹¹ Cyt. za: M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2007, s. 481.

⁹² P.M. Senge, *The leader's new work: building learning organizations*, „Sloan Management Review” 32(1), Fall 1990, s. 145.

⁹³ Cyt. za: M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, op. cit., s. 480 i nast.

⁹⁴ M. Pedler, K. Aspinwall, *Przedsiębiorstwo uczące się...*, op. cit., s. 14-26.

⁹⁵ M. Czerna, *Kierowanie zmianą...*, op. cit., s. 542 i nast.

nadrzędną wartość, a zachęcanie pracowników do wzajemnej wymiany zdań i poglądów buduje klimat bardziej sprzyjający edukacji. Osoby dorosłe najlepiej bowiem przyswajają nową wiedzę w warunkach, które w jakimś stopniu kwestionują ich dotychczasowy sposób wykonywania określonych czynności, oraz wtedy, gdy wzajemnie zachęcają się do nauki czegoś nowego⁹⁶.

Uczenie się w organizacjach XXI w. ma wartość strategiczną, jest gromadzone i rozdzielane, zintegrowane z procesem pracy i połączone z wszystkimi transakcjami i wymianą zawodową. Zakłada się obecnie, iż potencjał rozwojowy tkwi w każdym pracowniku, a uczenie się nie służy jedynie temu, aby organizacji zapewnić przetrwanie i sukces, ale by równocześnie wzbogacić wszystkich jej beneficjentów – użytkowników, klientów, pracowników, partnerów, członków społeczności, rządu i społeczeństwa. Realizacja takiej wizji oznacza, że dane przedsiębiorstwo umieszcza proces edukacji centralnie w stosunku do własnych wartości i procesów operacyjnych. Organizacja świadomie wykorzystuje uczenie się: poszczególnych osób, zespołów, grup, sekcji, przenikające granice funkcjonalne, pomiędzy poszczególnymi działami i pozycjami zawodowymi, z handlowymi partnerami i beneficjentami, poprzez kontrakty. Pracownik może uczyć się na podstawie tego, co robią inni, a może też stworzyć własny plan, który jednak musi w znacznym stopniu uwzględniać potrzeby tego jedyne go w swoim rodzaju zespołu ludzi, produktów, procesów, historii, aspiracji i kultury, które składają się na jego zakład pracy⁹⁷.

Należy podkreślić, iż w opisywanej koncepcji uczenie się nie jest celem samym w sobie, ale środkiem prowadzącym do celu, jakim są zmiany na lepsze. Organizacja staje się uczącą po przekroczeniu pewnej „masy krytycznej”, czyli wówczas, gdy dostatecznie wiele osób uczestniczy w tym procesie aktywnie i z powodzeniem, gdy ludzie nie tylko uczą się, ale i czegoś się nauczą oraz potrafią to szybko wykorzystać w działaniu. Chodzi nie tylko o zdobywanie i upowszechnianie ważnych informacji, ale przede wszystkim o ich praktyczne spożytkowanie. Organizacja ucząca się jest zdolna do czynienia tego systemowo, sekwencyjnie i rutynowo oraz w sposób doskonały pod względem osiągniętych rezultatów⁹⁸.

Założenia będące punktem wyjścia przy wspieraniu procesu uczenia się w zakładzie pracy są następujące:

1. „Uczestnicy organizacji uczą się w sposób naturalny podczas pracy, jednakże potrzebują pomocy, aby uczyć się systematycznie i aby uczenie mogło być wręcz wymagane.
2. Aby uczenie się występowało tam, gdzie jest to konieczne, wymaga się zarówno wspierających systemów, jak i pozytywnego klimatu organizacyjnego.

⁹⁶ M. Pedler, K. Aspinwall, *Przedsiębiorstwo uczące się...*, op. cit., s. 51-57.

⁹⁷ Ibidem, s. 14-26.

⁹⁸ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami...*, op. cit., s. 222-224.

3. Uczenie się jest postrzegane jako wartościowe z punktu widzenia osiągnięcia celów organizacji.
4. Organizacja jest zdolna korzystnie zmieniać się w sposób ciągły poprzez uczenie się⁹⁹.

W świetle dotychczasowych rozważań można sformułować wniosek, iż z koncepcją organizacji uczącej się wiąże się nierozłącznie idea edukacji ustawicznej. Przyjmuje się, już bezdyskusyjnie, że każdy człowiek, niezależnie od poziomu wykształcenia, wieku i zajmowanego stanowiska, powinien się uczyć i rozwijać. W tym sensie nie istnieją żadne granice dla uczenia się ludzi, a samo założenie edukacji ustawicznej nie budzi zastrzeżeń. Dobrze zarządzane organizacje, które mają ambicje się rozwijać, powinny wspierać edukację swoich pracowników, co służy obu stronom, a także sprzyja integracji ludzi z firmą¹⁰⁰.

Jak słusznie pisze R. Gerlach: „Uznać zatem należy, że mówiąc o zakładzie pracy jako organizacji uczącej się nawiązywać należy do koncepcji edukacji ustawicznej, nastawionej przede wszystkim na rozwój kwalifikacji i kompetencji pracowników. Można więc przyjąć, że uczenie się pracowników zatrudnionych na różnych stanowiskach związane jest z rozwojem zakładu pracy jako organizacji uczącej się”¹⁰¹.

Przedsiębiorstwa, które pragną przemienić się w organizacje uczące się, wykazują pewne cechy wspólne. Niektórzy badacze dokonali kompleksowej charakterystyki, tworząc modele teoretyczne. Najczęściej przytaczany jest model zaproponowany przez P.M. Senge’a oparty na pięciu dyscyplinach (zasadach samodoskonalenia się organizacji), które należy poznać, dążąc do przekształcenia zakładu pracy w organizację uczącą się i które są podstawą umiętnego oraz aktywnego uczestnictwa pracowników w procesach uczenia się. Dyscypliny te są następujące:

1. *Mistrzostwo osobiste* stanowiące kamień węgielny organizacji uczącej się – to indywidualny rozwój pracowników, którymi kieruje wewnętrzna potrzeba uczenia się przez całe życie; polega ono na ciągłym wyjaśnianiu i pogłębianiu osobistej wizji przyszłości, koncentrowaniu energii, kształceniu cierpliwości i obiektywnym obserwowaniu rzeczywistości. Jak zauważa wspomniany autor, choć zaskakująco niewielka liczba organizacji zachęca swoich członków do takiego rozwoju, to także zadziwiająco nieliczni dojrzały ludzie pracują nad swoim osobistym, zawodowym mistrzostwem. W przypadku tej dyscypliny należy jednak pamiętać, że zaangażowanie organizacji i jej zdolność do uczenia się nie mogą przewyższać zaangażowania i zdolności uczenia się jej członków.

⁹⁹ B. Garrat, *An Old Idea That Has Come of Age*, „People Management” 21 September 1995, za: J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się...*, op. cit., s. 33.

¹⁰⁰ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami...*, op. cit., s. 222.

¹⁰¹ R. Gerlach, *Zakład pracy jako organizacja ucząca się*, [w:] *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2007, s. 67.

2. *Modele myślowe* – to głęboko zakorzenione założenia, uogólnienia lub nawet obrazy czy wyobrażenia, które wpływają na to, jak rozumiemy otaczający nas świat i w jaki sposób działamy. Dyscyplina ta polega na odkrywaniu wewnętrznych obrazów świata, wydobywaniu ich na powierzchnię świadomości i poddawaniu skrupulatnej analizie. Jej elementem jest również zdolność do „uczącej się” konwersacji, łączącej dochodzenie do własnej prawdy z zasięgnięciem rady, podczas której ludzie skutecznie odkrywają swoje sposoby myślenia i czynią swoje myślenie otwartym na innych.
3. *Wspólna wizja* – tam gdzie mamy do czynienia z prawdziwą wizją, ludzie uczą nie dlatego, że im tak nakazano, ale dlatego, że tego chcą. Budowanie wizji wymaga umiejętności wydobywania na światło dzienne wspólnych obrazów przyszłości, co pomaga wytworzyć autentyczne zaangażowanie.
4. *Zespołowe uczenie się* – jest ważne dlatego, że to zespoły, a nie jednostki są w nowoczesnych organizacjach podstawowymi komórkami uczącymi się. Jeśli zespół nie potrafi się uczyć, to organizacja też uczyć się nie będzie. Dyscyplina ta wychodzi od ćwiczenia dialogu, uczenia członków zespołu odrzucania z góry przyjętych założeń i autentycznego myślenia zespołowego.
5. *Myślenie systemowe* – to dyscyplina integrująca pozostałe w jedną całość teorii i praktyki. Sednem organizacji uczących się jest zmiana sposobu myślenia – przejście od postrzegania siebie jako bytu odseparowanego od świata do jedności ze światem; od postrzegania problemów jako powodowanych przez kogoś lub coś innego do spostrzeżenia, że nasze własne działania tworzą problemy, których doświadczamy¹⁰².

P.M. Senge wyróżnia dodatkowo szereg dość oryginalnie sformułowanych „praw piątej dyscypliny”. Przykładowo: *dzisiejsze problemy wynikają z wczorajszych rozwiązań; im mocniej naciskasz, tym większy jest opór systemu; sprawy idą lepiej, zanim zaczną iść gorzej; proste wyjścia z sytuacji prowadzą zwykle tam, skąd właśnie chcemy wyjść; kuracja może być gorsza niż choroba; szybciej znaczy wolniej; niewielkie zmiany mogą dawać ogromne efekty, ale sposoby uzyskania największego wzmocnienia są zwykle najmniej oczywiste; można zjeść ciastko, i je mieć, ale nie jednocześnie; podzielenie słonia na pół nie daje dwóch małych słoni; winnych nie ma*¹⁰³.

Zastosowanie w praktyce każdej z pięciu dyscyplin tworzy wiedzę, która jest w całym tego słowa znaczeniu domeną indywidualną. Bez indywidualium organizacja nie może jej tworzyć. Musi więc ona zapewniać jednostkom warunki do tego, aby wiedza była propagowana wewnątrz całej organizacji¹⁰⁴.

¹⁰² P.M. Senge, *Piąta dyscyplina...*, op. cit., s. 21-28.

¹⁰³ Ibidem, s. 75-85.

¹⁰⁴ M. Bednarek, *Doskonalenie systemów zarządzania. Nowa droga do przedsiębiorstwa lean*, Warszawa 2007, s. 46.

Niemniej popularny jest model M. Pedlera, J. Burgoyne'a oraz T. Boydella, który składa się z jedenastu cech:

1. *„Uczące się” podejście do strategii* – polityka i strategia zakładu pracy są świadomie dostosowane do celów uczenia się.
2. *Współuczestnictwo w wytyczaniu polityki firmowej* – wszyscy lub prawie wszyscy członkowie organizacji mają wpływ na wytyczanie linii polityki firmy.
3. *Informacyjność* – informowanie pracowników o najważniejszych aspektach działalności organizacji, mając na celu zachęcić ich do podejmowania działań z własnej inicjatywy.
4. *Kryterium finansowo-księgowo* – systemy tworzenia budżetu, przekazywania raportów i dokonywania rozliczeń są zbudowane w taki sposób, by wspierać naukę wszystkich członków organizacji na temat wykorzystywania środków finansowych przedsiębiorstwa.
5. *Wymiana wewnętrzna* – wszystkie jednostki i działy wykazują skłonność do postrzegania się jako uczniów, kolegów w sieci oraz jako klientów i dostawców w łańcuchu wiodącym do ostatecznego użytkownika – organizacji.
6. *Elastyczność wynagrodzeń* – zróżnicowanie w nagrodach pieniężnych i niematerialnych, zaspokajających indywidualne potrzeby pracowników.
7. *Elastyczność struktur*, które łatwo ulegają zmianom zmierzającym do zaspokojenia wymagań pracowników i klientów.
8. *Pracownicy „skrajni” detektorami środowiskowymi* – przeszukiwanie i analiza środowiska są dokonywane przez pracowników „przygranicznych”, którzy mają kontakt ze środowiskiem zewnętrznym, użytkownikami, dostawcami, partnerami.
9. *Nauka międzyzakładowa* – przedsiębiorstwo spotyka się z innymi firmami w celu wymiany wiadomości i naukę poprzez komparatystykę, wspólne przedsięwzięcia, związki i porozumienia.
10. *Klimat sprzyjający uczeniu się* – liderzy i menedżerowie ułatwiają sobie i innym pracownikom przeprowadzanie doświadczeń, uczenie się przez doświadczenia, wzajemne wsparcie.
11. *Możliwości rozwoju dla wszystkich* – tworzenie środków i udogodnień umożliwiających rozwój osobowy wszystkich członków załogi, a nie tylko kilku wybranych¹⁰⁵.

Warto odwołać się również do klasyfikacji E. Stern i E. Sommerlad zakładającej, że uczenie się w miejscu pracy może przyjmować jedną z trzech postaci:

1. *„Miejsce pracy jako miejsce nauki*. W tym wypadku nauka i praca są od siebie oddzielone w przestrzeni, przy czym pewien rodzaj ustrukturu-

¹⁰⁵ M. Pedler, J. Burgoyne, T. Boydell, *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*, Maidenhead 1997, za: M. Pedler, K. Aspinwall, *Przedsiębiorstwo uczące się...*, op. cit., s. 38-41.

ryzowanego uczenia odbywa się w pobliżu stanowiska pracy. Może mieć np. miejsce w centrach szkoleniowych firmy lub punkcie szkoleniowym w zakładzie, gdzie uczący się mogą obserwować odtwarzany dla nich proces produkcyjny.

2. *Miejsce pracy jako środowisko, w którym zachodzi uczenie się.* W tym wypadku miejsce pracy samo staje się środowiskiem, w którym nabywana jest wiedza. Występują tu różne związane z wykonywaną pracą działania. Kształcenie jest zamierzone i zaplanowane. Dąży się do tego, by wspierać, monitorować i ustrukturyzować proces uczenia się pracowników.
3. *Nauka i praca są ze sobą nierozzerwalnie połączone.* W tym wypadku uczenie się ma charakter nieformalny. Stanowi ono część wykonywanej codziennej pracy i jest wbudowane w rutynowe zadania. Pracownicy nabywają umiejętności i wiedzę, rozwiązując problemy pojawiające się w trakcie wykonywanej pracy. Proces ten można nazwać ustawicznym uczeniem się¹⁰⁶.

W świetle powyższego można sformułować wniosek, iż najpełniej istota organizacji uczącej się realizowana jest w warunkach nierozzerwalnego połączenia nauki i pracy. Jak ujmuje to S. Zuboff: „Uczenie się nie jest czymś oddzielnym od działań produkcyjnych, czemu trzeba poświęcić osobny czas, ono stanowi centrum tych działań”¹⁰⁷.

W tym miejscu rozważań należy także przybliżyć sposoby uczenia się organizacji. Zostały one szeroko opisane w literaturze przedmiotu.

Przykładowo H.A. Simon pisze, że przedsiębiorstwo uczy się w dwojaki sposób: przez *uczenie się swoich pracowników* lub przez *przyjęcie nowych*, którzy mają wiedzę wcześniej dla niego niedostępną¹⁰⁸.

Przytaczani już B. Levitt i J.G. March zaproponowali wyjaśnienie uczenia się organizacji za pomocą takich sposobów, jak: *drogą bezpośredniego doświadczenia; podejmowania decyzji metodą prób i błędów*; a także pośrednio – z *doświadczeń innych*, np. przez naśladownictwo. Efekty uczenia się organizacje przekazują również za *pośrednictwem opowieści i symboli* oraz *norm i oczekiwań* dotyczących zachowań swoich członków¹⁰⁹.

Natomiast zdaniem G. Probst i J.B. Büchela większość procesów uczenia się organizacji ma swoje źródło w różnego typu *nierozwiązanych problemach*. Niezadowolenie klientów przyczynia się do opracowania nowych produktów lub

¹⁰⁶ E. Stern, E. Sommerlad, *Workplace Learning, Culture and Performance*, London 1999, za: M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, op. cit., s. 506.

¹⁰⁷ S. Zuboff, *In the Age of the Smart Machine*, New York 1988, za: M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, op. cit., s. 506.

¹⁰⁸ H.A. Simon, *Bounded Rationality and Organizational Learning*, „Organization Science”, vol. 2, No 1, February 1991, s. 125.

¹⁰⁹ B. Levitt, J.G. March, *Organizational learning*, „Annual Review of Sociology” nr 14/1988.

usług oraz nowych procedur i relacji z klientami, a także nowych wartości, wskaźników itp. Z kolei niezadowolenie akcjonariuszy, oczekujących większych zysków, skłania przedsiębiorstwa do zwiększania wydajności i wprowadzania wszelkiego typu udoskonaleń. Spadek wyników prowadzi do zakwestionowania źródeł postępu, a tym samym do zdobywania przez organizacje nowych umiejętności¹¹⁰.

Z kolei H. Steinmann i G. Schreyögg usystematyzowali sposoby uczenia się organizacji, wyróżniając cztery następujące: *uczenie się przez doświadczenia własne* (przez działanie, eksperymentowanie, aktywne prace badawcze); *uczenie się przez cudze doświadczenia* (np. innych organizacji); *uczenie się poprzez włączenie nowej wiedzy* (np. poprzez zatrudnienie ekspertów lub przejęcie innej organizacji); *uczenie się poprzez generowanie nowej wiedzy*¹¹¹.

W ramach organizacji uczącej się wyróżnia się także uczenie się *metodą pojedynczej i podwójnej pętli*. Uczenie się metodą pojedynczej pętli (przystosowawcze) jest sekwencyjne i ukierunkowane na zagadnienia związane z działalnością przedsiębiorstwa. Jest ono odpowiednie dla rutynowych, powtarzających się działań, opartych na wyznaczonych celach i standardach. Jest również nimi ograniczone, więc w konsekwencji w niewielkim stopniu wpływa na zmianę zachowań personelu. Organizacje, w których występuje podwójna pętla uczenia się, charakteryzują się natomiast tym, że monitorowanie uruchamiania działania rozpoczyna jednocześnie proces ponownego definiowania głównych zmiennych (celów, standardów, norm, procedur, założeń), tak by odpowiadały one nowej sytuacji narzuconej przez warunki otoczenia. Podwójna pętla jest bardziej odpowiednia w odniesieniu do złożonych, niemożliwych do zaprogramowania zagadnień¹¹².

P.M. Senge wprowadził z kolei pojęcia *uczenia się adaptacyjnego*, które jest pierwszym etapem budowania organizacji uczącej się, a jego istotą jest mistrzostwo osobiste oraz *uczenia się generatywnego* związanego z twórczością, któremu sprzyja szczególnie dyscyplina zespołowego uczenia się¹¹³.

Analizując wskazane sposoby, warto podkreślić, iż system uczenia się włącza elementy organizacji formalnej i nieformalnej. *Formalne procesy uczenia się* mają charakter zinstytucjonalizowany, wyrażający się przez stosowanie sprawdzonych, powtarzalnych i ujednoliconych sposobów oraz procedur. Wymagają one przeprowadzenia czasochłonnych procesów planowania i organizowania, co osłabia motywację i zaangażowanie uczestników. Osłabienie zaangażowania nie zapowiada tym samym spodziewanego poziomu efektywności. Z kolei *nieformalne*

¹¹⁰ J. Brilman, *Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania*, Warszawa 2002, s. 410.

¹¹¹ H. Steinmann, G. Schreyögg, *Zarządzanie. Podstawy kierowania przedsiębiorstwem. Koncepcje, funkcje, przykłady*, Wrocław 1998, s. 316-320.

¹¹² C. Argyris, *On Organizational Learning*, New York 1992, za: M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, op. cit., s. 481.

¹¹³ P.M. Senge, *The leader's new work: building learning organizations...*, op. cit.

procesy uczenia się, które często następują w chwili pojawienia się potrzeby zdobycia nowej wiedzy, mają charakter spontaniczny, związany z fascynacją, indywidualnym zainteresowaniem, ukierunkowaniem na sam fakt uczenia, z którego czerpie się satysfakcję, głównie w wyniku możliwości wykorzystania efektów uczenia się w organizacji¹¹⁴. Trudno wyraźnie rozdzielić formalne i nieformalne uczenie się od siebie. Większość tych procesów przebiega równoległe i przeplata się wzajemnie. Obecnie można zaobserwować znaczny rozwój nieformalnych systemów uczenia się w przedsiębiorstwach. Jednym z powodów tego stanu rzeczy jest coraz szersze wykorzystanie sieci komputerowych i nowoczesnego oprogramowania sprzyjających nieformalnym kontaktom ludzi nawet podczas pracy¹¹⁵.

Jak podkreślają badacze analizowanej problematyki, m.in. B. Mikuła, wiele zakładów pracy błędnie jednak interpretuje pojęcie organizacji uczącej się, jako takiej, która stwarza możliwość indywidualnej nauki poszczególnych pracowników. Działalność na tej płaszczyźnie nie jest równoznaczna z uczeniem się organizacji jako całości. Jak już wykazano we wcześniejszych rozważaniach, za najistotniejszą kwestię przyjmuje się w tej koncepcji połączenie uczenia indywidualnego z zespołowym, dzięki czemu edukacja nabywa cech zintegrowanego systemu określanego mianem *procesu organizacyjnego uczenia się*. Bez skutecznych działań i systemów łączących uczenie się indywidualne z uczeniem się w ramach organizacji nie mogą się one uzupełniać¹¹⁶, a wspomniany proces nie może być realizowany.

Jak piszą M. Pedler i K. Aspinwall, choć stwarzanie możliwości indywidualnej nauki poszczególnym pracownikom jest bardzo użyteczne dla przedsiębiorstwa, to suma indywidualnego rozwoju osobowego zatrudnionych nie stworzy organizacji zdolnej zmieniać całość. Autorzy ci podkreślają również, iż organizacja ucząca się nie jest równoznaczna z organizacją szkolącą personel, pisząc m.in.: „Uczenie się w organizacji nie jest tym samym, co indywidualne uczenie się, nawet wtedy, gdy osoby uczące się są członkami danej organizacji. Istnieje zbyt wiele przykładów na to, że organizacje wiedzą mniej niż ich członkowie. Są też przypadki, w których organizacja wydaje się nie wiedzieć tego, co wie każdy jej członek”¹¹⁷.

Pojęcie „uczenia się” kryje zatem wiele odmiennych znaczeń. Nie istnieje także jednolita teoria uczenia się. Terminem tym określa się dość zróżnicowany zespół modeli i koncepcji skoncentrowany wokół pojęcia *uczenia się* definiowanego zazwyczaj jako *trwała zmiana w zachowaniu, następująca pod wpływem doświadczeń w sferze praktyki*. Interpretacja procesu uczenia się w terminach

¹¹⁴ E. Stańczyk-Hugiet, *Formalne i nieformalne procesy uczenia się w organizacji*, [w:] *Instrumenty zarządzania we współczesnym przedsiębiorstwie*, red. K. Zimmewicz, Zeszyty Naukowe 36, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2003, s. 309.

¹¹⁵ B. Mikuła, *Procesy uczenia się organizacji jako zmiana zachowań organizacyjnych*, [w:] *Zachowania organizacyjne. Wybrane zagadnienia*, red. A. Potocki, Warszawa 2005, s. 289 i nast.

¹¹⁶ Cyt. za: M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, op. cit., s. 481.

¹¹⁷ M. Pedler, K. Aspinwall, *Przedsiębiorstwo uczące się...*, op. cit., s. 56.

obserwowanych zmian w zachowaniu oraz poszukiwanie wyjaśnień owych zmian w różnych typach mniej lub bardziej systematycznych doświadczeń jednostkowych to jedyne założenia, które podziela większość autorów zainteresowanych tą problematyką, co sprawia, że termin „teoria uczenia się” stosowany bywa zamiennie z terminem „teoria zachowania”¹¹⁸.

Aby ukazać różnicę pomiędzy uczeniem się indywidualnym a organizacyjnym uczeniem się, można przytoczyć w tym miejscu stanowisko D. Kolba¹¹⁹, który uczenie się jednostki postrzega jako proces, na który składają się cztery elementy:

1. Doświadczenia – faza aktywności.
2. Przemyślenia – refleksja nad doświadczeniem.
3. Wyciąganie wniosków – abstrakcyjna konceptualizacja.
4. Planowanie działań – aktywne eksperymentowanie.

Zgodnie z tym modelem, proces uczenia się rozpoczyna się w momencie planowanego lub przypadkowego doświadczenia określonej sytuacji, a następnie jest kontynuowany przez refleksję dotyczącą istoty, przyczyn, warunków i czasu doświadczanej sytuacji. W kolejnym etapie cyklu uczenia się wyciąga się wnioski na temat doświadczanej sytuacji i ocenia się ją, by dojść do planowania, w którym identyfikuje się to, czego dana osoba się nauczyła, a także określa przyszłe możliwe zachowania w podobnej sytuacji. Taki cykl uczenia ciągle powtarza się¹²⁰.

Procesy uczenia się na poziomie organizacji są natomiast czymś innym niż indywidualne uczenie się, nawet gdy – jak już kilkakrotnie zwrócono uwagę – osoby uczące się są jej uczestnikami. Sformułowanie *organizacyjne uczenie się* znajduje bowiem odzwierciedlenie w regułach, poprzez które zakład pracy przystosowuje się do otoczenia¹²¹. Jak wyjaśnia J. Penc: „Polega ono na tzw. adaptacyjnym zachowaniu się firmy, co oznacza, że w zależności od zmian zachodzących w otoczeniu przedsiębiorstwo zmienia swoje cele, kryteria oceny swojej efektywności, uwzględnia nowe elementy otoczenia, uzależnia opracowanie wariantów decyzji od doświadczonego sukcesu lub niepowodzenia. Zachowanie to przybiera więc postać odpowiedzi przedsiębiorstwa na zmiany zewnętrzne i wewnętrzne lub też autonomicznych wyprzedzających (programowych) działań, wynikających z jego długofalowej strategii. Ogólne ramy dla większości zachowań adaptacyjnych wytycza naturalne otoczenie, w którym ono działa, a zwłaszcza rynek jako bezpośredni element tego otoczenia”¹²².

W przeciwieństwie do cyklu uczenia się jednostki, organizacyjne uczenie się jest związane z czterema procesami:

¹¹⁸ M. Marody, *Teorie uczenia się*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002, s. 218-223.

¹¹⁹ D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey 1984.

¹²⁰ A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody...*, op. cit., s. 291.

¹²¹ J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się...*, op. cit., s. 9 i nast.

¹²² J. Penc, *Menedżer w uczącej się organizacji*, Łódź 2000, s. 13.

1. *Gromadzeniem wiedzy*, na które składają się – gromadzenie wiedzy związane z powstaniem organizacji, uczenie się przez doświadczenia własne, uczenie się przez doświadczenia cudze, uczenie się przez włączanie nowej wiedzy, poszukiwanie informacji dotyczących otoczenia i efektywności. Organizacja uczy się, jeśli jej dowolna część gromadzi wiedzę, którą uznaje za potencjalnie użyteczną.
2. *Dystrybucją informacji*, która łączy jednostki, grupy i organizacje w jedną całość. Efektywna dystrybucja determinuje zarówno samo istnienie organizacyjnego uczenia się, jak i jego zakres. Niesprawne procesy dystrybucji powodują, że cała organizacja wie mniej niż jej uczestnicy. Organizacje uczą się tym więcej, im więcej ich części pozyskuje wiedzę i rozpoznaje ją jako potencjalnie użyteczną.
3. *Interpretacją informacji*, czyli procesem, w którym informacji nadawane jest znaczenie. Organizacje uczą się tym więcej, im więcej następuje różnych interpretacji informacji. Ponadto, uczą się tym więcej, im więcej części organizacji rozumie charakter interpretacji pozostałych części.
4. *Organizacyjną pamięcią* – wiedza organizacyjna jest przechowywana przez decydentów, zawierają ją sformułowania wytycznych i procedur. Jest również wbudowana w strukturę organizacyjną oraz w normy kulturowe. Zapamiętywanie polega zarówno na magazynowaniu w „twardych” pamięciach (strukturach i procedurach), jak i w pamięciach „miękkich” (legendsy, mity, rytuały, ceremonie)¹²³.

Organizacyjne uczenie się stanowi fundament istnienia organizacji uczącej się. Pojęcie to także jest metaforą zaczerpniętą z teorii uczenia się organizmów, w tym ludzi¹²⁴: jeśli organizację można potraktować jako organizm żywy, który ulega zmianom, aby adaptować się do wymagań burzliwego otoczenia, to wówczas można również przyjąć, iż zdolny jest on do rozwoju i uczenia się.

Próby wykorzystania wskazanej metafory w zarządzaniu występują od lat 60. XX w. Wówczas R.M. Cyert i J.G. March jako jedni z pierwszych autorów zdefiniowali organizacyjne uczenie się jako ciągłe zachowanie adaptacyjne¹²⁵.

Współcześnie funkcjonuje wiele ujęć definicyjnych oddających jego istotę. Za godne popularyzacji wydaje się przytoczenie stanowiska V.J. Marsicka, który pisze, iż jest to: „Proces skoordynowanej zmiany systemów, z wbudowanymi mechanizmami umożliwiającymi poszczególnym osobom i grupom poznawanie, tworzenie i korzystanie z zasobów pamięci, struktur i kultury organizacji w celu

¹²³ G.P. Huber, *Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures*, „Organization Science” vol. 2, 1/1991 oraz M. Bratnicki, *Doskonalenie procesu zarządzania w przedsiębiorstwie. Podejście zintegrowane*, Katowice 1993, za: J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się...*, op. cit., s. 12 i nast.

¹²⁴ B. Miłucha, *Organizacja ucząca się...*, op. cit., s. 44 i nast.

¹²⁵ R.M. Cyert, J.G. March, *A Behavioral Theory of the Firm*, Englewood Cliffs 1963.

długoterminowej poprawy możliwości organizacji”¹²⁶. Z kolei G. Probst, S. Raub i K. Romhardt uczenie się organizacji definiują jako: „Proces, na który składają się zmiany w obrębie zasobów wiedzy, tworzenie wspólnych wzorców działań oraz wzrost organizacyjnych kompetencji służących bieżącej działalności i rozwiązywaniu problemów”¹²⁷. Wskazani autorzy podkreślają również, iż zasoby wiedzy organizacji to jej aktywa materialne, będące sumą wiedzy pojedynczych pracowników oraz zespołów pracowników. Możliwości rozwiązywania problemów przez organizację są zatem uzależnione nie tylko od kwalifikacji jej wyspecjalizowanych pracowników, ale i od zbiorowych kompetencji¹²⁸. Podobnie kwestię tę rozumieją I. Nonaka i H. Takeuchi, pisząc, iż: „Organizacyjne tworzenie wiedzy należy ujmować jako proces »organizacyjnego« wzmocnienia i włączania wiedzy jednostkowej do systemu wiedzy organizacji. Proces ten zachodzi w ramach rozrastającej się »społeczności interakcji«, która przekracza granice wewnątrz- i międzyorganizacyjne”¹²⁹.

Należy podkreślić, iż proces organizacyjnego uczenia się wiąże się z całościowym funkcjonowaniem organizacji, jest więc sprzężony z poszczególnymi jej podsystemami oraz działaniami jej członków. Jego podstawowa funkcja polega na rozbudowie wiedzy przedsiębiorstwa, której stosowanie przyczynia się do poprawy pozycji konkurencyjnej na rynku. Proces ten wiąże się także z dynamiką zjawisk zachodzących w otoczeniu i postrzega przedsiębiorstwo jako obiekt podlegający zmianom. „Zmiana” odnosi się tu przede wszystkim do przekształcania istniejących struktur, systemów, metod kierowania, będących rezultatem materializacji efektów procesu organizacyjnego uczenia się, stąd możliwe jest postrzeganie organizacji jako systemu odnoszącego się do samego siebie. Przedsiębiorstwa zatem nie tyle dostosowują się do zmian otoczenia zewnętrznego, ile tworzą własną dynamikę, której odniesieniem są procesy organizacyjnego uczenia się. Procesy te wiążą się przede wszystkim z „miękkimi” zasobami organizacji, zwłaszcza z jej systemem społecznym, tzn. członkowie przedsiębiorstwa kształtują procesy społeczne i dostosowują „twarde” zasoby organizacji tak, aby rozbudować wiedzę¹³⁰.

W przeciwieństwie do behawiorystycznego postrzegania organizacyjnego uczenia się, w świetle założeń którego zachodzić ono może jedynie wówczas, gdy dostrzega się zmiany zachowań członków organizacji, nawet jeśli nie nastąpiły one w efekcie zmian w sposobie ich myślenia, badacze analizowanej problematyki podkreślają, że proces ten nie może być rozpatrywany w oderwaniu od czynników społecznych. Przyjmują oni stanowisko, iż uczenie się zachodzi, gdy następuje zmiana w procesach myślowych członków organizacji nawet w przypadku braku zmiany

¹²⁶ V.J. Marsick, *Trends in managerial invention: creating a learning map*, „Management Learning” 21(1)/1994, s. 11-33, za: M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, op. cit., s. 480 i nast.

¹²⁷ G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Kraków 2002, s. 35.

¹²⁸ Ibidem, s. 36.

¹²⁹ I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji. Jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, Warszawa 2000, s. 83.

¹³⁰ M. Jabłoński, *Kompetencje pracownicze w organizacji...*, op. cit., s. 35.

ich zachowań. Zachowania członków organizacji traktują jako rezultat procesu organizacyjnego uczenia się, umożliwiając upowszechnienie wiedzy między pracownikami, warunkując uczenie się w działaniu i rozbudowujący wiedzę przedsiębiorstwa, umożliwiając również zachodzenie podwójnej pętli uczenia się¹³¹.

Przyjąć zatem można, iż organizacja będzie uczyć się, jeśli pojawi się co najmniej jeden z następujących warunków:

- „wystąpi zmiana w ilości posiadanych przez organizację informacji lub w ich strukturze, bądź też zmiana w ilości lub też jakości posiadanej wiedzy,
- wystąpi zmiana nietrwała, ale zawierająca nowe, dotąd niestosowane elementy,
- wystąpi trwała zmiana w sposobie działania organizacji”¹³².

W literaturze przedmiotu obecne są dwie główne perspektywy, w których rozpatrywany jest proces organizacyjnego uczenia się. Z perspektywy technicznej postrzega się go jako przepływ informacji, ich interpretację i odpowiedź na informacje tak wewnątrz, jak i na zewnątrz przedsiębiorstwa. Informacja ta może być ilościowa, jak i jakościowa, ale generalnie uzewnętrzniona. Uczenie się postrzegane jest tu jako zachodzące pod wpływem nacisków z otoczenia. Takie ujęcie bliskie jest psychologii poznawczej, w świetle której uczenie się stanowi nieobserwowany proces, prowadzący do zmian w zachowaniu, który dokonuje się na podłożu indywidualnego doświadczenia. Druga z wyróżnionych perspektyw – społeczna – koncentruje się z kolei na sposobie, w jaki ludzie nadają sens własnym doświadczeniom w pracy. Uczenie się jest tu przede wszystkim czymś, co występuje w wyniku społecznych interakcji w nadawaniu sensu informacjom. Uczenie się w znacznym stopniu jest ukryte w codziennej pracy. Jego ukryte formy są zaangażowane w codzienną praktykę, obserwację i naśladownictwo doświadczonych pracowników oraz socjalizację w środowisku pracy. To, co przedsiębiorstwo wie, jest przede wszystkim wiedzą cichą, przekazywaną i rozumianą nieświadomie. Uczenie się może ponadto występować pod wpływem bodźców wewnętrznych, a nie tylko zewnętrznych, jak podkreśla się w ujęciu technicznym¹³³.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, iż perspektywa społeczna nie jest przeciwstawna technicznej, stanowi natomiast jej pogłębienie, wypełniając lukę między uczeniem się jednostki a uczeniem się przedsiębiorstwa. Operuje pojęciem wiedzy ukrytej, z istnienia której zdajemy sobie sprawę i którą wykorzystujemy w codziennym życiu, ale nie potrafimy do końca wyjaśnić jej istoty, co utrudnia jej formalizację i przekazywanie innym¹³⁴.

¹³¹ Ibidem, s. 38.

¹³² B. Mikuła, *Organizacja ucząca się...*, op. cit., s. 45.

¹³³ M. Easterby-Smith, L. Araujo, *Organizational Learning: Current Debates and Opportunities*, [w:] M. Easterby-Smith, M. Burgoyne, L. Araujo, *Organizational Learning and the Learning Organization. Developments in theory and practise*, London 1999, za: A. Zgrzywa-Ziemak, R. Kamiński, *Rozwój zdolności uczenia się przedsiębiorstwa*, Warszawa 2009, s. 16-21.

¹³⁴ A. Zgrzywa-Ziemak, R. Kamiński, *Rozwój zdolności uczenia się...*, op. cit., s. 21 i nast.

W perspektywie społecznej wyróżnia się ponadto trzy kierunki rozpatrywania organizacyjnego uczenia się:

- jako społeczną konstrukcję, gdyż informacje nie mają żadnego znaczenia same z siebie, dopóki ludzie nie nadadzą im sensu. Główną ideą tego podejścia jest to, że najważniejsza wiedza nie istnieje na papierze czy w głowach jednostek, ale w społeczności jako całości;
- jako proces polityczny – w przedsiębiorstwach interpretacja informacji wiąże się z relacjami władzy. Zdaniem części autorów wszelkie procesy polityczne, choć są nieodzownym elementem procesów społecznych w organizacji, stanowią barierę dla skutecznego uczenia się;
- jako część kultury organizacyjnej – przez artefakty (symbole, metafory, ceremonie, mity) organizacja przekazuje swoje wartości i przekonania nowym członkom i obcym. Organizacyjna wiedza nie jest przypisana jednostce czy postrzegana jako wiedza wielu jednostek, tylko przynależy do grupy i wspólne działanie grupy jest jej przejawem¹³⁵.

W świetle dotychczasowych rozważań warto przytoczyć stanowisko B. Miкуły, który proces zmiany zachowań organizacyjnych postrzega jako operacyjne połączenie trzech subprocesów: *tradycyjnego*, *empirycznego* i *cybernetycznego uczenia się* odbywających się na poziomie: *indywidualnego pracownika*, *zespołu pracowniczego* i *całej organizacji*.

Tradycyjne uczenie się to proces doskonalenia kompetencji pracowników poprzez ich aktywny udział w różnego rodzaju formach edukacji szkolnej i pozaszkolnej organizowanych w miejscu pracy lub poza nim. Realizowane jest również sposobem wzajemnego i bezpośredniego przekazywania sobie wiedzy przez pracowników oraz samokształcenia. Przykładem jego realizacji jest organizowanie biblioteczek w wyodrębnionych pokojach, w których w ciszy każdy z pracowników może przebywać 1-2 godziny w tygodniu, studiując zgromadzoną literaturę. Tradycyjne uczenie się odbywa się także przy okazji formalnych i nieformalnych kontaktów z innymi ludźmi. Przykładem mogą być zebrania czy organizowane w japońskich firmach pokoje spotkań. Każdy z pracowników zobowiązany jest raz dziennie udać się do takiego pokoju na około 20 minut i prowadzić rozmowy na temat pracy z innymi członkami swojej organizacji. Tradycyjne uczenie się może mieć również postać nieformalnego mentoringu czy też udziału we wspólnotach praktyków. Wspólnoty te stanowią grupy ludzi, które są częścią przedsiębiorstwa i powstają w efekcie wspólnego zainteresowania danym tematem. Pasja ta prowadzi często do rozwiązania problemów oraz pogłębiania wiedzy i doświadczeń w obranym przez grupę zakresie¹³⁶.

¹³⁵ Ibidem, s. 21.

¹³⁶ B. Miкуła, *Organizacyjne uczenie się...*, op. cit., s. 88.

Tradycyjne uczenie się jest jedną z najpełniej realizowanych w praktyce funkcji elementarnych zarządzania zasobami ludzkimi. Skuteczność tego procesu uzależniona jest od tego, jak jest kierowany. Powinien on być przede wszystkim: odpowiednio zaplanowany i zorganizowany, m.in. typy i formy edukacji muszą być właściwie dobierane, jak też odpowiednio dobierani muszą być wykładowcy i uczestnicy; ciągle utrzymywany; wiedza zdobywana w trakcie nauki przez delegowanych musi być rozszerzana na współpracowników i inne grupy pracownicz; powinien on także podlegać ocenie, na podstawie której działania edukacyjne będą ciągle doskonałe i ulepszone¹³⁷. Wykorzystując w ramach tradycyjnego uczenia się zwłaszcza zewnętrzne formy edukacji, należy pamiętać, że pracownik podejmujący tego typu naukę musi być również odpowiednio zmotywowany. Istnieją dwa praktyczne sposoby motywacji pracowników do aktywnego uczestnictwa w nauce: po pierwsze, pracownik jest świadomy, że po jej zakończeniu będzie miał praktyczną możliwość wypróbowania nowo zdobytej wiedzy i po drugie, 2-3 tygodnie po zakończeniu nauki poprowadzi podobną formę edukacji dla wybranych grup pracowniczych w przedsiębiorstwie. Uważa się, iż zwłaszcza ten drugi sposób motywacji jest szczególnie korzystny. Silnym motywatorem jest również konieczność szczególnej mobilizacji, gdy w nauce uczestniczą inni współpracownicy z firmy¹³⁸.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż rezultaty tradycyjnego uczenia się są zbyt mało efektywne. W celu jego usprawnienia zachęca się przedsiębiorstwa do:

- potraktowania rozwoju jako zmiany społecznej;
- przyjęcia założenia, iż pełny rozwój nie następuje w wyniku indywidualnej nauki jednostek, lecz w wyniku ich współdziałania; jego podstawą jest więc zespół pracowniczy;
- przyjęcia, iż rozwój oznacza tyle, co uczenie się z doświadczeń, dlatego musi być powiązany z rzeczywistymi i aktualnymi problemami;
- przyjęcia założenia, iż podczas rozwoju sami zainteresowani muszą dokonywać analiz, interpretacji danych, diagnoz sytuacji i zmian, z kolei prowadzący naukę przyjmują rolę inspiratorów i intelektualnych partnerów¹³⁹.

Empiryczne uczenie się to z kolei proces zdobywania nowych doświadczeń poprzez praktyczne działanie. Ważnym elementem tego typu uczenia się jest obserwacja działania innych ludzi, zespołów i całych organizacji, a także uczenie się na błędach. Zdobyte doświadczenia w procesie myślowym człowieka przetwarzane są następnie na wiedzę. Aby uzyskana z doświadczenia człowieka wiedza była odpowiedniej jakości, empirycznemu uczeniu się towarzyszyć musi wiedza zdobyta w toku tradycyjnego uczenia się. Ten sposób uczenia się bywa

¹³⁷ B. Mikuła, *W kierunku organizacji inteligentnych*, Kraków 2001, s. 20.

¹³⁸ B. Mikuła, *Organizacyjne uczenie się...*, op. cit., s. 88 i nast.

¹³⁹ K. Kálin, P. Müri, *Kierowanie sobą i innymi. Psychologia kadry kierowniczej*, Kraków 1998, s. 184 i nast., za: B. Mikuła, *Modele przedsiębiorstwa przyszłości...*, op. cit., s. 12 i nast.

w ostatnim czasie stawiany na pierwszym miejscu pod względem skuteczności. Preferowany jest zwłaszcza przez menedżerów i osoby zajmujące się zarządzaniem organizacyjnym, które jednak nigdy nie posiadały teoretycznej wiedzy w tym zakresie. Oparcie edukacji pracowników jedynie na tym sposobie, zwłaszcza jeśli chodzi o zarządzanie organizacją, może okazać się jednak zgubne¹⁴⁰.

Cybernetyczne uczenie się polega natomiast na odkrywaniu nowych sposobów widzenia i rozumienia norm, reguł, zasad, standardów rządzących funkcjonowaniem organizacji, ich kwestionowaniu i zmianie. Pracownicy wspólnie doskonalą zasady regulujące postępowanie w organizacji, sposoby widzenia i rozumienia tych zasad, kwestionują misję i strategię poprzez tworzenie wspólnej wizji przyszłości swojego zakładu. Należy jednak pamiętać, że cybernetyczne uczenie się może się odbywać wtedy, kiedy procesowi temu towarzyszyć będzie odpowiednia wiedza zdobyta metodą uczenia się tradycyjnego i empirycznego¹⁴¹.

Dwa podstawowe sposoby uczenia się na poziomie zespołu i organizacji, które znajdują tu swoje największe zastosowanie, to: *kształtowanie* polegające na stosowaniu metody prób i błędów, inaczej aktywne eksperymentowanie oraz *modelowanie* polegające na nauce z doświadczeń innych, czyli na obserwacji zespołów i organizacji oraz przejmowaniu ich sposobów zachowań. Oparcie nauki tylko na jednym z tych procesów jest niekorzystne. Powinny być one wykorzystywane łącznie, wzajemnie się przeplatając¹⁴².

Aby nastąpiła weryfikacja założeń dotyczących funkcjonowania zakładu, szczególnie istotne stają się dwie grupy zdolności organizacyjnych:

- „zdolności do systematycznego gromadzenia danych napływających z otoczenia organizacji, ich selekcji, a następnie dystrybucji wewnątrz organizacji i ich wykorzystania dla zaadoptowania się do warunków otoczenia,
- zdolności do kwestionowania aktualnych założeń, norm i wartości”¹⁴³.

Każdy ze wskazanych subprocesów można przedstawić za pomocą cyklu:

1. „W tradycyjnym uczeniu się wiedza jest zdobywana w procesie odbioru informacji, ich rozumienia, pogłębiania przez dialog z innymi ludźmi i prowadzenia refleksji modyfikującej dotychczasowy zbiór wiedzy człowieka.
2. W empirycznym uczeniu się następuje planowanie i przeprowadzenie działania, a w efekcie analizy i oceny wyników zachodzi refleksja i przekształcanie zdobytych informacji w wiedzę doskonalącą dalsze zachowania.

¹⁴⁰ B. Mikuła, *Organizacyjne uczenie się...*, op. cit., s. 90; B. Mikuła, *W kierunku organizacji...*, op. cit., s. 20.

¹⁴¹ Ibidem, s. 90.

¹⁴² B. Mikuła, *W kierunku organizacji...*, op. cit., s. 22.

¹⁴³ B. Mikuła, *Człowiek a organizacja. Humanizm w koncepcjach i metodach organizacji i zarządzania XX wieku*, Kraków 2000, s. 22 i nast.

3. Na cybernetyczne uczenie się składa się kolejno odkrywanie istniejących sposobów widzenia oraz rozumienia rzeczywistości zakodowanych w umysłach pracowników, kwestionowanie ich i tworzenie wizji działań, prowadzenie eksperymentów i symulacji weryfikujących propozycje nowych rozwiązań, projektowanie ich oraz zmiana reguł działania. Nowo wytworzona wiedza jest rozprowadzana w procesie tradycyjnego uczenia się i stosowana w empirycznym uczeniu się, co prowadzi do przekształcania modeli myślowych ludzi w efekcie uzyskanych nowych informacji oraz zmiany ich zasobów wiedzy”¹⁴⁴.

Procesy tradycyjnego i empirycznego uczenia się umożliwiają rozwój kompetencji pracowniczych, które określają przydatność członków organizacji do wykonywania czegoś, co jest potrzebne na stanowisku pracy. Oznaczają zarówno wiedzę i umiejętności do pracy potwierdzone dokumentami, jak również doświadczenie, które kandydat może potwierdzić, wykonując prawidłowo powierzone zadania. Posiadane kwalifikacje i kompetencje zawodowe wielowymiarowo określają przydatność członka organizacji do realizacji funkcji stanowiska pracy. Odnoszą się do wiedzy pracownika uzyskanej dzięki edukacji oraz jego chęci i zdolności do wykorzystania swego potencjału na rzecz zakładu. Z kolei dzięki procesowi organizacyjnego uczenia się zachodzi rozwój tzw. kluczowych kompetencji organizacji, które determinują jej przetrwanie, są trudno dostrzegalne dla konkurentów, trudne do imitacji, wynikają z umiejętności, zasobów i procesów posiadanych i wykorzystywanych przez firmę, a przede wszystkim są szersze niż kompetencje poszczególnych członków. Nie dotyczą produktów końcowych i rynków firmy, lecz pozwalają stworzyć technologie, które można zastosować w wielu produktach i rynkach. Nie tracą wartości w miarę ich wykorzystywania, lecz stają się one coraz cenniejsze, ponadto rozbudowywane są na skutek dzielenia się nimi¹⁴⁵.

Jak podkreśla B. Mięka, realizacja procesu organizacyjnego uczenia się nie jest w praktyce łatwa. Prowadzony jest on w różny sposób dla każdego subprocesu i na różnych poziomach organizacji: indywidualnego pracownika, zespołu pracowniczego i organizacji. Dodatkowo istnieje między nimi wzajemne następstwo stosowania dla kolejnych obszarów zdobywanej wiedzy. Włączenie pracownika, zespołu czy zakładu pracy do procesu organizacyjnego uczenia się wymaga zastosowania kolejno tradycyjnego, a następnie empirycznego uczenia się. Dopiero, kiedy zostanie nabyty odpowiedni poziom wiedzy, możliwe jest przystąpienie do uczenia cybernetycznego. Nie oznacza to jednak, iż pracownicy i zespoły nieposiadające wymaganej wiedzy zostają całkowicie wyłączeni z jego uczestnictwa. Ich udział powinien występować na zasadach ograniczonych, począwszy od prawa do informacji, po kolejno prawo wypowiedzania się, doradzania, skończywszy na prawie do wspólnego rozstrzygnięcia¹⁴⁶.

¹⁴⁴ B. Mięka, *Organizacyjne uczenie się...*, op. cit., s. 91 i nast.

¹⁴⁵ M. Jabłoński, *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się...*, op. cit., s. 211.

¹⁴⁶ B. Mięka, *Modele przedsiębiorstwa przyszłości...*, op. cit., s. 14.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, iż ze względu na złożoność i wielowymiarowość uczenia się przedsiębiorstwa, w literaturze przedmiotu obok poziomu indywidualnego i zespołowego uczenia się wyróżnia się także:

- uczenie się wielofunkcyjne, które przełamuje funkcjonalne bariery; obejmuje różne części organizacji;
- organizacyjne uczenie się zorientowane do wewnątrz, które umożliwia skuteczność, innowacje, realizowanie celów związanych z jakością;
- organizacyjne uczenie się zorientowane na zewnątrz, które skupia się na aktualnym otoczeniu przedsiębiorstwa;
- organizacyjne uczenie się zorientowane na przyszłe szanse, które wiąże się z całościowym obrazem przyszłości¹⁴⁷.

Przyjmując za kryterium podziału efektywność wykorzystania wyżej wymienionych poziomów uczenia się, można wyróżnić cztery typy organizacji uczącej się:

1. *Krytyczny zbiór podmiotów uczenia się* – to organizacja, w której uczą się nieliczni. Jednostki, które mają możliwość uczenia się (np. członkowie zespołów roboczych), dzielą się informacjami z pozostałymi pracownikami. Taka organizacja wykorzystuje tylko uczenie się indywidualne i zespołowe.
2. *Organizacja ułatwiająca uczenie się* – cechuje się pewnym poziomem otwartości, wzajemnego zaufania jej uczestników oraz samodoskonalenia. Przedsiębiorstwo stara się tworzyć zespoły do dokonywania ulepszeń w bezpośrednim otoczeniu. Kładzie ono jednak mniejszy nacisk na uczenie się zorientowane na wewnątrz, nie wykorzystuje też poziomu wielofunkcyjnego uczenia się.
3. *Organizacja ucząca się w skali mikro* – zachęca do uczenia się i do zdobywania umiejętności wszystkich swoich uczestników. Efektywnie funkcjonują w niej: uczenie się indywidualne, zespołowe, wielofunkcyjne i zorientowane do wewnątrz.
4. *Organizacja ucząca się w skali makro* – różni się od poprzedniej tym, że stale bada zmiany zachodzące w otoczeniu. Stara się zarówno wykorzystywać pojawiające się szanse, jak i je tworzyć. Kombinacja kompetencji w zakresie uczenia się w skali mikro oraz skali makro stanowi kombinację najbardziej pożądaną. Takie przedsiębiorstwo efektywnie uczy się na wszystkich poziomach. Przedsiębiorstwo, koncentrując się na otoczeniu, może jednak osłabić swą pozycję konkurencyjną przez malejące wykorzystywanie wiedzy i inteligencji pracowników¹⁴⁸.

Należy także podkreślić, iż organizacyjne uczenie się jest w znacznym stopniu spontaniczne, a więc i nie do końca przez przedsiębiorstwa uświadamiane

¹⁴⁷ M. Pearn, C. Roderick, Ch. Mulrooney, *Learning Organizations in Practice*, London 1995, za: J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się...*, op. cit., s. 35.

¹⁴⁸ Ibidem, s. 35 i nast.

i zarządzane. Na proces ten można jednak wpływać, rozwijając umiejętności uczenia się na wszystkich jego poziomach. Badacze problematyki są przekonani o konieczności jego planowania i organizowania, a więc nadawania przedsiębiorstwu cech organizacji uczącej się. Zwracają także uwagę, iż choć nie można bezpośrednio obserwować procesów organizacyjnego uczenia się, można jednak oceniać, na ile warunki istniejące w przedsiębiorstwie sprzyjają im¹⁴⁹.

W świetle powyższego można sformułować wniosek, iż oparcie zakładu pracy na procesie organizacyjnego uczenia się będzie rezultatem świadomych działań jego decydentów, które ukierunkowane być powinny na tworzenie odpowiednich warunków technicznych i organizacyjnych, gwarantujących połączenie uczenia się indywidualnego i zespołowego¹⁵⁰. Proces ten stanowi bowiem najważniejszą cechę odróżniającą organizację uczącą się od tradycyjnych.

W dotychczasowych rozważaniach kilkakrotnie zwrócono uwagę, iż organizacja ucząca się jest nie tylko metaforą, ale i wzorcem dla realnie istniejących przedsiębiorstw. Zakłady pracy, które będą wdrażać tę koncepcję zarządzania do praktyki życia gospodarczego, realizować będą skutecznie i z powodzeniem wyzwania wynikające z rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Aktualnie modele takich zakładów odnaleźć można w przykładach i w przypadkach firm będących pionierami w zakresie innowacyjnego funkcjonowania. Jednak jak wcześniej podkreślono, problematyka uczących się przedsiębiorstw dotyczy już wszystkich współcześnie istniejących organizacji.

Rację przyznać więc można P.M. Senge'owi, który pisze, iż: „Organizacje uczące się są wynalazkiem, ale jeszcze nie są innowacją”¹⁵¹.

3.3. EWOLUCJA ZAKŁADU PRACY W KIERUNKU ORGANIZACJI UCZĄCEJ SIĘ

Koncepcja organizacji uczącej się łączy główne idee dotyczące zarządzania zasobami ludzkimi, w tym szczególnie polityki edukacyjnej zakładów pracy. Ze względu na złożoność opisywanego modelu oraz konieczność prowadzenia procesu organizacyjnego uczenia się, wdrażanie jej założeń do codziennej praktyki nie jest jednak sprawą prostą. Biorąc pod uwagę popełniane błędy przy wprowadzaniu i realizacji podstawowych kierunków działania organizacji uczącej się, wydaje się, iż dotychczasowe wykorzystanie dorobku tej koncepcji nie jest zadowalające. Za uważa się, że choć istota organizacji uczącej się badana jest od dwudziestu lat, istnieje niewielka ilość przypadków udanego zastosowania tej idei na dużą skalę. W związku z tym celem niniejszego podrozdziału jest ukazanie zasadniczych elementów warunkujących ewolucję zakładu pracy w kierunku organizacji uczącej się.

¹⁴⁹ A. Zgrzywa-Ziemak, R. Kamiński, *Rozwój zdolności uczenia się...*, op. cit., s. 28, 31.

¹⁵⁰ M. Jabłoński, *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się...*, op. cit., s. 54.

¹⁵¹ P.M. Senge, *Piąta dyscyplina...*, op. cit., s. 21.

Należy podkreślić, iż Autorka podjęła problematykę rozwoju przedsiębiorstwa uczącego się także w innych opracowaniach¹⁵².

Przegląd literatury przedmiotu pozwala na wyróżnienie głównych kierunków działania przy tworzeniu opisywanego modelu. Przytoczone w dalszej części pracy rozważania mają charakter orientacyjny i wzajemnie dopełniający się. Ze względu na złożoność problematyki skupiono się przede wszystkim na edukacji jako głównym kryterium analizowanej koncepcji. Należy podkreślić, iż treść prezentowanego podrozdziału nie oddaje całej istoty podjętego problemu, zadanie to wymaga bowiem przygotowania odrębnego opracowania.

Jak już wykazano wcześniej, organizacja ucząca się jest uważana za optymalny model zakładu pracy w gospodarce opartej na wiedzy. Jak pisze J. Penc: „Organizacja ta jest wrażliwa na zjawiska wewnętrzne i całkowicie otwarta na otoczenie. Działa w sposób społecznie odpowiedzialny i postrzega siebie jako integralną część społeczeństwa. Kreuje nowy rodzaj związków z akcjonariuszami, pracownikami, a także ze społeczeństwem jako całością, dbając o kapitał swej reputacji, który może zdyskontować w postaci wyższej ceny akcji i większej lojalności ze strony klientów. W konsekwencji staje się organizacją zdrową i przyjazną i stara się być postrzegana jako aktywny, dbający o dobro swoich pracowników uczestnik życia społecznego, osiągający dobre wyniki społeczne, a nie tylko wysokie zarobki”¹⁵³.

Trend w kierunku organizacji uczących się znajduje swoje odzwierciedlenie zarówno w relacjach wewnątrz przedsiębiorstw, jak i pomiędzy nimi. Wewnątrz firm obserwowany jest aktualnie spadek efektywności wielopoziomowych struktur hierarchicznych i zanik ostrych granic między różnymi ich funkcjami. Pojawia się konieczność decentralizacji i tworzenia zespołów multidyscyplinarnych. Rośnie także zapotrzebowanie na pracowników chętnych do nauki, a jednocześnie zdolnych, elastycznych, gotowych do współpracy i przyjęcia odpowiedzialności. Relacje między firmą a jej dostawcami, klientami i konkurentami stają się bardziej selektywne i intensywne. Oprócz zmian organizacyjnych – rośnie znaczenie budowy świadomości pracowników i zespołów, zaangażowanych w proces uczenia się. W koncepcji tej ważniejsze od efektu doświadczenia jest wyciąganie wniosków i sam proces uczenia się. Te nowe osiągnięcia powstałe w sektorze prywatnym sygnalizują także pewną konwergencję obszarów zainteresowań pomiędzy specjalistami z sektora edukacji i sektora przedsiębiorstw, dlatego jednym z wyzwań przyszłości jest budowanie szkół, jak i przedsiębiorstw jako organizacji uczących się¹⁵⁴.

¹⁵² R. Tomaszewska-Lipiec, *Rozwój przedsiębiorstwa w kierunku organizacji uczącej się*, „Zarządzanie i Finanse. Journal of Management and Finance”, rok 10, nr 1, część 3, marzec 2012, s. 293-303.

¹⁵³ Cyt. za: J. Penc, *Kreowanie zachowań w organizacji. Konflikty i stresy pracownicze. Zmiany i rozwój organizacji*, Warszawa 2001, s. 31.

¹⁵⁴ Centrum Badań Nad Edukacją i Innowacją, *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, OECD, Warszawa 2000, s. 22.

Argumenty przemawiające za tą koncepcją zarządzania można ująć syntetycznie w poniższych punktach:

1. Zakłady pracy wchodzą w erę organizacji globalnych, w dużej mierze uzależnionych od technologii informatycznej.
2. Sukces zależy będzie od szybkości stosowania nowych informacji w bieżących działaniach, przy rozwiązywaniu problemów i w celu wykorzystania szans.
3. Przechowywanie, przesyłanie i wyszukiwanie informacji to zadanie technologii, jednak wykorzystywanie tych informacji należy do ludzi.
4. Skuteczne wykorzystywanie informacji oznacza, że mają one przyczynić się do zmian w sposobach działania ludzi i organizacji.
5. Ze względu na stały napływ nowych informacji, w każdej organizacji nauka musi być ustawiczna.
6. Szanse nie tylko na sukces, ale nawet na przetrwanie mają tylko te organizacje i osoby, które będą aktywnie kierować własnym procesem uczenia się¹⁵⁵.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż tworzenie uczącego się przedsiębiorstwa zmierza do „wpisania” uczenia się w następujące obszary: *misję, wizję rozwojową, wartości organizacyjne, zachowania uczestników organizacji*. Uczenie się nie może być domeną tylko niektórych z powyższych obszarów; jego ważność i efektywność muszą stanowić najważniejsze cechy wymienionych komponentów. Organizacja ucząca się istnieje jako układ relacji, które łączą wizję rozwojową, misję, wartości i zachowania tak, by uzyskiwać pożądane rezultaty. Efektywne przedsiębiorstwa uczą się systematycznie, a ich uczenie się znajduje odzwierciedlenie w realizowanej misji. Sposób rozumienia organizacji uczącej się, jej ocena w kategoriach uczenia się oraz wytyczne co do praktyki stanowią podstawę budowy uczącego się oraz efektywnego przedsiębiorstwa¹⁵⁶.

Koncepcja organizacji uczącej się wymaga nowego spojrzenia na sposób zarządzania zakładem pracy. Lata 80. XX w. rozpoczęły dominację zarządzania zasobami ludzkimi, które stało się postulowaną formułą sprawowania funkcji personalnej. W nowoczesnych organizacjach proponuje się odejście od tego typu polityki kadrowej. Zarządzanie zasobami ludzkimi podchodzi do personelu mechanistycznie i nadaje się głównie do stosowania w przedsiębiorstwach tradycyjnie zhierarchizowanych. Ponadto, o ile przywiązuje ono wielką wagę do doskonalenia i rozwoju zawodowego, to nie kładzie nacisku na konieczność wykorzystania zgromadzonej przez pracowników wiedzy i zdobytych umiejętności. Dlatego też obecnie proponuje się stosowanie dwóch wzajemnie uzupełniających się sposo-

¹⁵⁵ E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Kraków 2002, s. 27.

¹⁵⁶ M. Pearn, C. Roderick, Ch. Mulrooney, *Learning Organizations...*, za: J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się...*, op. cit., s. 51 i nast.

bów realizowania zadań z zakresu funkcji personalnej: *zarządzania kompetencjami i zarządzania talentami*. Wspomagającymi narzędziami w tym zakresie są natomiast takie podsystemy zarządzania, jak: *zarządzanie wiedzą, zarządzanie innowacyjno-partycypacyjne, zarządzanie informacją i komunikacją oraz zarządzanie twórczością*¹⁵⁷.

Prowadzenie procesu „uczenia się” wymaga stworzenia szeregu specyficznych warunków. Przedsiębiorstwa, które odniosły sukces w zakresie edukacyjnym, zyskiwały status uczących się powoli i nieprzerwanie. Badacze analizowanego modelu organizacji są zgodni, iż pierwszym z podstawowych działań inicjujących proces zmian stanowi *dostarczanie czasu oraz miejsca pracownikom*, którzy chcą się spotykać i dyskutować o swojej pracy. Czas i miejsce potrzebne są na refleksję, analizę, myślenie o planach strategicznych, rozpoznanie potrzeb klienta, ocenę obecnych systemów i procedur, tworzenie nowych produktów. Uczenie się jest trudne, gdyż pracownicy często żyją w pośpiechu, kierując się potrzebą chwili. Dlatego tylko, jeśli kierownictwo danej firmy przeznaczy pewien czas i miejsce na wspomniane zadania, może pojawić się „uczenie”¹⁵⁸.

Użytecznym sposobem rozpowszechniania wiedzy jest niewątpliwie organizowanie spotkań wewnętrznych, podczas których przedstawiciele różnych działów mogą innym wyjaśniać, na czym polega ich praca, jakie problemy muszą podejmować, jakie stosują rozwiązania. Podobne spotkania można organizować dla ofert przedstawianych pracownikom przez przedsiębiorstwo¹⁵⁹. Najbardziej przydatne są zespoły pracowników powstające spontanicznie, będące rdzeniem w systemie przekazu wiedzy ukrytej, zwane *wspólnotami praktyków*. Potencjał tych grup wynika z łączenia zainteresowań, pasji i kompetencji posiadanych w danej dziedzinie z rozwiniętym kapitałem społecznym opartym na zaufaniu, wzajemności świadczeń i intensywnych kontaktach interpersonalnych. Dodatkowym elementem spajającym wspólnoty jest, poza inicjatywami typu: regularne spotkania po pracy, wspólna przestrzeń działania, pokoje rozmów, otwarte spotkania – *wykorzystywanie narzędzi informatycznych* dostarczanych przez przedsiębiorstwo. Tworzenie technicznych możliwości intensywnych kontaktów pomiędzy ludźmi i bezpośredniego przekazywania posiadanej przez nich wiedzy nie pozostaje w sprzeczności, lecz wręcz przeciwnie, sprzyja nieformalnym spotkaniom i dyskusjom¹⁶⁰. Wykorzystywanie sieci np. typu Intranet i Internet stopniowo zwielokrotnia możliwości udostępniania wiedzy pracownikom oraz poszukiwania przez nich potrzebnych informacji. Muszą oni jednak chcieć z nich korzystać¹⁶¹.

¹⁵⁷ B. Miłkula, *W kierunku organizacji...*, op. cit., s. 33-38, 47 i nast.

¹⁵⁸ Cyt. za: U. Bukowska, *Zmiana w organizacji – w kierunku organizacji uczącej się*, [w:] *Praca i zarządzanie kapitałem ludzkim w perspektywie europejskiej*, red. A. Pocztowski, Kraków 2005, s. 463.

¹⁵⁹ J. Brillman, *Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania*, Warszawa 2002, s. 414 i nast.

¹⁶⁰ M. Morawski, *Personalne podejście do zarządzania wiedzą*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, red. K. Perechuda, Warszawa 2005, s. 202.

¹⁶¹ J. Brillman, *Nowoczesne koncepcje i metody...*, op. cit., s. 409.

Drugim, niezbędnym elementem organizacji uczącej się jest zatem *tworzenie systemów kumulowania i upowszechniania wiedzy*, które ułatwiają dostęp do niej oraz jej wykorzystywanie¹⁶². Model organizacji uczącej się pozostaje w ścisłym związku z założeniami koncepcji zarządzania wiedzą. Jak bowiem wykazano we wcześniejszych rozważaniach, wiedza przedsiębiorstwa stanowi sumę wiedzy, którą dysponują poszczególni pracownicy – wiedzy, która jest stale wzbo- gacana i rozwijana oraz przekazywana organizacji¹⁶³.

Jak podkreśla M. Bratnicki, system zarządzania wiedzą w zakładzie pracy koncentrować się powinien na trzech głównych procesach:

1. „*Generowania wiedzy* poprzez nabycie jej z zewnątrz, np. zorganizowanie odpowiedniej komórki lub zespołu; spotkania ludzi o różnych poglądach; konieczność przystosowania się do zmian w otoczeniu; nieformalne sieci społeczne.

2. *Kodyfikowania i koordynowania wiedzy* tak, aby zamienić ją w formę ułatwiającą dostęp do wiedzy przez tych, którzy ją potrzebują. Należy wyartyku- łować wiedzę ukrytą, uczynić ją podatną na nauczanie, schematyczną, prostą, udokumentowaną, a także dającą się zaobserwować w działaniu. Wiedza jest kategoryzowana, opisywana, odwzorowana tak, aby było wiadomo, gdzie się znaj- duje oraz wbudowana w reguły i procedury. Krokiem następnym jest koordyno- wanie wiedzy. Należy przy tym pamiętać, aby dążenie do zharmonizowania wiedzy nie doprowadziło do jej ujednolicenia.

3. *Transferu wiedzy*, który opiera się na pozyskiwaniu sprytnych ludzi oraz na stworzeniu im warunków do wymiany informacji i dlatego też powinien on mieć charakter spontaniczny, słabo zestrukturyzowany. Zatem kadra zarządzająca ma skoncentrować uwagę nie tyle na dokumentach, co na dyskusjach, a to wymaga kultury organizacyjnej sprzyjającej transferowi wiedzy (zaufania, czasu i miejsca dla uczenia się, nagradzania za dzielnie się wiedzą, akceptowania i na- gradzania twórczych błędów oraz współpracy). Trzeba także pamiętać, że transfer wiedzy to nie tylko jej przekazywanie, ale również absorpcja (i wykorzystywa- nie)”¹⁶⁴.

W większości organizacji proces zarządzania wiedzą jest przypadkowy i trudny do przewidzenia. W tradycyjnych przedsiębiorstwach zarządzanie to od- bywa się zgodnie ze schematem zaproponowanym przez I. Nonakę i H. Takeu- chiego: „góra-dół” i „dół-góra”. Zarządzanie *góra-dół* to klasyczny model hierarchiczny ujmujący tworzenie wiedzy w perspektywie przetwarzania infor- macji, u podstaw którego leży założenie, że tylko najwyższa kadra jest w stanie tworzyć wiedzę. Wiedza wytworzona przez tę kadrę powstaje ponadto tylko po to, aby została przetworzona lub wdrożona przez szeregowych pracowników niższego szczebla. Jest zatem środkiem, a nie celem. Nadzór na tym najniższym poziomie ma zwykle charakter rutynowy i w efekcie przedsiębiorstwo traci wiele

¹⁶² Ibidem, s. 415.

¹⁶³ K. Zimniewicz, *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, Warszawa 2000, s. 85.

¹⁶⁴ M. Bratnicki, *Podstawy współczesnego myślenia o zarządzaniu*, Dąbrowa Górnicza 2000, s. 57.

wysiłku i informacji. W tym stylu zarządzania kładzie się nacisk na wiedzę dostępną. Zarządzanie *dół-góra* stanowi lustrzane odbicie poprzedniego stylu, przy czym miejsce hierarchii i podziału pracy zajmuje tu autonomia. Wiedza nie jest tworzona i kontrolowana na szczycie organizacji, ale w dużej mierze na jej dole. Niewiele poleceń i instrukcji pochodzi od najwyższej kadry. Wiedzę wytwarzają pracownicy preferujący pracę samodzielną – poszczególne jednostki, a nie połączona interakcjami grupa. W tym stylu zarządzania kładzie się nacisk na wiedzę ukrytą¹⁶⁵.

Powyższe style nie są odpowiednie dla zarządzania wiedzą, dlatego nowoczesnym organizacjom proponuje się tzw. styl *środek-góra-dół*. Opiera się on na tworzeniu wiedzy przez kadrę średniego szczebla, na drodze spiralnego procesu konwersji, obejmującego zarówno najwyższą kadrę, jak i szeregowych pracowników. Kierownicy średniego szczebla stają często na czele zespołów zadaniowych i znajdują się w centrum zarządzania wiedzą, dzięki czemu wiedza dostępna i ukryta może być gromadzona w równym stopniu¹⁶⁶.

Uniwersalny zbiór elementów systemu zarządzania wiedzą zawiera także zbiory wiedzy (bazy i banki wiedzy/danych), sieci relacji, sposoby transferu wiedzy, systemy informatyczne, sieci informatyczne (Internet, Extranet, Intranet), systemy semantyczne (język organizacji i języki systemu zarządzania wiedzą) oraz kulturę organizacji¹⁶⁷.

W celu wzmacniania systemu tworzenia i zarządzania wiedzą, przedsiębiorstwo powinno w tym zakresie również:

- zapewnić trwałość i interoperacyjność systemów przetwarzania danych,
- organizować elektroniczne kopiowanie dokumentów pisemnych,
- stworzyć systemy bibliograficzne w celu ułatwienia dotarcia do dokumentów,
- stworzyć pakiety określonych rodzajów wiedzy w celu ułatwienia dostępu do niej,
- stosować wyspecjalizowane narzędzia eksperckie,
- organizować przechowywanie i przetwarzanie dokumentów,
- ułatwiać dostęp do informacji oraz konsultantów,
- zapewniać poufność i tajność określonych informacji,
- zapewniać dopływ nowych informacji do baz wiedzy,
- wyznaczyć osoby odpowiedzialne za różne bazy dokumentacyjne¹⁶⁸.

W świetle dotychczasowych rozważań można wysunąć wniosek, iż realizacja systematycznych procesów uczenia się i dzielenia wiedzą wymaga *wprowadzenia*

¹⁶⁵ I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji...*, op. cit., s. 156-162.

¹⁶⁶ Ibidem, s. 158 i nast.

¹⁶⁷ J. Beliczyński, Cz. Mesjasz, A. Stabryła, *Podstawy teoretyczne gospodarki opartej na wiedzy*, [w:] *Doskonalenie struktur organizacyjnych przedsiębiorstw w gospodarce opartej na wiedzy*, red. A. Stabryła, Warszawa 2009, s. 198.

¹⁶⁸ J. Brillman, *Nowoczesne koncepcje i metody...*, op. cit., s. 406 i nast.

takich *warunków organizacyjnych*, których zaistnienie nie byłoby możliwe w zakładach tradycyjnych.

Nowoczesne przedsiębiorstwa zorientowane na wykorzystanie wiedzy charakteryzują się przede wszystkim tym, iż wykorzystują doświadczenia swoich członków, klientów i dostawców do tworzenia szans ulepszeń i rozwoju; zanikaniem linii podziału między przełożonymi a podwładnymi, odbiorcami a dostawcami, przedsiębiorstwem a otoczeniem; a także pielęgnowaniem „kultury odmiennych zdań”, która zwiększa potencjał wiedzy członków organizacji, wytwarza w nich pozytywne nastawienie do eksperymentów i możliwości popełniania błędów¹⁶⁹. Przedsiębiorstwa uczące się to bowiem takie, które zachęcają pracowników do wypróbowania nowych zachowań i dopuszczają popełnianie pomyłek, a także przetwarzają doświadczenia jednostek w sposób umożliwiający stworzenie otoczenia, w którym potrafią one osiągnąć powodzenie. Ponadto każde doświadczenie postrzegają jako okazję rozwoju, gdyż przyjmują założenie, iż nie istnieją trwałe i ostateczne rozwiązania pojawiających się problemów. Przedsiębiorstwa uczące się to przedsiębiorstwa ciągle poszukujące oraz uznające doskonałość za proces ciągły. Takie organizacje – ujmując najprościej – uczą się, jak się uczyć. Umiejętności tworzenia, nabywania i rozpowszechniania wiedzy oraz modyfikowania zachowań pozwalają natomiast na stosowanie nowej wiedzy w podejmowanych przez pracowników działaniach¹⁷⁰.

Przedsiębiorstwa uczące się wyróżnia zatem *specyficzny przedmiot i sposoby uczenia się*, które przejawiają się m.in. w takich atrybutach, jak:

- wykorzystywanie uczenia się dla osiągnięcia celów;
- pomaganie pracownikom przy ocenie rezultatów ich uczenia się;
- unikanie popełniania tych samych błędów;
- rozpowszechnianie informacji w taki sposób, jaki zapewnia podejmowanie właściwych działań;
- łączenie efektywności jednostek z efektywnością funkcjonowania organizacji;
- powiązanie nagradzania z kluczowymi miarami efektywności;
- tworzenie struktur i procedur, które wspomagają procesy uczenia się;
- tworzenie możliwości ciągłego dialogu;
- tworzenie kultury organizacyjnej umożliwiającej podejmowanie ryzyka i zapewniającej otwartość informacyjną¹⁷¹.

Rozwinięcie wskazanych atrybutów stanowią również takie cechy, jak: zachęcanie pracowników do eksperymentowania i podejmowania ryzyka; dostosowywanie procedur pracy do sytuacji; prowadzenie rewizji procedur działania; zachęcanie do kwestionowania skuteczności pracy i sugerowania rozwiązań;

¹⁶⁹ K. Zimmewicz, *Współczesne koncepcje i metody...*, op. cit., s. 84-86.

¹⁷⁰ J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się...*, op. cit., s. 34.

¹⁷¹ Ibidem, s. 33 i nast.

podejmowanie decyzji w oparciu o odpowiednio przygotowane dane; ścisła współpraca zarówno wewnątrz organizacji, jak i z jej otoczeniem zewnętrznym¹⁷².

Z powyższych rozważań wysunąć można kolejny wniosek związany ze *szczególną rolą kadry zarządzającej i kierowniczej*. Dążąc do przekształcenia zakładu pracy w organizację uczącą się, to właśnie przedstawiciele najwyższej kadry powinni:

1. Przypisywać szczególną wartość edukacji za pomocą różnorodnych form i metod: w działaniu, w systemie samokształcenia, poprzez zespołowe praktyki, z udziałem opiekunów, przez doświadczenie, stosowanie narzędzi jakości, mobilność, reorganizacje, kontakty z klientami i dostawcami itp.
2. Wzbudzać permanentną ciekawość intelektualną. Sprzyja temu wsłuchiwanie się w opinie klientów, śledzenie zmian zachodzących w otoczeniu, stosowanie benchmarkingu, opracowywanie scenariuszy przyszłości, zasięganie konsultacji, podróżowanie, nawiązywanie kontaktów itp.
3. Doceniać siłę modeli mentalnych, które są zarazem wiedzą i więzami; jednocześnie nieustannie podważać wszelkie myślenie stereotypowe.
4. Uświadamić sobie efekty systemowe, a zwłaszcza bariery uczenia się, przekazywania i kapitalizacji wiedzy. Równolegle należy identyfikować te czynniki systemowe, które sprzyjają tworzeniu i przekazywaniu wiedzy.
5. Tworzyć warunki zbiorowego uczenia się: rozwijać wizję, wartości, język, stosować grupowe formy edukacji obejmujące wszystkich pracowników.
6. Tworzyć warunki kreatywności poprzez docenianie zgłaszanych pomysłów oraz pozostawianie pracownikom marginesu swobody.
7. Opracowywać społeczne, organizacyjne oraz technologiczne systemy i metody kapitalizowania, a także przekazywania użytecznej wiedzy.
8. Zarządzać kompetencjami z uwzględnieniem założeń strategicznych i potrzebnych zasobów. Oznacza to planowanie i organizowanie procesów rekrutacji, rozwijanie personelu, stymulowanie mobilności pracowników oraz motywowanie do kreowania i przekazywania kompetencji¹⁷³.

Spełnienie dotychczas zasygnalizowanych warunków stanowi punkt wyjścia w przeobrażaniu zakładu pracy w organizację uczącą się. Rozwój ten jest bowiem przede wszystkim procesem długotrwałym. Jako przykład jego złożoności wskazać można za U. Bukowską następujące etapy wdrażania koncepcji organizacji uczącej się¹⁷⁴:

1. *Określenie, czym jest organizacja ucząca się*. Z uwagi na to, że termin „organizacja ucząca się” jest różnie interpretowany, stworzenie własnej definicji stanowi podwaliny budowania takiej organizacji. Wstępem do sformułowania

¹⁷² P. Lassey, *Developing a Learning Organization*, London 1998, s. 8, za: B. Mikuła, *Człowiek a organizacja...*, op. cit., s. 23.

¹⁷³ J. Brillman, *Nowoczesne koncepcje i metody...*, op. cit., s. 413 i nast.

¹⁷⁴ U. Bukowska, *Zmiana w organizacji...*, op. cit., s. 459-463.

definicji może być udzielenie odpowiedzi m.in. na następujące pytania: jakie procedury, zdarzenia i aspekty zachowania organizacji uczącej przyczyniają się do jej sukcesu? jak zachowują się członkowie takiej organizacji i jak przebiegają ich interakcje ze światem zewnętrznym? Następnie, wykorzystując zestaw określeń zaczerpniętych z literatury przedmiotu, tworzy się listę jej charakterystycznych cech. Kolejnym krokiem wiodącym ku stworzeniu własnej definicji organizacji uczącej jest zastanowienie się nad tym, jaki wpływ poszczególne cechy będą wywierać na dany zakład pracy. Na tej podstawie można dokonać wyboru pięciu najważniejszych właściwości organizacji uczącej. Należy również zastanowić się, co zrobić, by te właściwości udało się osiągnąć, oraz jakie trudności w związku z tym należałoby pokonać. Warto też określić sygnały i symptomy informujące o osiąganym postępie w tym względzie.

2. *Diagnoza stanu istniejącego.* Obejmuje ona kompleksową identyfikację organizacji, przy czym warto zwrócić uwagę nie tylko na to, jak oceniają ją menedżerowie i właściciele, ale też na to, jak oceniają ją pracownicy zatrudnieni na niższych szczeblach hierarchicznych. Może się okazać, że zasadne jest też zebranie opinii od interesariuszy zewnętrznych. Pełna diagnoza powinna objąć zarówno strategię, strukturę i systemy, jak i pracowników wraz z ich kompetencjami, style przywództwa oraz preferowane wartości.

3. *Wyznaczenie celu i kierunku zmian prowadzących do osiągnięcia statusu organizacji uczącej,* wynikających z porównania wizji organizacji uczącej się i obecnego stanu przedsiębiorstwa. Warto zwrócić uwagę na to, by wprowadzane zmiany wiązały się z rozwojem, a więc by prowadziły do ulepszania zakładu pracy i do osiągnięcia poziomu wyższego pod względem zdolności do uczenia się i zarządzania wiedzą. W etapie tym chodzi również o dekompozycję zmian na możliwe do realizacji elementy oraz opracowanie harmonogramu wprowadzania zmian.

4. *Wyznaczenie osób odpowiedzialnych za prowadzane zmiany i przybliżenie pracownikom nowych rozwiązań.* Propagatorami zmian powinni być przede wszystkim menedżerowie posiadający zdolność do tworzenia otwartej i sprzyjającej atmosfery wewnątrzzakładowej. Istnieje pewne prawdopodobieństwo pojawienia się oporu wobec zmian, wynikającego np. z przywiązania do dotychczasowych sposobów funkcjonowania organizacji czy też posiadania odmiennej wizji przyszłości przedsiębiorstwa. Dlatego też trzeba antycypować możliwe źródła oporu i odpowiednio do tego przewidzieć konieczność przeprowadzenia szkoleń wyjaśniających potrzebę i przebieg zmian lub też umożliwienia pracownikom partycypowania w ich projektowaniu. Celowe może się okazać stworzenie tzw. zespołu ds. ułatwiania zmian. Jest to zazwyczaj zespół 4-10-osobowy, którego członkami są kierownicy szczebla taktycznego, a jego zadania sprowadzają się do pomocy kierownictwu naczelnemu w określeniu kierunków realizacji wizji, planowania i opracowywania harmonogramów działań, ułatwiania całego procesu poprzez uczestnictwo w grupach roboczych, pilotowania spójności procesu zmian, zarówno na płaszczyźnie strategicznej, jak i operacyjnej.

5. *Zaprojektowanie zmian strukturalnych* zgodnie z przyjętą strategią. Punktem wyjścia staje się konieczność zapewnienia elastyczności organizacji. Szczególnej wagi nabiera zdolność oceny, czy istniejąca struktura pozwala jeszcze na rozwiązywanie powstających problemów, czy też należy rozważyć konieczność jej zmiany. Uogólniając, można przyjąć, że dla organizacji uczącej się korzystniejsze są struktury płaskie, związane z dużą rozpiętością kierowania i stosunkowo niewielką liczbą szczebli hierarchicznych. Umożliwiają one szybsze podejmowanie decyzji i szerszy zakres partycypacji decyzyjnej pracowników. Poza tym organizacje mało sformalizowane, w których dominują kontakty poziome, są bardziej efektywne w otoczeniu konkurencyjnym i burzliwym. Jednym ze sposobów zwiększania elastyczności organizacji jest wprowadzanie pracy zespołowej.

6. *Przygotowanie zmian w procedurach i systemach* – wprowadzenie nowych procedur związanych np. z komunikacją w przedsiębiorstwie, informowaniem, kontrolą, stylem przywództwa itp. Bardzo duże znaczenie dla funkcjonowania organizacji uczącej się ma m.in. sprawny system komunikacji nie tylko między pracownikami czy komórkami organizacyjnymi. Duże znaczenie mają również procedury informowania interesariuszy o celach przedsiębiorstwa, jego strategii, podejmowanych decyzjach. Może pojawić się także potrzeba opracowania procedur związanych z gromadzeniem informacji o klientach, rozpoznawaniem ich potrzeb oraz z włączaniem do procesu uczenia się klientów, dostawców i konkurentów. Wprowadzane procedury wspierające koncepcję organizacji uczącej się dotyczyć mogą także partycypacji, która z jednej strony ma na celu „upodmiotowienie” pracowników, z drugiej zaś – tworzenie wspólnej wizji czy współuczestnictwa w wytyczaniu polityki firmy.

7. *Dostosowanie polityki personalnej przedsiębiorstwa*. Wprowadzane zmiany powinny być wspierane przez procedury i narzędzia zarządzania personelem: procedury rekrutacji umożliwiające zatrudnianie osób ceniących możliwości rozwoju, system oceniania pozwalający ewaluować czynione przez pracowników postępy w uczeniu się, systemy motywowania i wynagradzania propagujące pożądane wartości czy wreszcie politykę rozwoju, a w szczególności edukacji pracowniczej.

8. *Monitorowanie wprowadzanych zmian* – określenie, czy udało się osiągnąć status organizacji uczącej, a także, czy i w jaki sposób wpłynęło to na efektywność organizacji. Racjonalność gospodarowania rodzi potrzebę przeprowadzenia analizy kosztów i korzyści związanych z wprowadzanymi zmianami. Analiza ta może być utrudniona gdyż wyniki uczenia się mogą być widoczne często dopiero po upływie pewnego czasu, co więcej, nie zawsze można je przedstawić w formie ilościowej (np. inteligencja, otwartość, innowacyjność, wysokie standardy moralne, odwaga, wiara we własne siły i in.). Mimo nieilościowego charakteru tych wyników można je jednak ściśle określić. Jednocześnie w celu utrwalenia i wzmocnienia osiągniętych zmian warto też zadbać o promowanie tych członków organizacji, którzy pracując, uczą się¹⁷⁵.

¹⁷⁵ Ibidem, s. 459-463.

Analizując wskazane etapy wdrażania koncepcji organizacji uczącej się, warto poświęcić więcej uwagi za J. Batorskim, w szczególności takim procesom, jak:

1. Projektowanie uczącego się przedsiębiorstwa.
2. Nadawanie i wzmacnianie cech organizacji uczącej się.
3. Diagnozowanie barier organizacyjnego uczenia się.
4. Wykorzystywanie procedur tworzenia organizacji uczącej się i wzmacniania organizacyjnego uczenia¹⁷⁶.

Odnosząc się do pierwszego z nich, *projektowania organizacji uczącej się*, należy rozróżnić trzy jego zasadnicze elementy: *konceptualizacji, oceny przedsiębiorstwa w kategoriach uczenia się oraz opracowania planu tworzenia organizacji uczącej się*¹⁷⁷.

Jak zwraca uwagę przytoczony autor, wielu menedżerów wysokiego szczebla wypowiada się na temat ważności uczenia się dla przedsiębiorstwa bez pełnego zrozumienia jego istoty. Dlatego też niezbędnym elementem, poprzedzającym tworzenie planu przekształcenia zakładu pracy w organizację uczącą, jest uświadomienie kadrze kierowniczej i zarządzającej znaczenia edukacji pracowników dla sukcesu organizacji, czyli tzw. *konceptualizacja organizacji uczącej się*. Składa się ona z kilku kroków obejmujących przede wszystkim przedstawienie menedżerom danego przedsiębiorstwa pytań otwartych dotyczących możliwych celów, konsekwencji i wyróżników uczenia się, jednak bez jego wcześniejszego definiowania. Następnie po przedstawieniu różnych definicji organizacji uczącej się identyfikują oni najtrafniejsze założenia i wykorzystują je do stworzenia własnej wizji czy też konceptualizacji tej organizacji. Kolejnym krokiem jest odpowiedź na trzy pytania: (1) jakie cele mogą zostać osiągnięte przez zachęcanie do uczenia się i jego podtrzymywanie u wszystkich pracowników? (2) jakie są możliwe konsekwencje braku powodzenia w zachęcaniu do uczenia się i jego podtrzymywaniu u wszystkich pracowników? (3) kiedy mógłbyś powiedzieć, że z powodzeniem zachęcasz do uczenia się i je podtrzymujesz u wszystkich pracowników? Uzyskane odpowiedzi i pomysły są analizowane przy wykorzystaniu procedury, która uniemożliwia komentowanie, osądzanie czy ocenianie, bez względu na ich potencjalną prowokacyjność. Na ich podstawie menedżerowie poznają najważniejsze właściwości organizacji uczącej się i mogą zastanowić się, w jaki sposób wdrożyć je do codziennej praktyki w swoich zakładach pracy¹⁷⁸.

Kolejnym elementem składającym się na etap pierwszy jest *ocena przedsiębiorstwa w kategoriach uczenia się*. Należy zdawać sobie sprawę, iż termin „organizacja ucząca” ma charakter relatywny. Nie można zatem wskazać takiego stanu rzeczy, który stanowiłby wyraźną granicę definitywnie odzwierciedlającą organizacje uczące się od innych. Lepsze możliwości opisu tego zjawiska daje

¹⁷⁶ J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się...*, op. cit., s. 47.

¹⁷⁷ Ibidem, s. 52.

¹⁷⁸ M. Pearn, C. Roderick, Ch. Mulrooney, *Learning Organizations in Practice...*, op. cit., za: J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się...*, op. cit., s. 52-54.

kontinuum obrazujące mniejsze lub większe nasycenie danej organizacji zjawiskami organizacyjnego uczenia się¹⁷⁹. Diagnozowanie zdolności przedsiębiorstwa do uczenia się jest ważną składową tworzenia efektywnej organizacji. Aby określić zdolność do uczenia się, można dokonać oceny w dwóch wymiarach: stopnia, do jakiego otoczenie organizacji (włączając kulturę i strukturę organizacyjną) wzmacnia, wspomaga i podtrzymuje uczenie się wszystkich pracowników; a także stopnia, do jakiego pracownicy posiadają motywację i kompetencje do uczenia się oraz podchodzą do niego z ufnością. Kombinacja ocen w każdym z dwóch wymiarów plasuje przedsiębiorstwo w określonej kategorii: *organizacji zachowawczej, zablokowanej, blokującej i uczącej się*. Organizacja zachowawcza stosuje stare recepty do rozwiązywania aktualnych problemów. Pracownicy nie posiadają motywacji do uczenia się; otoczenie je blokuje. W organizacji zablokowanej istnieje nacisk na uczenie się – przedsiębiorstwo wspomaga jego procesy i usuwa bariery, lecz pracownicy z nieufnością podchodzą do zmiany i nowych praktyk. W organizacji blokującej pracownicy są skłonni uczyć się i posiadają umiejętności do tego potrzebne, lecz sama organizacja nie daje takich możliwości. Organizacja ucząca się posiada natomiast wyraźną wizję własnej przyszłości. Jednostki i grupy są przygotowane do uczenia się i zmiany. Bariery uczenia się zostały zidentyfikowane i zlikwidowane. Wzmacnianie i strukturalne wspomaganie dotyczy wszystkich poziomów uczenia się¹⁸⁰.

Warto zwrócić uwagę, iż w krajowych badaniach poświęconych opisywanej problematyce używa się takich wskaźników diagnostycznych, jak: liczba innowacji, waga przykładana przez przedsiębiorców do różnych źródeł wiedzy, zdolności językowe menedżerów i czytanie zagranicznej literatury, kursy szkoleniowe, kontakty z instytucjami wiedzy itp.¹⁸¹ W badaniach przeprowadzonych m.in. przez J.T. Hryniewicza obserwacją objęto trzy sfery funkcjonowania polskich przedsiębiorstw, a za wskaźniki identyfikujące organizację uczącą się przyjęto:

1. Sferę gospodarki zasobami ludzkimi: czy zakład pracy ułatwia zdobywanie nowych umiejętności (finansowanie edukacji, urlopy)? czy zakład pracy informuje o możliwościach podejmowania edukacji? czy zakład pracy organizuje formy edukacyjne dla pracowników?
2. Zachowania kierownicze: czy kierownicy zachęcają do podejmowania edukacji? czy kierownicy wymagają od pracowników podnoszenia kwalifikacji i uczestnictwa w edukacji? czy kierownicy postępują tak, że pracownik może się czegoś od nich nauczyć? czy kierownicy informują pracowników o oczekiwaniach klientów, patentów, usługobiorców, w celu poprawy świadczonych usług lub produkowanych wyrobów? gdy pra-

¹⁷⁹ J.T. Hryniewicz, *Stosunki pracy w polskich organizacjach*, Warszawa 2007, s. 258.

¹⁸⁰ M. Pearn, C. Roderick, Ch. Mulrooney, *Learning Organizations in Practice...*, op. cit., za: J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się...*, op. cit., s. 37 i nast.

¹⁸¹ M. Herbst, *Przedsiębiorstwa uczące się w krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2(2)/2000, s. 109.

cownik występuje z projektami nowych metod i usprawnień w pracy, kierownicy pochwalą go/wynagrodzą finansowo i będą go zachęcać do dalszych usprawnień?

3. Grupy nieformalne: gdy pracownik występuje z projektami nowych metod usprawnień pracy, koledzy pochwalą go/będą starali się go naśladować? czy wobec kierowników można być szczerym, ponieważ szczerść tę mogą wykorzystać przeciwko pracownikom?¹⁸²

Ocena przedsiębiorstwa może zostać dokonana także na podstawie badania klimatu uczenia się. Jako przykład można wskazać na jedenastopunktową listę mierzącą taki klimat skoncentrowaną na zadaniach i rolach menedżerów, którą opracowali P. Honey i A. Mumford:

1. „Wyniki osiągnane w pracy i uczeniu się przez pracowników są regularnie mierzone.
2. Pracownicy otrzymują regularną informację zwrotną na temat swoich wyników i uczenia się.
3. Menedżerowie są zachęceni do identyfikowania swoich własnych potrzeb edukacyjnych.
4. Menedżerowie są zachęceni do określenia dla siebie ambitnych celów w zakresie uczenia się.
5. Menedżerowie otrzymują wsparcie doradcze w odniesieniu do tego, jak radzą sobie z rozwijaniem swoich pracowników.
6. Menedżerowie są wspierani w dostrzeganiu możliwości uczenia się na stanowisku pracy, aby można było je projektować w sposób umożliwiający rozwój kompetencji zawodowych.
7. Menedżerowie zapewniają pracownikom możliwość nabywania doświadczeń, które mogą stymulować proces uczenia się.
8. Organizacja zapewnia możliwość uczenia się poza stanowiskiem pracy.
9. Menedżerowie są zachęceni do podejmowania ryzyka, jeżeli próbują się uczyć na popełnionych błędach.
10. Menedżerowie są zachęceni do planowania, decydowania i oceniania działań edukacyjnych.
11. Menedżerowie są zachęceni do szukania nowych nietradycyjnych, sposobów wykonywania zadań”¹⁸³.

Kolejnym zasadniczym elementem składającym się na *projektowanie uczącego się przedsiębiorstwa* jest *przygotowanie planu jego tworzenia*, który powinien być podporządkowany wizji rozwojowej i strategii. Uczestnicy organizacji odpowiedzialni za wdrożenie planu powinni brać udział w dyskusjach dotyczą-

¹⁸² J.T. Hryniewicz, *Stosunki pracy...*, op. cit., s. 258 i nast.

¹⁸³ J. Walton, *Strategic Human Resource Development*, Harlow 1999, s. 114 i nast., za: A. Woźniakowski, *Organizacja ucząca się – koncepcja teoretyczna i praktyka działania przedsiębiorstw*, [w:] *Przyszłość pracy w XXI wieku*, red. S. Borkowska, Warszawa 2004, s. 216.

cych korzyści z wprowadzania procesu organizacyjnego uczenia się, możliwych konsekwencji nieprawidłowego uczenia się oraz sposobów pomiaru efektywności przedsiębiorstwa. Plan ten powinien przede wszystkim określać: główne etapy osiągnięcia celu – stworzenia przedsiębiorstwa uczącego się; kolejność i termin wykonania każdego etapu; przedsięwzięcia, które powinny wywoływać i podtrzymywać pożądane zmiany; zasoby niezbędne dla efektywności przedsięwzięć; mierniki efektywności i postępu; pracowników, których należy zaangażować w proces jego wdrażania¹⁸⁴.

Drugim z etapów ewolucji zakładu pracy jest *nadawanie i wzmacnianie cech organizacji uczącej się*. Jak podkreśla J. Batorski, tworzenie takiej organizacji oznacza dokonywanie specyficznych zmian w następujących obszarach:

1. *Przywództwo*. Przywódcy muszą być zdolni do tworzenia wspólnie podzielanej wizji przyszłości, pomagania ludziom myśleć całościowo, tworzenia struktur wzmacniających uczenie się, inicjowania zmian itd.
2. *Pozioma struktura organizacyjna*. Organizacja ucząca się kładzie nacisk na współpracę wszystkich pracowników. Odrzucone zostają pionowe struktury, które oddzielają pracowników od menedżerów. Zespoły obdarza się autonomią; są one ważniejsze od jednostki.
3. *Usamodzielnienie pracowników*. Usamodzielnienie oznacza obdarzenie pracowników wolnością, wiedzą oraz umiejętnościami podejmowania decyzji i działania efektywnie.
4. *Efektywne porozumiewanie się/otwartość informacyjna*. Wszyscy pracownicy mają swobodny dostęp do potrzebnych im informacji. Przedsiębiorstwo wykorzystuje i wspiera różne sposoby porozumiewania się.
5. *Wylaniająca się strategia*. Strategia przedsiębiorstwa wylania się dzięki porozumiewaniu się pracowników, eksperymentowaniu oraz wykorzystywaniu sposobności uczenia się.
6. *Kultura organizacyjna sprzyjająca sukcesowi*. Organizację uczącą się wyróżniają następujące cechy: całość jest ważniejsza niż część, granice pomiędzy ludźmi są minimalizowane; kultura organizacyjna ma charakter egalitarny i tworzy wzajemną troskę; istnieje nacisk na ciągłą adaptację i samodoskonalenie¹⁸⁵.

Biorąc pod uwagę, iż główny problem, na którym koncentruje się koncepcja organizacji uczącej się, stanowi pytanie, jak powinny uczyć się organizacje, w poszukiwaniu odpowiedzi zakłada się, że nadanie przedsiębiorstwu pewnych cech spowoduje wzrost jego zdolności do nauki i usprawnienie procesu organizacyjnego uczenia¹⁸⁶. W tym miejscu rozważań warto zatem przytoczyć pojęcie *zdol-*

¹⁸⁴ J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się...*, op. cit., s. 69.

¹⁸⁵ Ibidem, s. 40-43.

¹⁸⁶ A. Zgrzywa-Ziemak, R. Kamiński, *Rozwój zdolności uczenia się...*, op. cit., s. 33; M. Czerska, R. Rutka, *Metoda diagnozowania zdolności przedsiębiorstwa do uczenia się*, Wrocław 1996.

ności uczenia się przedsiębiorstwa, nie jest ono bowiem szeroko upowszechnione w literaturze przedmiotu. Zdaniem niektórych autorów stanowi jednak ważną kategorię organizacji uczącej się, obok wskazanego we wcześniejszych rozważaniach procesu organizacyjnego uczenia. Wskazane określenie zdefiniować można jako *gotowość przedsiębiorstwa do zmiany wiedzy*¹⁸⁷, przy czym m.in.:

1. Wiedza przedsiębiorstwa rozumiana jest jako wspólne uzasadnione przekonanie; jest to wiedza tworzona w toku międzyludzkich interakcji, a z podzielanych informacji członkowie zbiorowości tworzą społeczną wiedzę, która kształtuje ich osądy, zachowania i postawy. Przedsiębiorstwo jest w takim rozumieniu pewnym systemem wiedzy, który nie jest jedynie sumą wiedzy poszczególnych jednostek, lecz ma charakter kolektywny i rozumiane jest właśnie jako wspólne uzasadnione przekonanie.
2. Zmiana wiedzy postrzegana jest w kontekście dwóch równoległych procesów: weryfikacji wiedzy już istniejącej (oduczania się) oraz rozwijania nowej wiedzy. Proces weryfikacji wiedzy przedsiębiorstwa jest podstawą skutecznego budowania nowej wiedzy.
3. Wszystkie przedsiębiorstwa uczą się, jednak wykazują różne zdolności uczenia się – są mniej lub bardziej skłonne do zmiany swojej wiedzy.
4. Zdolność uczenia się odnosi się do gotowości przedsiębiorstwa do zmiany wiedzy, a nie do przebiegu poszczególnych procesów.
5. Poziom zdolności do uczenia się przedsiębiorstwa jest zależny od otoczenia, w którym ono działa oraz od aspiracji jego uczestników, co oznacza, iż nie każde przedsiębiorstwo musi rozwijać najwyższą zdolność uczenia się¹⁸⁸.

Zdolność uczenia się przedsiębiorstwa nie jest bezpośrednio obserwowalna, ale może być identyfikowana przez czynniki ją kształtujące. Czynniki tymi mogą być, przykładowo, zasygnalizowane już po części: *koncepcja jednostki jako agenta organizacyjnego uczenia się, kolektywne uczenie się, międzyorganizacyjne uczenie się, rozproszone przywództwo, otwarta kultura organizacyjna, innowacyjna struktura organizacyjna, system informacyjny mobilizujący do rozwoju, myślenie systemowe, strategia „zorientowana na przyszłość”, ciągłość organizacyjna*. Warto podkreślić, iż powyższe czynniki, zaproponowane przez A. Zgrzywę-Ziemak, zostały również przez tę autorkę zweryfikowane empirycznie. Uzyskane wyniki przeprowadzonych w tym celu badań pokazały, iż kluczowe znaczenie dla rozwoju zdolności uczenia się przedsiębiorstwa posiadają przede wszystkim: koncepcja jednostki jako agenta organizacyjnego uczenia się, kolektywne uczenie się oraz otwarta kultura. Odnosząc się do pierwszego ze wskazanych, potwierdzono

¹⁸⁷ A. Zgrzywa-Ziemak, *Czynniki kształtujące zdolność uczenia się przedsiębiorstwa*, Rozpr. Doktorska, PWr., Wydział IZ, Wrocław 2004, s. 40.

¹⁸⁸ A. Zgrzywa-Ziemak, R. Kamiński, *Rozwój zdolności uczenia się...*, op. cit., s. 32-38.

tezę, iż przedsiębiorstwa posiadają wyższą zdolność uczenia się, im intensywniejszy jest rozwój indywidualny pracowników. Istotne okazuje się w tym względzie planowanie rozwoju zatrudnionych przez organizację, zapewnienie dostępu do formalnych szkoleń, jak i tworzenie warunków uczenia się w codziennej pracy. Zdolność ta rośnie również, gdy pracownicy wysuwają inicjatywy doskonalenia swojego zakładu pracy. Odnosząc się do drugiego z czynników, potwierdzono tezę, iż przedsiębiorstwa mają tym wyższą zdolność uczenia się, im intensywniejsze są procesy kolektywnego uczenia się wewnątrz nich, czyli im częstsze są sytuacje zespołowego dociekania i wzajemnego zgłębiania pomysłów przez pracowników, wspólnego integrowania rozbieżnych perspektyw, wspólnego eksperymentowania oraz im większe jest otwarcie grup, zespołów i innych jednostek organizacyjnych na wymianę informacji. Trzecim najistotniejszym warunkiem okazała się otwarta kultura organizacyjna przejawiająca się w silnym przekonaniu o konieczności ciągłego rozwoju kwalifikacji i kompetencji pracowników, ich zorientowaniu na doskonalenie produktów i procesów, poczuciu wpływu na otaczającą rzeczywistość i aktywnej postawie względem jej kształtowania, a także poczuciu tożsamości indywidualnej, które nie oznacza jednak odejścia od zespołowości¹⁸⁹.

Dla prowadzonych rozważań szczególnie istotne wydaje się przytoczone powyżej założenie, iż wszystkie przedsiębiorstwa się uczą, jednak wykazują różne zdolności uczenia się. Część badaczy przyjmuje tezę, że zdolności te są tym większe, im bardziej charakterystyki danego zakładu pracy są zbliżone do cech przedsiębiorstwa uczącego się. Zakładają również, że zdolność ta nie jest wartością samą w sobie, ale stanowi środek do realizacji celów strategicznych przedsiębiorstwa i stanowi istotne zagadnienie dla jego konkurencyjności¹⁹⁰.

Realizacja procesu uczenia się prowadzić powinna do zmian w zachowaniach ludzi i tym samym w organizacji. To, jak dalekie i jak ukierunkowane będą to zmiany, uzależnione jest od rodzaju i siły orientacji w procesie uczenia się organizacji. Wyróżnić można dwie podstawowe orientacje przedsiębiorstw do zmian:

- *reaktywną* charakteryzującą się ostrożnością w procesach zmian i niechęcią do podejmowania ryzyka,
- *proaktywną* bazującą na antycypacji przyszłych potrzeb i charakteryzującą się próbami modyfikacji istniejących schematów przez legalizację nowej wiedzy.

Procesy uczenia się mogą być stosowane przez organizację o orientacji reaktywnej lub proaktywnej¹⁹¹.

¹⁸⁹ Ibidem, s. 39, 160-166, 177-189.

¹⁹⁰ Ibidem, s. 33; M. Czerska, R. Rutka, *Metoda diagnozowania zdolności przedsiębiorstwa do uczenia się...*, op. cit.

¹⁹¹ E. Sadler-Smith, D.S. Spicer, I. Chaston, *Learning Orientations and Growth in Smaller Firms*, „Long Range Planning” vol. 34/2001, s. 141, za: B. Mikula, *Organizacyjne uczenie się*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, red. K. Perechuda, Warszawa 2005, s. 92 i nast.

Odnosząc się z kolei do stwierdzenia, iż poziom zdolności uczenia się przedsiębiorstwa jest zależny od otoczenia, w którym ono funkcjonuje, warto przytoczyć w tym miejscu stanowisko H. Etzkowitza i L. Leydesdorffa. Autorzy ci wskazują bowiem, iż aby zakład pracy mógł stać się organizacją uczącą się, musi nastąpić zmiana sposobu traktowania go przez państwo i przemysł (rynek), a także zmiana wzajemnych relacji pomiędzy tymi trzema obszarami przestrzeni społecznej. W związku z tym stwierdzeniem, opisują oni trzy rodzaje możliwości wzajemnych relacji trójstronnych:

1. Pierwsza z nich, nazywana *modelem etatystycznym*, wskazuje na taki rodzaj powiązań, w którym zarówno przemysł, jak i instytucje edukacyjne są wpisane w politykę państwa i w pełni podporządkowane jego decyzjom. W tym modelu uczenie się instytucji nie jest możliwe, ponieważ są one traktowane jako niesamodzielne, ubezwłasnowolnione elementy systemu, które zniechęca się do dokonywania zmian czy ulepszeń.
2. Drugi model, który można określić mianem *wolnorynkowego*, zakłada odseparowanie od siebie wszystkich trzech sfer z ograniczonymi wzajemnymi relacjami pomiędzy nimi. Zmiany zachodzące w instytucjach w wyniku nacisków przemysłu i państwa są wynikiem narzucania woli silniejszych, mających większe wpływy, gdyż uczenie się samodzielne w instytucji nie zachodzi.
3. W trzecim modelu określanym przez autorów jako *Triple Helix*, relacje między państwem, przemysłem i instytucjami edukacyjnymi tworzą infrastrukturę nakładających się na siebie wspólnych interesów i interakcji. W tym modelu uczenie się wszystkich elementów układu jest nie tylko możliwe, ale traktowane jako konieczne. Wykorzystuje się tu doświadczenie i impulsy pochodzące ze wszystkich stron układu, każda z nich traktowana jest jako względnie autonomiczna, ale równocześnie zależna od pozostałych. Uczenie się instytucji i organizacji jest związane z uwolnionym w nich potencjałem do samodoskonalenia się, nie poprzez odgórne nakazy i naciski, ale na skutek dostrzeżenia przez ich członków błędów i niedoskonałości w funkcjonowaniu systemu, w którym pracują¹⁹².

Jedynie w ostatnim modelu relacji pomiędzy państwem, gospodarką (rynkem) i instytucjami edukacyjnymi jest możliwe uczenie się, zarówno każdej ze stron oddzielnie na skutek wewnętrznej dynamiki nastawionej na rozwój, jak i wzajemnie od siebie, ponieważ zmiany zachodzące w elementach układu jednego z partnerów implikują konieczność reagowania pozostałych partnerów¹⁹³.

¹⁹² H. Etzkowitz, L. Leydesdorff, *The Dynamics of Innovation: From National Systems and „Mode 2” to a Triple Helix of University – Industry-Government Relations*, „Research Policy” 29/2000, s. 109-123, za: T. Bauman, *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Kraków 2005, s. 38-41.

¹⁹³ Ibidem, s. 41.

Należy również podkreślić, iż każda organizacja poprzez indywidualność wewnętrznych warunków, a także warunków panujących w otoczeniu, może uczyć się różnymi sposobami i stylami, w odmiennym stopniu, zakresie i intensywności¹⁹⁴. Jak pisze T. Oleksyn, potrzeby związane z „uczeniem się” organizacji także są zróżnicowane. W jednych firmach ogromne, w innych minimalne. Dotyczy to zwłaszcza sektora małych i średnich przedsiębiorstw. Kluczowym czynnikiem determinującym siłę orientacji firmy w tym kierunku jest jej domena, a zwłaszcza przedmiot działalności. Firmy produkujące mało skomplikowane wyroby na lokalne rynki lub zajmujące się ich sprzedażą będą mniej zainteresowane wdrożeniem idei organizacji uczącej się niż te, które specjalizują się w zaawansowanych technologiach, działają w sferze nauki i badań, zajmują się projektowaniem czy doradztwem. Każda firma, nawet najmniejsza i wytwarzająca najprostsze produkty, powinna jednak uczyć się, tj. poznawać rynek, klientów, konkurencję, przepisy prawne itd.¹⁹⁵

Jak słusznie podaje U. Bukowska, powołując się na D.A. Garvina, solidnym fundamentem do budowy organizacji uczącej się jest lepsze zrozumienie znaczenia, zarządzania i mierzenia uczenia się, czyli tzw. 3M – meaning, management, measurement¹⁹⁶.

Z dotychczasowych rozważań wynika, iż rozwój zakładu pracy w kierunku organizacji uczącej się jest wynikiem długoletniego kształtowania wewnętrznych warunków i sposobów myślenia pracujących w nim ludzi. Wytworem i składnikiem kultury organizacyjnej przedsiębiorstwa mogą być jednak tzw. *bariery organizacyjnego uczenia się*, których identyfikację uznaje się za kolejny etap opisywanej ewolucji. Zdaniem J. Batorskiego wzmacnianie kultury sprzyjającej uczeniu się musi wiązać z rozpoznaniem istniejących w danym zakładzie pracy przeszkód i ograniczeń, np.:

1. *Bariery technokratycznej*, która związana jest z traktowaniem funkcjonowania przedsiębiorstwa jako współzależności technicznych, z dążeniem do rozwiązywania zagadnień społecznych i politycznych w taki sposób, w jaki organizuje się procesy wytwórcze.
2. *Bariery samoobrony*, która przejawia się w swoistej strategii postępowania, polegającej na położeniu głównego nacisku na zdobywanie i obronę składników pomyślności osobistej.
3. *Bariery podporządkowania*, która polega na ścisłym respektowaniu hierarchicznych zależności, a tym samym na tłumieniu oddolnej inicjatywy i aktywności.
4. *Bariery konserwatyzmu*, która wiąże się ze sceptycyzmem, co do celowości i możliwości poprawienia istniejącego stanu rzeczy i negowaniu działań zmierzających do zmian.

¹⁹⁴ B. Miłkowska, *Organizacja ucząca się...*, op. cit., s. 45 i nast.

¹⁹⁵ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami...*, op. cit., s. 223.

¹⁹⁶ U. Bukowska, *Zmiana w organizacji...*, op. cit., s. 464.

5. *Bariery indywidualizmu*, przejawiającej się w tworzeniu osobistych terytoriów, w których uzyskuje się znaczną samodzielność. Taka postawa uniemożliwia współdziałanie z innymi uczestnikami organizacji, którzy traktowani są bardziej jako przeszkoda niż jako pomoc.
6. *Bariery rywalizacyjnej*, która nakazuje traktować stosunki społeczne jako grę sił, a organizację jako pole walki o władzę i wpływy. Inni uczestnicy są w tej sytuacji przede wszystkim konkurentami i wrogami. Silnie występuje też tendencja do zawłaszczania i skrywania wszelkich zasobów informacyjnych¹⁹⁷.

W literaturze przedmiotu obecne są również inne podziały barier uczenia się przedsiębiorstwa. Przykładowo, T. Czapla i M. Malarski wymieniają bariery: *psychospołeczne* – niechęć do komunikacji, współpracy, brak zaufania, brak otwartości w kontaktach interpersonalnych; *kulturowe* – brak jednoznacznych wartości wspierających dzielnie się wiedzą, poczucia wspólnoty, brak identyfikacji z wizją i kierunkami rozwoju firmy; *techniczne* – brak środków do przekazywania danych i komunikacji interpersonalnej; *organizacyjne* – brak procedur i mechanizmów dzielenia się wiedzą, sztywne i biurokratyczne formy współpracy i komunikowania się. Autorzy ci podkreślają również, iż o ile bariery techniczne i organizacyjne można stosunkowo łatwo zdiagnozować i ograniczać, to trudniejsze do zniwelowania są zdecydowanie negatywne czynniki psychospołeczne i kulturowe. Największą zaś spośród wszystkich barier przekazywania wiedzy jest niewątpliwie występujące wśród pracowników poczucie zagrożenia i niepewność własnej pozycji w organizacji¹⁹⁸.

Rozważając warunki będące podstawą wdrażania procesów organizacyjnego uczenia się, nie sposób pominąć wyróżnionych przez P.M. Senge'a pięciu „dyscyplin”. Bariery procesu uczenia się zaprezentowane przez twórcę opisywanej koncepcji są następujące:

1. „Moje stanowisko to ja”. Zbytne przywiązanie się jednostek do swojej funkcji (wręcz identyfikacja z nią) oraz brak odpowiedzialności za rezultaty połączonego wysiłku wszystkich członków organizacji.
2. „Wróg jest gdzieś tam”. Kiedy w firmie nie udaje się zrealizować zamierzonego zadania, członkowie organizacji często obwiniają innych.
3. „Iluzja aktywności”. W firmach występuje fałszywa aktywność, polegająca na podjęciu agresywnego działania przeciwko zewnętrznym wrogom. Prawdziwa aktywność jest synonimem obserwacji i zrozumienia, w jakim stopniu my sami odpowiadamy za nasze problemy.
4. „Koncentracja na wydarzeniach”. Koncentracja ludzi na pojedynczych, ulotnych wydarzeniach. Nawyk skupienia się na takich zdarzeniach, jak miesięczna sprzedaż, cięcia budżetowe, zwolnienia z pracy itp.

¹⁹⁷ J. Stachowicz, *Badania kultury zarządzania przedsiębiorstw przemysłowych na Śląsku*, „Organizacja i Kierowanie” 4/1991, za: J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się...*, op. cit., s. 48 i nast.

¹⁹⁸ T. Czapla, M. Malarski, *Zarządzanie pozyskiwaniem i rozwojem...*, op. cit., s. 219.

5. „Niemożność obserwowania powolnych procesów, czyli opowieść o gotowaniu żaby”. Jednostki nie dostrzegają przyszłych zagrożeń, jeśli nadchodzą one stopniowo. Przykładem na to, że powolnych zmian się nie dostrzega, jest metafora „gotowanej żaby”. Żaba wrzucona do gorącej wody natychmiast z niej wyskoczy. Jeśli jednak włoży się ją do zimnej wody, którą będzie się stopniowo podgrzewać, to żaba pozostanie w bezruchu i da się ugotować.
6. „Iluzja uczenia się przez doświadczenie”. Często występuje pozorne uczenie się przez doświadczenie. W organizacjach rzadko ponoszone są konsekwencje najistotniejszych działań, decyzji, które często zależą od wielu różnych elementów systemu.
7. „Mit zgranego zespołu menedżerskiego”. Mit spójności kadry kierowniczej, która w rzeczywistości myśli o swoim własnym terytorium i wpływach. Spójność ta jest więc często tylko pozorna. Kiedy presja narasta, większość zarządów nie jest w stanie utrzymać spójności i cechuje się „nieumiejętną kompetencją”¹⁹⁹.

P.M. Senge zwraca również uwagę, iż w większości przedsiębiorstw, które upadły, już wcześniej widać było wyraźnie, że miały kłopoty. Organizacja jako całość często nie jest w stanie rozpoznać zbliżających się zagrożeń, zrozumieć ich konsekwencji i znaleźć wyjście z sytuacji. Nie jest również przypadkiem, że większość organizacji „źle się uczy”. Metody, jakimi są one tworzone i zarządzane, sposób, w jaki definiowana jest ludzka praca oraz, co najważniejsze, sposób, w jaki uczy się myślenia i współpracy w organizacjach, są głównymi źródłami głębokich zaburzeń w uczeniu się, które zostały wskazane powyżej. Autor ten pisze: „To upośledzenie trwa mimo wysiłków inteligentnych, zaangażowanych ludzi. Często im bardziej starają się oni rozwiązywać problemy, tym wyniki są gorsze. Uczenie się, jeśli w ogóle ma miejsce, następuje jakby na przekór temu upośledzeniu, które do pewnego stopnia jest cechą wszystkich organizacji”²⁰⁰. Można zatem podać wiele przykładów firm, które miały się uczyć, poczyniły wielkie inwestycje zmierzające do zmiany programów, jednak nie osiągnęły sukcesu w tej dziedzinie. Przykładami „błędnych działań” charakteryzujących współcześnie jeszcze wiele przedsiębiorstw są przede wszystkim: nieelastyczne i źle dobrane metody zarządzania; brak rozeznania menedżerów i pracowników w potrzebach klientów; brak zaangażowania i wzajemnej współpracy menedżerów; niemożność wprowadzenia jakichkolwiek zmian; brak myślenia strategicznego; niemożność pogodzenia się najwyższego zarządu, iż niższe zyski i zmniejszający się udział w rynku nie są jedynie tymczasową zapaścią; brak informowania pracowników niższych szczebli o działalności firmy; niski poziom wzajemnego zaufania²⁰¹.

¹⁹⁹ P.M. Senge, *Piąta dyscyplina...*, op. cit., s. 33-42.

²⁰⁰ Ibidem, s. 34.

²⁰¹ M. Pedler, K. Aspinwall, *Przedsiębiorstwo uczące się...*, op. cit., s. 69 i nast.

W literaturze krajowej zwraca się również uwagę na: stosowanie przez kierowników autokratycznego lub nieingerującego stylu kierowania; unikanie przez kierownictwo współpracy z zespołami; błędy w procesie doboru nowych pracowników; zaniedbywanie procesów adaptacji i rozwoju pracowników; przeciwdziałanie wprowadzaniu zmian i próbom eksperymentowania; błędy w systemie motywacji; nieprzekazywanie informacji i manipulowanie informacją; bariery w komunikacji; brak czasu na spotkania grupowe; nadmierna rutyna i formalizacja kontaktów; karanie za popełnione błędy; zniechęcanie do kwestionowania skuteczności pracy i sugerowania rozwiązań; przesadne manifestowanie przez kierownictwo swej fachowości i nieomyślności²⁰².

Dopełnienie powyższych „błędnych działań” stanowią także: niewystarczające wykorzystanie wiedzy pracowników; niedobór wiedzy i problemy informacyjne jako wynik nierównomiernego rozdzielania wiedzy adekwatnie do potrzeb i wymagań wszystkich komórek i pracowników przedsiębiorstwa; trudności w pozyskaniu wiedzy nieformalnej; nieodpowiednia kultura organizacyjna i brak atmosfery do otwartego dzielenia się wiedzą; przecenianie lub zaniedbywanie techniki; odrzucanie negatywnej wiedzy; ograniczanie rozmów nieformalnych; ograniczanie się do wiedzy poznawczej; przekazywanie wiedzy przez jedno medium i in.²⁰³

Spośród wyżej wymienionych należy zwrócić szczególną uwagę na niedostateczne wykorzystanie wiedzy zatrudnionych. Szacuje się także, że tylko jedna trzecia wiedzy pracowników (36,0%) jest wykorzystywana przez zakłady pracy, które zgadzają się przy tym, iż wiedza zapewnia im blisko połowę wartości i usług. Rocznie firmy tracą około 12 mld USD tylko dlatego, że nie korzystają z wiedzy swoich pracowników. Przewiduje się, że wielkość strat w nadchodzących latach będzie się powiększać. Przyczyną tego zjawiska jest m.in. rozbieżność między deklaracjami, w których menedżerowie całkowicie podzielają pogląd o rosnącej roli wiedzy, a konkretnymi przedsięwzięciami²⁰⁴.

Diagnoza barier organizacyjnego uczenia się stanowi ważny etap rozwoju zakładu pracy w kierunku organizacji uczącej się. Jest ona również niezbędna dla *wykorzystywania procedur tworzenia organizacji uczącej się i wzmacniania organizacyjnego uczenia*.

Podsumowując tę część rozważań, przyjąć można stanowisko J. Batorskiego, iż proces ewolucji zakładu pracy w kierunku organizacji uczącej się przebiegać może w postaci trzech zasadniczych faz:

1. Organizacja hierarchiczna.
2. Organizacja horyzontalna.
3. Organizacja ucząca się.

W pierwszej fazie kadra kierownicza kontroluje działania przedsiębiorstwa; pod ich pełną kontrolą znajduje się strategia oraz stosunki z klientami i otoczeniem.

²⁰² B. Mięka, *W kierunku organizacji...*, op. cit., s. 27.

²⁰³ Z. Malara, *Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce...*, op. cit., s. 142-145.

²⁰⁴ *Ibidem*, s. 143 i nast.

W fazie drugiej pracownicy zostają usamodzielnieni; odpowiadają za decyzje i działania o charakterze operacyjnym. Kultura organizacyjna przekształca się; przedsiębiorstwo orientuje się na ludzi. W fazie trzeciej strategię i technologie tworzone przez pracowników, na podstawie działań podejmowanych przez zespoły zintegrowane wspólną wizją rozwojową, zapewniają odnoszenie sukcesów w zmiennym otoczeniu. Poszczególne części organizacji zmieniają się niezależnie od siebie, lecz wspólnie przyczyniają się do sukcesu całości²⁰⁵.

Należy podkreślić, iż przekształcanie przedsiębiorstwa w organizację uczącą się jest procesem nie tylko długotrwałym, co w dostatecznym stopniu przedstawiono w dotychczasowych rozważaniach, ale i procesem kosztownym. Na fakt ten zwraca uwagę m.in. T. Oleksyn, pisząc, iż wdrażanie idei uczącego się przedsiębiorstwa wymaga stworzenia lub rozbudowy odpowiednich struktur, które zajmują się głównie szeroko rozumianym rozwojem zawodowym i jego efektywnością, przyznania im niezbędnych środków finansowych na działalność, wzmocnienia kadrowego pionu personalnego, a także większego zaabsorbowania menedżerów i liderów problematyką działalności edukacyjnej. Nie jest to argument przeciwko organizacji uczącej się, lecz informacja wskazująca na celowość uwzględniania aspektów organizacyjnych i ekonomicznych, stosowania rachunku ekonomicznego oraz dążenia do opłacalności analizowanej koncepcji. W literaturze przedmiotu często wyrażany jest pogląd, że pracownicy są postrzegani jako pasywa, a nie jak aktywa i najważniejszy kapitał organizacji, w który warto inwestować. Winą za ten stan rzeczy obarcza się także tradycyjną rachunkowość. Inwestowanie w kapitał ludzki, a więc i w realizację idei organizacji uczącej się, nie daje natychmiastowego zwrotu poniesionych nakładów. Nakłady te zwracają się zazwyczaj po kilku miesiącach lub kilku latach. Możliwe jest także, iż nie zwrócą się nigdy, np. kiedy pracownik odejdzie z firmy, przejdzie do konkurencji, organizacja ponosi podwójne straty²⁰⁶.

Istotnym warunkiem, który należy wziąć pod uwagę, dążąc do realizacji założeń koncepcji organizacji uczącej się, jest, obok wskazanego już czynnika czasu i kosztów, przede wszystkim produktywność uczenia się. Organizacyjne uczenie się nie zawsze może być postrzegane jako produktywne. Produktywność uczenia się jest względna i zależy od kontekstu, w jakim ono zachodzi. Istnieją sytuacje, w których uczenie się nie tylko nie przysparza korzyści, lecz wręcz szkodzi przedsiębiorstwu. Uznanie tylko jego pozytywnego znaczenia prowadzi do utraty z pola widzenia zjawisk, które można określić jako uczenie się ograniczone, dysfunkcyjne czy niby-uczenie się²⁰⁷.

Na drodze do produktywnego uczenia się występuje wiele trudności opisywanych najczęściej jako: *uczenie się przesądów, niejednoznaczność sukcesu*

²⁰⁵ R.L. Daft, *Management*, Forth Worth 1997, za: J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się...*, op. cit., s. 34 i nast.

²⁰⁶ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami...*, op. cit., s. 228 i nast.

²⁰⁷ Ch. Argyris, D.A. Schön, *Organizational Learning II...*, op. cit., za: J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się...*, op. cit., s. 25 i nast.

i *pułapki kompetencyjne*. Mogą one prowadzić do tego, że organizacja uczy się rzeczy niewłaściwych. Uczenie się przesądów występuje wtedy, gdy dochodzi do błędnego określenia związków między działaniami a ich wynikami. Z kolei wskaźniki sukcesu ulegają ciągłej modyfikacji, a z nimi z czasem zmienia się stopień determinacji w osiąganiu tych wskaźników, często więc trudno stwierdzić, czy organizacja odniosła sukces. Pułapki kompetencyjne pojawiają się natomiast, gdy organizacja wprowadza usprawnienia jednej lub kilku najczęściej wykorzystywanych procedur w taki sposób, że procedury te wywołują całą serię korzystnych następstw, dzięki czemu rośnie zaufanie do korzystania z nich, a tym samym maleje motywacja do poszukiwania lepszych rozwiązań. Jeżeli w tym samym czasie konkurenci opracują procedury lepsze, organizacja może wpaść w pułapkę kompetencyjną wynikłą z jej własnego procesu uczenia się²⁰⁸.

Warto również pamiętać, co podkreśla P.M. Senge, iż nigdy nie można powiedzieć „jesteśmy organizacją uczącą się”, gdyż organizacja ucząca się to „sposób na życie” organizacji. Im więcej się uczymy, tym lepiej zdajemy sobie sprawę z ogromu swojej niewiedzy. Dlatego korporacja nie może być doskonała w sensie osiągnięcia trwałej doskonałości – może tylko nieustannie uprawiać dyscypliny uczenia się i osiągać w tym lepsze lub gorsze rezultaty. Jednocześnie autor ten podkreśla za Billem O'Brienem, iż: „Zamęt w zarządzaniu przedsiębiorstwami będzie trwał dopóty, dopóki nie zbudujemy organizacji zdolnych zaspokajać aspiracje wyższe niż jedzenie, schronienie i dobytek”²⁰⁹. Argumentując za wdrażaniem swojej koncepcji, P.M. Senge pisze również: „Być może najbardziej istotnym powodem do podejmowania budowy organizacji uczących się jest to, że dopiero dziś zaczynamy pojmować, jakie cechy muszą one mieć. Próby ich zbudowania były bardzo długo błędzeniem po omacku, w końcu jednak zostały odkryte umiejętności, obszary wiedzy i drogi wiodące do stworzenia takiej organizacji”²¹⁰.

O efektywności wdrażania koncepcji organizacji uczącej się do praktyki życia gospodarczego może świadczyć pozycja firmy Microsoft, producenta oprogramowania komputerowego. W 1997 r. majątek General Motors wyceniony przez giełdę wyniósł ok. 40 mld dolarów, zaś majątek Microsoftu aż 70 mld dolarów, mimo że jako firma nie posiadała ona większych nieruchomości ani maszyn. Majątek Microsoftu to wiedza, przy czym właścicielem tej wiedzy nie jest firma, lecz są jej pracownicy. Wiedza pracowników oraz odpowiednia infrastruktura w zakładzie, stosunki z klientami, motywacja sukcesu i różne procesy, które znacznie pomnażają wiedzę, są podstawą wartości tej firmy. Stanowi ona zatem klasyczny przykład organizacji uczącej się. Microsoft posiada jednoczącą pracowników wizję firmy globalnej XXI w., specyficzną kulturę organizacyjną oraz zespoły pracujące razem, tworzące razem, wspólnie akumulujące wiedzę i umie-

²⁰⁸ B. Levitt, J.G. March, *Organizational learning*, „Annual Review of Sociology” 14/1988.

²⁰⁹ P.M. Senge, *Piąta dyscyplina...*, op. cit., s. 20 i nast., 26.

²¹⁰ Ibidem, s. 21.

jętności, wspólnie kreujące nowe wartości i wspólnie odpowiadające na wyzwania świata²¹¹.

Kolejnym przykładem, któremu warto poświęcić szerszy opis, jest Toyota – jeden z największych producentów samochodów, który znajduje się wśród 10 najlepszych światowych przedsiębiorstw na liście Fortune Global 500. System produkcji Toyoty, koncentrujący się na ciągłym doskonaleniu wyrobu końcowego i zaangażowaniu pracowników, stał się rozpoznawany w branży motoryzacyjnej jako wyznacznik najwyższej jakości. Nie bez znaczenia jest również obowiązujący system wartości mający swoje źródło w czasach, gdy w Japonii kształtowało się nowoczesne przedsiębiorstwo. Toyota jako koncern opracowała, stosowaną we wszystkich jednostkach biznesowych na świecie (fabryki, montownie, sieci dealerskie), własną korporacyjną filozofię pracy (zarządzania), określaną mianem Toyota Way. Na tę filozofię składają się dobrane wyznaczniki podejścia do pracy: challenge, czyli stawianie przed pracownikami ciągłych wyzwań mających na celu poprawę środowiska pracy, a także poszukiwanie pomysłów rozwiązań; kaizen, tj. ciągłe doskonalenie; genchi genbutsu, czyli sprawdzanie przyczyn danej sytuacji problemowej u źródeł jej powstania; a także wzajemny szacunek i praca zespołowa²¹².

Produkcja Toyoty opiera się na zaspokajaniu popytu, a nie tylko na samej wydajności. Koncentrując się na niewielkich partiach produkcyjnych i wytwarzając tylko to, czego życzą sobie klienci, wypracowała elastyczność i szybkość reagowania na potrzeby rynku, które stały się standardem w branży. Dzięki „dążeniu do ciągłej poprawy” firma ta osiągnęła zdecydowanie krótsze czasy zmian matryc produkcyjnych i konfiguracji maszyn niż konkurencja. Możliwość szybkiej reakcji systemu produkcji Toyoty na nowe trendy sprawiają, że jest to idealny model w dynamicznie zmieniającym się środowisku biznesowym. Główne zasady systemu produkcyjnego Toyoty to m.in.:

- opieranie decyzji w zarządzaniu na dalekosiężnej koncepcji – nawet kosztem krótkoterminowych wyników finansowych;
- stworzenie ciągłego i płynnego procesu ujawniania problemów;
- wyrównywanie obciążenia pracą;
- stworzenie kultury przerywania procesów w celu rozwiązywania problemów, by od razu uzyskiwać właściwą jakość;
- standardowe zadania jako podstawa ciągłej poprawy i upelnomocniania pracowników;

²¹¹ J. Roos, *Kapitał intelektualny przedsiębiorstwa*, „Zarządzanie na Świecie” 5/1997, s. 41-44, za: J. Penc, *Decyzje i zmiany. W poszukiwaniu skutecznych sposobów działania*, Warszawa 2007, s. 59; J. Niemczyk, *Organizacja ucząca się*, [w:] *Zarządzanie przedsiębiorstwem przyszłości. Koncepcje, modele, metody*, red. K. Perechuda, Warszawa 2000, s. 86.

²¹² <http://www.toyota.pl>; Encyklopedia Zarządzania <http://mfiles.pl/pl/index.php>, stan aktualny z dnia 1.03.2012 r.

- stosowanie kontroli wizualnej, aby żaden problem nie pozostał w ukryciu;
- stosowanie wyłącznie niezawodnej, gruntownie sprawdzonej technologii służącej pracownikom i procesom;
- wychowywanie liderów, którzy gruntownie rozumieją pracę, żyją ogólną koncepcją firmy i nauczają innych;
- wykształcenie wyjątkowych ludzi i zespołów realizujących ogólną koncepcję firmy;
- szacunek w odniesieniu do szerokiej sieci partnerów i dostawców oraz rzucanie im wyzwań i pomaganie w doskonaleniu się;
- angażowanie się osobiście, aby gruntownie zrozumieć sytuację;
- podejmowanie decyzji powoli w drodze konsensusu i staranne rozważanie wszystkich możliwości, a także szybkie wdrażanie decyzji;
- pozostanie organizacją uczącą się dzięki ciągłej refleksji i ciągłemu doskonaleniu²¹³.

Wskazać można także na przedsiębiorstwa działające w Polsce, które z powodzeniem realizują koncepcję organizacji uczącej się w swojej codziennej praktyce. T. Oleksyn za takie przykłady podaje m.in. *Polskie Sieci Elektroenergetyczne SA* oraz *Grupę Schenker*.

*Polskie Sieci Elektroenergetyczne SA*²¹⁴ należą do najważniejszych firm w kraju, a ich głównym zadaniem jest zagwarantowanie bezpiecznej i ekonomicznej pracy krajowego systemu elektroenergetycznego. Firma ta skoncentrowała się na zarządzaniu procesami pracy skojarzonymi z zarządzaniem wiedzą. Dużą rolę odgrywa w niej „mapa wiedzy”, pod nazwą której kryje się bogaty zestaw cennych elementów, takich jak:

- system adaptacji społeczno-zawodowej, uwzględniający coaching i mentoring;
- planowa rotacja ludzi na stanowiskach pracy;
- program doskonalenia zawodowego oparty na analizach potrzeb, uwzględniający również staże oraz praktyki krajowe i zagraniczne;
- intranet z klubem dyskusyjnym i linkami do specjalistycznych stron WWW;
- stała współpraca z Politechniką Warszawską oraz Instytutem Energetyki w Stanach Zjednoczonych;
- biblioteka zakładowa ze specjalistycznymi książkami i czasopismami;
- Otwarty Uniwersytet PSE SA dostępny dla wszystkich podmiotów z sektora energetycznego w kraju;
- wewnętrzne konkursy na stanowiska menedżerskie i eksperckie;

²¹³ Ibidem.

²¹⁴ R. Michalczyk, *Zarządzanie wiedzą w PSE S.A.*, [w:] *Pomiar i rozwój kapitału ludzkiego przedsiębiorstwa*, red. D. Dobija, Warszawa 2003, s. 275-291, za: T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami...*, op. cit., s. 230 i nast.

- doskonalony System Planowania i Oceny Wyników Pracy;
- Program Stabilizacji i Doskonalenia Zawodowego Młodej Kadry Grupy PSE SA.

Z kolei *Grupa Schenker*²¹⁵ działająca w Polsce od 1990 r. utworzyła przodującą w Europie sieć transportu lądowego i rozwiązań logistycznych. Firma ta zorientowana jest na klientów, wysoką jakość i zarządzanie procesami. Wyróżniające się cechy jej polityki związane z koncepcją organizacji uczącej się są następujące:

- Silna orientacja proracownicza. Firma jest przyjazna ludziom i otwarta na ich potrzeby. Podejmowane są wielokierunkowe starania o ich zintegrowanie i rozwój, aktywność i zaangażowanie.
- Orientacja na zespoły i pracę zespołową. Ocenia się wyniki jakościowe i ilościowe, satysfakcję klientów, jakość zarządzania, doskonalenie procesów, organizację i czas fakturowania. Najlepsze zespoły są nagradzane.
- Rozróżnienie menedżerów i liderów oraz uwzględnienie tych różnic w polityce personalnej.
- Ocena liderów przez pracowników w ramach systemu Indeks Lidera.
- Wykorzystanie Indeksu Lidera w rozwoju własnych liderów.

Przytoczone przykłady mogą posłużyć za wzorce dla krajowych przedsiębiorstw, gdyż jeszcze w wielu z nich istnieje duża rozbieżność pomiędzy samym zamysłem organizacji uczącej się a ich praktyką działania. Poszukując odpowiedzi na pytanie, jak wygląda dostosowanie polskich przedsiębiorstw do realizacji założeń tej koncepcji, warto odwołać się do badań m.in. M. Herbsta, który zebrał informacje o organizacjach uczących się w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej, tj. w Polsce, Rumunii, Słowenii, Estonii, Macedonii i na Węgrzech. Wyniki tych badań wykazały, iż polskie przedsiębiorstwa w najmniejszym stopniu odpowiadają wzorowi przedsiębiorstwa uczącego się²¹⁶.

Wyniki badań prowadzonych przez J.T. Hryniewicza wskazują natomiast, iż w krajowych przedsiębiorstwach poparcie ze strony kierownictwa dla organizacji uczącej się jest niepełne i raczej werbalne niż realne, a nowe metody pracy i racjonalizacje są rzadko wynagradzane finansowo. Wyraźnie manifestowane są wrogie postawy zarówno kierownictwa, jak i pracowników, którzy zasugerowali gotowość do szykanowania potencjalnych innowatorów. Zdaniem większości kierowników wyższych szczebli i pracowników zaufanie wobec kierownictwa skutkuje negatywnymi konsekwencjami. Rezultaty tych badań wskazują również na istnienie dużego dystansu między kierownictwem i podwładnymi, nasyconego wzajemnymi obawami i wrogością. Najważniejsze kierunki działań zmierzające

²¹⁵ M. Dalka, *Kreowanie kultury organizacji uczącej się na podstawie spółki Schenker*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Polska Fundacja Promocji Kadr, Warszawa 2001, s. 138-153, za: T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami...*, op. cit., s. 231 i nast.

²¹⁶ M. Herbst, *Przedsiębiorstwa uczące się...*, op. cit., za: J.T. Hryniewicz, *Stosunki pracy...*, op. cit., s. 260.

do tworzenia organizacji uczących się w Polsce, jakie zostały na tej podstawie określone, to przede wszystkim: promowanie pracy zespołowej, badania oczekiwań klientów i uwzględnianie ich wyników w programach poprawy jakości oraz intensywna polityka edukacyjna pracowników²¹⁷.

Należy także podkreślić, iż jak dotychczas brakuje szerokich badań empirycznych poświęconych organizacji uczącej się. Trafnie sytuację tę opisuje A. Jashapara, który zauważył, iż badania empiryczne dotyczące organizacji uczącej się i powiązanie ich wyników ze strategią biznesową mają w większości tę wadę, że opierają się głównie na anegdotach i autorytatywnych stwierdzeniach, a nie na solidnych danych statystycznych. Poza kilkoma wnikliwymi analizami, obejmującymi pojedyncze firmy, brakuje takiego materiału. Z kolei w opracowaniach poświęconych organizacyjnemu uczeniu się dominują badania jakościowe, rzadko oparte na formułowaniu i weryfikowaniu hipotez²¹⁸.

W kontekście zaprezentowanych rozważań, uznając współczesne zakłady pracy za mniej lub bardziej skłonne do rozwoju zdolności uczenia się oraz biorąc pod uwagę ich zróżnicowane potrzeby edukacyjne, wydaje się, iż opisana w niniejszej pracy koncepcja organizacji uczącej się nie może pozostawać jedynie w formie postulatu. Wdrażanie jej założeń do praktyki życia gospodarczego staje się dziś koniecznością. Należy również podkreślić, iż w działaniach podejmowanych w ramach realizacji jej podstawowych kryteriów przejawia się silnie idea humanizacji pracy²¹⁹, przenikająca sposoby podejścia do pracownika oraz kształtowania stosunków między człowiekiem, pracą i grupami pracowniczymi. Model organizacji uczącej się traktowany jest więc coraz częściej jako koncepcja humanizacji pracy w XXI w.

Podsumowując rozważania zaprezentowane w ramach niniejszego podrozdziału, należy jeszcze raz podkreślić, iż koncepcja organizacji uczącej się to według większości badaczy zarządzania obowiązujący kierunek w gospodarce opartej na wiedzy. Zaprezentowany zarys tego optymalnego modelu zakładu pracy wymaga nowego spojrzenia na współczesne przedsiębiorstwa. Konieczność uczenia się została im przypisana jako permanentna cecha i trwały warunek rozwoju, który dotyczy już wszystkich współcześnie istniejących organizacji.

O konieczności wprowadzania wskazanej koncepcji zarządzania niech świadczą także słowa amerykańskiego filozofa E. Hofferera: „Organizacja ucząca się podbije świat. Ta, która jest upojona sukcesem w przekonaniu, że jest najlepsza z najlepszych – przegra! Przekona się bowiem, że świata, w którym funkcjonuje, już nie ma!”²²⁰.

W świetle powyższego koncepcja ta stała się inspiracją do podjęcia badań własnych poświęconych edukacji w zakładach pracy.

²¹⁷ J.T. Hryniewicz, *Stosunki pracy...*, op. cit., s. 258-263.

²¹⁸ A. Jashapara, *Zarządzanie wiedzą*, Warszawa 2006, s. 324.

²¹⁹ B. Miłkowska, *Człowiek a organizacja...*, op. cit., s. 21.

²²⁰ Cyt. za: Z. Malara, *Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce...*, op. cit., s. 131.

4. EDUKACJA W ZAKŁADZIE PRACY W ŚWIETLE BADAŃ EMPIRYCZNYCH

4.1. ORGANIZACJA I PRZEBIEG EDUKACJI W ZAKŁADZIE PRACY

Za punkt wyjścia analiz ilościowych i jakościowych materiału zebranego w toku badań własnych ustalono organizację i przebieg edukacji w zakładach pracy, jej realizatorów i uczestników, infrastrukturę dydaktyczną oraz zasoby materiałowe¹.

Wyniki uzyskane w toku badań wskazują, iż odpowiedzialność za planowanie i organizację edukacji ponosiły:

- dział spraw pracowniczych – 32,0% wskazań pracodawców i 28,4% pracowników;
- dział zarządzania zasobami ludzkimi – 16,0% wskazań pracodawców i 16,5% pracowników;
- dział szkolenia – 16,0% wskazań pracodawców i 12,9% pracowników;
- pracodawca osobiście – 14,0% wskazań pracodawców i 7,1% pracowników;
- pracownik wyznaczony przez pracodawcę – 10,0% wskazań pracodawców i 15,7% pracowników;
- specjaliści ds. edukacji lub specjalne komórki organizacyjne zakładu pracy – 4,0% wskazań pracodawców i 4,9% pracowników.

Jako specjalne komórki organizacyjne wymieniano *zespół ds. szkoleń* oraz *komisję kwalifikacyjną*.

Jedynie 8,0% pracodawców wskazało na brak prowadzenia edukacji w zakładach pracy. Wśród pracowników z kolei 14,5% uznało, iż w ogóle nie prowadzi się takiej działalności.

Rozbieżności w odpowiedziach obu grup badanych ujawniły się także w dalszej części przeprowadzonych analiz. Pracownicy zadeklarowali bowiem, iż aktywność edukacyjna wynika przede wszystkim z ich własnej inicjatywy.

¹ Wybrane wyniki badań na ten temat Autorka opublikowała: R. Tomaszewska-Lipiec, *Edukacja w zakładzie pracy. Kontekst teoretyczny a wyniki badań własnych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2/2011, s. 100-109.

Z kolei przedstawiciele kadry zarządzającej i kierowniczej wskazali, iż to oni są głównymi inicjatorami procesów edukacji.

Dane dotyczące inicjatorów edukacji w zakładach pracy prezentują poniższe tabele.

Tabela 4.1. Inicjatorzy edukacji w zakładach pracy w opinii pracowników

Lp.	Wyszczególnienie	Liczba odpowiedzi	%
1	Właściciel zakładu pracy	30	4,8
2	Bezpośredni przełożony	36	5,7
3	Pracownik działu personalnego	14	2,2
4	Inicjatywa własna	204	32,4
5	Inne osoby lub komórki organizacyjne	2	0,3
6	Nie uczestniczę w edukacji	344	54,6

N=630

Tabela 4.2. Inicjatorzy edukacji w zakładach pracy w opinii pracodawców

Lp.	Wyszczególnienie	Forma organizacyjno-prawna			Ogółem	
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	liczba odp.	%
1	Właściciel zakładu pracy	9	5	-	14	28,0
2	Bezpośredni przełożony	-	15	2	17	34,0
3	Pracownik działu personalnego	-	5	-	5	10,0
4	Inicjatywa własna pracownika	1	8	3	12	24,0
5	Inne osoby lub komórki organizacyjne	-	2	-	2	4,0

N=50

Analizując odpowiedzi pracodawców, warto zwrócić uwagę na wysoką pozycję właścicieli (34,0%) i bezpośrednich przełożonych (28,0%). Z kolei pracownicy przypisali tym podmiotom wskazania odpowiednio 4,8% i 5,7%. Obie grupy badanych nisko oceniły w tej kwestii pracownika działu personalnego – odpowiednio 10,0% i 2,2%. W wyszczególnieniu „Inne osoby lub komórki organizacyjne” pojedyncze odpowiedzi dotyczyły *pełnomocnika ds. zapewnienia jakości, pracownika ds. rozwoju, kierownika działu*.

Należy podkreślić, iż 54,6% pracowników wskazało, iż nie uczestniczą oni w edukacji, choć jednocześnie 24,0% pracodawców doceniało inicjatywę zatrudnionych w tym obszarze aktywności.

W toku badań ustalono, iż planowanie edukacji odbywa się w przedsiębiorstwach średniej i dużej wielkości za pośrednictwem kierowników/dyrektorów poszczególnych działów/zespołów składających się na dany zakład pracy. Pod koniec każdego roku kalendarzowego dokonują oni oceny potrzeb edukacyjnych podlegających im jednostek i zgłaszają je do działu personalnego, który analizuje ich zasadność i koszty. W zakładach pracy funkcjonują różne nazwy określające ten dział, np. spraw pracowniczych, zarządzania zasobami ludzkimi czy też szkolenia. Z informacji uzyskanych od pracodawców wynika, iż to najczęściej kierownik jednostki organizacyjnej wskazuje na konkretną osobę i proponuje jej uczestnictwo w określonej formie i tematyce edukacji. Dział personalny przygotowuje następnie plan zbiorczy dla potrzeb całego zakładu, np. *Roczny plan szkoleń wewnętrznych* i *Roczny plan szkoleń zleconych i doształcania pracowników*, określane często mianem *Planu rzeczowo-finansowego szkoleń*. Ostateczna decyzja dotycząca jego zatwierdzenia i wdrożenia podejmowana jest przez Prezesa Zarządu/Dyrektora Generalnego/Właściciela(li). Do planu dołącza się *Listę kwalifikowanych dostawców usług edukacyjnych* oraz *Zestawienie kosztów edukacji z podziałem na poszczególne działy*.

Plan rzeczowo-finansowy szkoleń obejmuje różne formy edukacji klasyfikowane w zależności od przyjętego w danym zakładzie pracy podziału na np.:

1. *Edukację wewnętrzną* (prowadzoną na terenie zakładu pracy przez zatrudnionego pracownika) i *zewnętrzną* (prowadzoną zarówno na terenie, jak i poza zakładem pracy przez osobę niebędącą pracownikiem danego przedsiębiorstwa).
2. *Edukację otwartą* (dla wszystkich zainteresowanych pracowników) i *zamkniętą* (dla wydelegowanego grona zatrudnionych, dotyczącą głównie kwestii prawnych i finansowych).
3. *Edukację indywidualną* i *grupową*.
4. *Edukację obowiązkową* i *nieobowiązkową*.
5. *Edukację obligatoryjną* (stanowiskową – uprawniającą do pracy, dotyczącą głównie pracowników działalności podstawowej i wiążącą się z eksploatacją maszyn i urządzeń oraz dozorowaniem), *doształcającą* (rozszerzającą, fakultatywną – przeznaczoną głównie dla pracowników administracyjnych), a także *specjalistyczną* (dla kadry kierowniczej i zarządzającej).

Plan ten zawiera również wykaz liczby osób, termin i miejsce realizacji, osobę odpowiedzialną za daną formę edukacji i jej organizatora, a także przewidywany koszt. Zakłady pracy odnotowują aktywność edukacyjną pracowników, prowadząc dokumentację obejmującą m.in. karty szkoleń, uzyskane zaświadczenia i dyplomy oraz ankiety oceny.

Uzyskane dane pozwalają wyróżnić dwa sposoby realizacji procesu dydaktycznego stosowane przez przedsiębiorstwa: *edukację wewnętrzną (internistyczną)* prowadzoną na terenie zakładu pracy przez własnych pracowników oraz *zewnątrzną (eksternistyczną)* opartą na outsourcingu tego obszaru, tzn. prowadzoną przez firmy szkoleniowo-doradcze. W badanych zakładach omawiana działalność przyjęła charakter zarówno wewnętrzny, jak i zewnętrzny. Pierwszy sposób stosowany był w szczególności ze względu na *konieczność obniżenia kosztów kształcenia pracowników* i prowadzony przez właścicieli firm i kadre kierowniczą, a także przeszkolonych lub najbardziej doświadczonych pracowników. Edukacja wewnętrzna umożliwiała przygotowanie i przyuczanie do wykonywania określonych zadań zawodowych (kursy wewnątrzzakładowe, instruktaż na stanowisku pracy) oraz uczestnictwo w procesach doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Natomiast przy organizacji edukacji zewnętrznej pracodawcy współpracowali z partnerami opisanymi w rozdziale piątym.

Edukacja pracowników odbywała się poprzez różne formy realizacji procesu dydaktycznego. Do najczęstszych form edukacji, w których uczestniczyli badani, należały:

- w przypadku *form szkolnych*: szkoła podstawowa – 1,1%, liceum ogólnokształcące – 1,7%, liceum profilowane zawodowo – 1,1%, zasadnicza szkoła zawodowa – 1,6%, technikum – 2,5%, szkoła policealna – 2,5%, szkoła wyższa – 18,5%;
- w przypadku *form pozaszkolnych według wielkości wskazań*: szkolenia na stanowisku pracy – 26,0%, kursy zawodowe – 21,4%, kursy językowe – 13,8%, seminaria – 13,6%, konferencje – 13,3%, kursy na uprawnienia – 10,1%, kursy przygotowujące do egzaminów kwalifikacyjnych – 7,0%, studia podyplomowe – 8,0%;

Jak wynika z powyższych odpowiedzi, do najczęściej realizowanych form szkolnych należało podjęcie studiów wyższych. Pracownicy czują presję związaną z rosnącą rangą wykształcenia na poziomie akademickim. Decydują się podjąć ten wysiłek, choć *uzyskanie dyplomu akademickiego nie jest gwarancją awansu, podwyżki, ani nawet utrzymania pracy*. Dobre wykształcenie zyskuje jednak w ich opinii coraz większy wymiar praktyczny, *staje się inwestycją na przyszłość, a pozycja człowieka zależy od jego wykształcenia*.

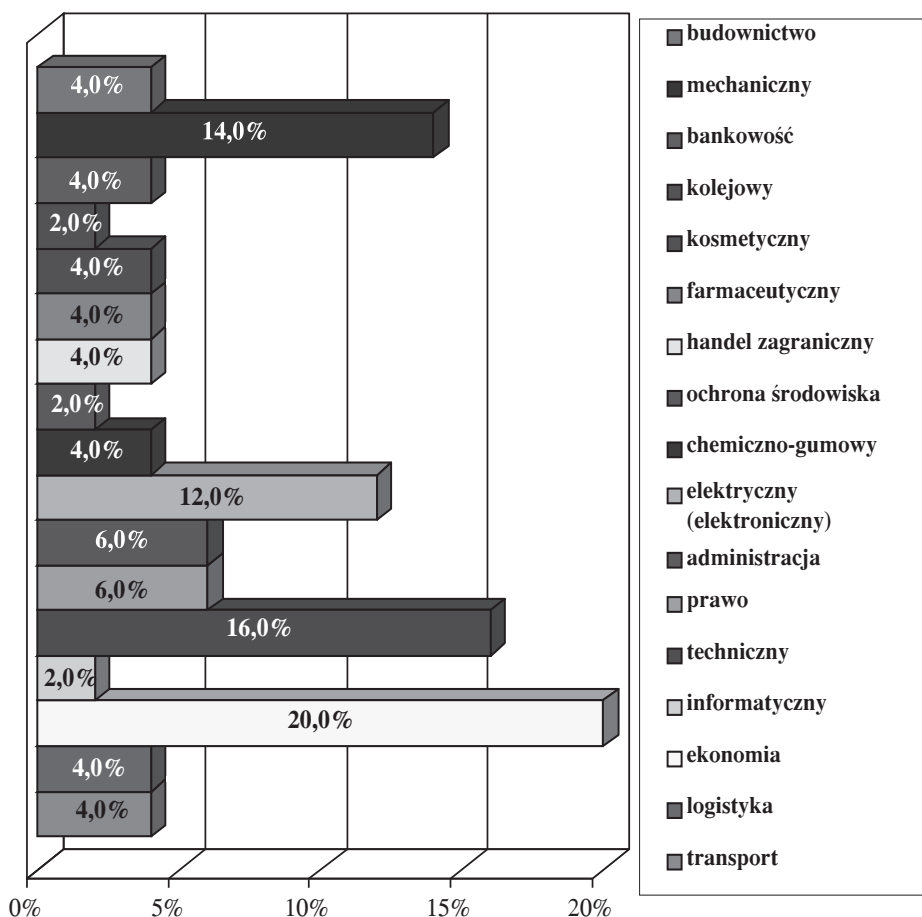
Najczęściej realizowanymi formami edukacji pozaszkolnej były z kolei szkolenia na stanowisku pracy oraz kursy zawodowe. Pracownicy uczestniczyli zatem w formach edukacji ściśle związanych z wykonywaną pracą zawodową.

Warto w tym miejscu przytoczyć informacje dotyczące preferowanego poziomu wykształcenia kandydatów do pracy. Pracodawcy poszukiwali w następującej kolejności:

- pracowników z wykształceniem wyższym – 62,0% zakładów pracy,
- pracowników z wykształceniem średnim zawodowym – 44,0%,
- pracowników z wykształceniem zasadniczym zawodowym – 44,0%,
- pracowników z wykształceniem średnim ogólnokształcącym – 22,0%.

Wśród preferowanych kierunków wykształcenia kandydatów wskazywano przede wszystkim na kierunki: ekonomiczne (20,0%), techniczne (16,0%), mechaniczne (14,0%) oraz elektryczne i elektroniczne (12,0%).

Strukturę preferowanych kierunków wykształcenia zaprezentowano poniżej.



N=50

Badani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź spośród podanych w kwestionariuszu ankiety.

Wykres 4.1. Preferowane kierunki wykształcenia kandydatów do pracy

Przechodząc do kwestii posiadanej infrastruktury dydaktycznej, na podstawie wyników badań uzyskanych od pracodawców ustalono, iż 42,0% przedsiębiorstw wyposażonych było w odpowiednią bazę umożliwiającą prowadzenie działań edukacyjnych. W przypadku zasobów składających się na środki materiałowe wymieniano głównie: salę dydaktyczną/wykładową/konferencyjną (20,0% zakładów pracy) oraz wyposażenie techniczne, w tym komputer i rzutnik

(20,0%). W niewielkim jeszcze zakresie inwestowano w materiały dydaktyczne dla pracowników (2,0%). Tylko w jednym badanym zakładzie funkcjonowała biblioteka dostępna dla wszystkich zatrudnionych. Wykorzystywanie specjalistycznych narzędzi informatycznych, np. Internetu i Intranetu, oraz narzędzi eksperckich w celach edukacyjnych również odbywało się w bardzo małym zakresie (8,0%).

Warto podkreślić, iż działalność edukacyjną o charakterze wewnętrznym prowadzili często dyrektorzy i kierownicy liniowi, *którzy najpierw sami muszą się uczyć, a potem przekazać wiedzę innym*. Część badanych z tej grupy posiadała kwalifikacje trenerskie (14,0%) i zajmowała się szkoleniami na stanowiskach pracy. Najbardziej doświadczeni pracownicy także prowadzili działania edukacyjne. Średnio raz w roku kierownik bądź doświadczony pracownik przekazywał w ten sposób wiedzę piętnastu innym pracownikom. Jest to rodzaj szkolenia określanego mianem kaskadowego, prowadzonego przez osoby uczestniczące wcześniej w edukacji i zobligowane po jej zakończeniu do przekazania uzyskanej wiedzy pracownikom niższych szczebli.

Większość zakładów pracy posiadała osobę odpowiedzialną za prowadzenie edukacji z zakresu higieny i bezpieczeństwa pracy oraz przepisów przeciwpożarowych (88,0%). Wśród innych pracowników związanych z wewnętrzną działalnością edukacyjną wymieniano również: specjalistę ds. zarządzania zasobami ludzkimi (4,0%), trenera wewnętrznego (4,0%), specjalistę ds. szkoleń i komunikacji (4,0%), specjalistę ds. rozwoju zawodowego (2,0%), specjalistę ds. personalnych (2,0%), specjalistę ds. edukacji ekologicznej (2,0%), pełnomocnika ds. zapewnienia jakości (2,0%). Do grupy tej zaliczano także kierowników działów oraz okresowo wynajmowanych pracowników z firm szkoleniowych. Niektóre przedsiębiorstwa (5,0%) posiadały zatrudnionego tłumacza przysięgłego, który zajmował się współpracą zagraniczną oraz prowadził kursy językowe dla zatrudnionych. Do zadań wyżej wymienionych podmiotów należało przede wszystkim tworzenie nowych programów edukacyjnych i korekta już istniejących. Byli oni również aktywnymi realizatorami wszelkich przedsięwzięć w tym zakresie oraz uczestnikami procedury ich oceniania.

Zatrudnianie powyższych specjalistów potwierdziło jednak jedynie 7,0% ankietowanych pracowników.

Pewnym uzasadnieniem dla niewielkiej liczby stanowisk pracy przeznaczonych dla specjalistów ds. edukacji może być fakt, iż 52,0% badanych zakładów pracy to przedsiębiorstwa małe i średnie, stąd można przypuszczać, że w zakładach tych łączono funkcje personalne z innymi np. ekonomicznymi.

Edukacja w zakładach pracy przebiegała w sposób zróżnicowany ze względu na jej miejsce i czas prowadzenia. W badanych przedsiębiorstwach stosowano kilka rozwiązań dotyczących tych dwóch czynników.

Przebieg edukacji w zakładach pracy został ukazany w tabeli 4.3.

Tabela 4.3. Przebieg edukacji w zakładach pracy

Lp.	Wyszczególnienie	Liczba odpowiedzi	%
1	Na terenie zakładu pracy całkowicie w godzinach pracy	260	41,3
2	Na terenie zakładu pracy częściowo w godzinach pracy	180	28,6
3	Na terenie zakładu pracy w czasie wolnym od pracy	105	16,6
4	Na terenie instytucji edukacyjnej całkowicie w godzinach pracy	130	20,6
5	Na terenie instytucji edukacyjnej częściowo w godzinach pracy	122	19,4
6	Na terenie instytucji edukacyjnej w czasie wolnym od pracy	160	25,4
7	Inne	91	14,5

N=630

Badani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź spośród podanych w kwestionariuszu ankiety.

Na podstawie uzyskanych danych wnioskować można, iż najczęściej pracowników zadeklarowało uczestniczenie w działalności edukacyjnej *na terenie zakładu pracy całkowicie* (41,3%) *bądź częściowo w godzinach pracy* (28,6%), a także *na terenie instytucji edukacyjnej w czasie wolnym* (25,4%). Odpowiedzi te wskazują, iż zakład pracy stanowi dominujące środowisko edukacyjne, choć część badanych podejmowała aktywność także w czasie wolnym od pracy. W mniejszym natomiast stopniu działalność edukacyjna odbywała się *na terenie instytucji edukacyjnej całkowicie lub częściowo w godzinach pracy*. W najmniejszym zaś stopniu realizowana była *na terenie zakładu pracy w czasie wolnym od pracy*. Wskazania ankietowanych w kategorii „Inne” oznaczały całkowity brak opisywanej działalności w zakładach pracy – 14,5%.

Badani pracownicy dokonali oceny organizacji i sposobu prowadzenia edukacji w swoich przedsiębiorstwach. Dane na ten temat prezentuje tabela 4.4.

Tabela 4.4. Ocena organizacji i sposobu prowadzenia edukacji w zakładach pracy

Lp.	Wyszczególnienie	Odpowiedzi badanych według skali					Średnia punktów	Ranga
		5	4	3	2	1		
1	Czas trwania edukacji	55	219	230	85	41	3,26	V
2	Miejsce prowadzenia edukacji	115	276	153	60	26	3,63	II
3	Baza materiałowo-dydaktyczna	59	254	188	85	44	3,32	IV
4	Poziom przygotowania teoretycznego osób prowadzących	100	322	135	40	33	3,66	I
5	Sposób przekazywania umiejętności praktycznych	87	294	169	60	20	3,58	III

N=630

Badani oceniali te czynniki według wartości skali, gdzie: 5 – oznaczało ocenę bardzo dobrą, 4 – dobrą, 3 – dostateczną, 2 – mierną, 1 – niedostateczną.

Najwyżej oceniono *poziom przygotowania teoretycznego osób prowadzących proces edukacji oraz miejsce jego prowadzenia* – najczęściej sam zakład pracy (ranga I oraz II). Wysoko oceniono także *sposób przekazywania umiejętności praktycznych* (ranga III). Niska pozycja posiadanej przez przedsiębiorstwa *bazy materiałowo-dydaktycznej* zdaje się potwierdzać wcześniej uzyskane dane, iż zasoby takie posiadała jedynie część zakładów pracy. Najniższa ranga dotycząca *czasu trwania edukacji* wiąże się natomiast z koniecznością połączenia nauki w czasie godzin pracy, co według badanych *uniemożliwia skupienie się i wymaga częstego pozostawiania dodatkowo po godzinach*. Ogólnie zauważyć można także, iż średnie ocen nie były wysokie w żadnym z powyższych wskazań.

Zebrany materiał badawczy został poszerzony o kwestię finansowania nauki. Dodatkowo wprowadzono procentową analizę cech społeczno-demograficznych pracowników, takich jak: płeć, wiek, wykształcenie, zajmowane stanowisko i staż pracy, związaną z ustaleniem, w której formie edukacji dominują osoby o konkretnej cesze. Interpretując dane, skupiono się głównie na kategorii dotyczącej uczestnictwa w edukacji *na terenie zakładu pracy i na jego koszt całkowity* oraz *nie uczestniczę w edukacji*, przy czym zrezygnowano z przytaczania szczegółowych tabel roboczych dotyczących każdej z wymienionych cech.

Odpowiedzi ankietowanych dotyczące ich formy udziału w edukacji zawarto w tabeli.

Tabela 4.5. Aktualny udział pracowników w edukacji

Lp.	Forma udziału pracowników w edukacji	Liczba odpowiedzi	%
1	Na terenie zakładu pracy i na jego całkowity koszt	98	15,5
2	Na terenie zakładu pracy i na jego częściowy koszt	27	4,3
3	Na terenie zakładu pracy na koszt własny	4	0,6
4	Poza terenem zakładu pracy na całkowity koszt zakładu	37	5,9
5	Poza terenem zakładu pracy na częściowy koszt zakładu	24	3,8
6	Poza terenem zakładu pracy na koszt własny	65	10,3
7	Inna możliwość	8	1,3
8	Nie uczestniczę w edukacji	344	54,6
9	Brak odpowiedzi	23	3,7
10	Razem	630	100,0

N=630

Na podstawie wskazań przedstawionych w tabeli można sformułować wniosek, iż zakłady pracy partycypowały w kosztach nauki swoich pracowników. W różnych formach edukacji na *całkowity bądź częściowy koszt zakładu pracy* uczestniczyło łącznie 21,4% oraz 8,1% ogółu badanych. Natomiast w edukacji *na koszt własny* uczestniczyło łącznie 10,9% badanych. W kategorii „Inna możliwość” wskazywano na środki unijne w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Biorąc pod uwagę analizowane cechy społeczno-demograficzne zatrudnionych, charakterystyka osób uczestniczących w edukacji *na terenie zakładu pracy na jego koszt całkowity* prezentowała się następująco:

- Ze względu na płeć – dominowali mężczyźni (16,0% badanych mężczyzn w stosunku do 15,2% kobiet).
- Ze względu na wiek – dominowały osoby w wieku 31-40 lat (30,2%), a w drugiej kolejności osoby w wieku 41-50 lat (20,4% w tym przedziale wiekowym).
- Ze względu na wykształcenie – dominowały osoby o wykształceniu zasadniczym zawodowym (30,8%).
- Ze względu na stanowisko pracy – dominowała kadra kierownicza, a w szczególności kierownicy niższego szczebla (30,0%).
- Ze względu na staż pracy ogółem – byli to pracownicy w przedziale 1-10 lat (21,6%), a także między 11 a 20 lat (20,6%). Najmniejszą aktywnością w tej kategorii wykazały się osoby pracujące do jednego roku, a także pracownicy powyżej 30 lat pracy (4,7%).
- Ze względu na staż pracy w wykonywanym zawodzie – były to osoby ze stażem pracy 11-20 lat (23,6%).
- Ze względu na staż pracy w obecnym zakładzie pracy – były to osoby ze stażem 1-10 lat (19,3%) oraz 11-20 lat (18,2%).
- Ze względu na staż pracy na stanowisku pracy – dominowali pracownicy, którzy na obecnym stanowisku pracy legitymowali się stażem 11-20 lat oraz 21-30 lat (odpowiednio 27,3% i 22,0%).

Określić można również charakterystykę pracowników, którzy *nie podejmowali aktywności edukacyjnej*:

- Ze względu na płeć – w przypadku mężczyzn wyższy był odsetek w kategorii „nie uczestniczę w edukacji” – 65,2% w stosunku do 45,9% kobiet.
- Ze względu na wiek – największy brak aktywności edukacyjnej odnotowano w grupie osób powyżej 50 lat (80,6%), a także w grupie osób w wieku 21-30 lat (66,2%).
- Ze względu na wykształcenie – największy odsetek pracowników także dotyczył osób legitymujących się wykształceniem zasadniczym zawodowym (58,3%).
- Ze względu na zajmowane stanowisko – najmniejszą aktywnością cechowali się pracownicy pomocniczy (74,4%) oraz pracownicy działalności podstawowej (65,3%).
- Ze względu na staż pracy ogółem – byli to pracownicy posiadający staż pracy w ramach czasowych 21-30 lat (82,7%).
- Ze względu na staż pracy w wykonywanym zawodzie – brak aktywności odnotowano zwłaszcza w grupie pracowników o stażu pracy 21-30 lat (71,2%) oraz legitymujących się stażem pracy w zawodzie do 1 roku (67,7%).

- Ze względu na staż pracy w obecnym zakładzie – dominowały osoby powyżej 30 lat stażu pracy (78,2%) oraz w mniejszym stopniu także o stażu pracy między 21 a 30 lat (67,5%).
- Ze względu na staż pracy na stanowisku pracy – kategoria ta dotyczyła głównie zatrudnionych ze stażem pracy 1-10 lat (66,8%).

Kontynuując analizę przebiegu i organizacji edukacji w zakładach pracy ustalono, iż pracownicy ocenili opisywaną działalność przede wszystkim jako *średnią* – 23,3% wskazań. Jedynie 4,0% respondentów oceniło ją jako *bardzo wysoką*, choć jednocześnie 7,0% zaznaczyło, iż ocena ta jest *bardzo niską*. Należy podkreślić, iż 42,4% respondentów nie odpowiedziało na to pytanie w kwestionariuszu ankiety.

Ocenę edukacji w opinii badanych prezentuje kolejna tabela.

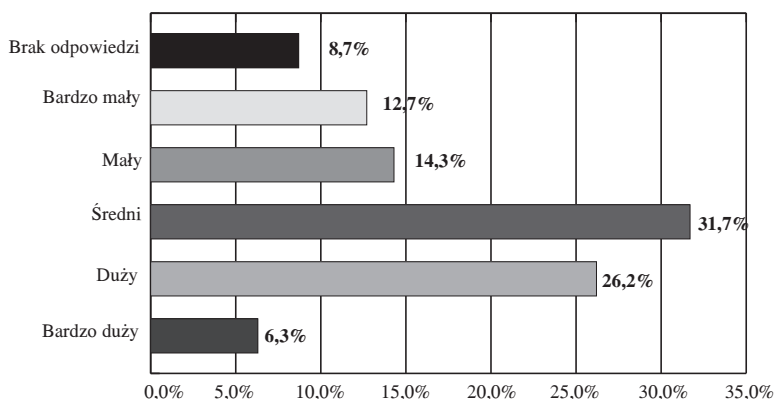
Tabela 4.6. Ocena edukacji w opinii pracowników

Lp.	Ocena edukacji w opinii pracowników	Liczba odpowiedzi	%
1	Bardzo wysoka	25	4,0
2	Wysoka	92	14,6
3	Średnia	147	23,3
4	Niska	55	8,7
5	Bardzo niska	44	7,0
6	Brak odpowiedzi	267	42,4
7	Razem	630	100,0

N=630

W zbliżony sposób kształtuje się ocena poziomu satysfakcji badanych z uczestnictwa w edukacji: w *stopniu bardzo dużym* – 6,3% odpowiedzi, w *stopniu dużym* – 26,2%, w *stopniu średnim* – 31,7%, w *stopniu małym* – 14,3%, w *stopniu bardzo małym* – 12,7%.

Powyższe wskazania ukazano graficznie w postaci wykresu.



N=630

Wykres 4.2. Poziom satysfakcji pracowników z uczestnictwa w edukacji w zakładach pracy

W świetle materiału badawczego, który został zaprezentowany w niniejszym podrozdziale, można wysunąć wstępny wniosek o ważnym miejscu problematyki edukacyjnej w ogólnej strategii działania przedsiębiorstw oraz partycypacji zakładów pracy w kosztach nauki zatrudnionych. Niepokoi jednak, iż 54,6% pracowników nie uczestniczyło w edukacji. Badani zadeklarowali ponadto, iż aktywność ta jest głównie ich własną inicjatywą i nie wynika z działań zakładów pracy oraz przekonania kadry zarządzającej, że wszelkie inicjatywy służące rozwojowi zatrudnionych są opłacalne.

W związku z powyższym dalszej analizie poddano czynniki determinujące aktywność edukacyjną pracowników w zakładach pracy.

4.2. UWARUNKOWANIA AKTYWNOŚCI EDUKACYJNEJ PRACOWNIKÓW

W rozważaniach podjętych w teoretycznej części pracy podkreślono, iż edukacja stanowi istotny warunek konkurencyjności zakładów pracy, z perspektywy jednostki zaś umożliwiała utrzymanie się na dynamicznym rynku pracy. Dlatego zasadne wydaje się wyodrębnienie podrozdziału poświęconego czynnikom determinującym aktywność edukacyjną pracowników, jak i działalność zakładów pracy w opisywanym obszarze².

Wyniki badań dotyczące motywów aktywności edukacyjnej pracowników zostały zaprezentowane w poniższej tabeli.

Tabela 4.7. Motywy aktywności edukacyjnej pracowników

Lp.	Wyszczególnienie	Odpowiedzi badanych według skali					Średnia punktów	Ranga
		5	4	3	2	1		
1	Obawa przed utratą pracy	130	127	156	111	106	3,10	V
2	Wymogi formalne związane z wykonywanym zawodem	197	221	123	50	39	3,77	II
3	Dążenie do awansu zawodowego	178	224	139	54	35	3,72	III
4	Rozwijanie zainteresowań i aspiracji	255	230	105	23	17	4,08	I
5	Możliwość zmiany pracy	140	180	174	79	57	3,42	IV

N=630

Badani oceniali czynniki według wartości skali, gdzie: 5 – oznaczało motyw bardzo istotny, 4 – istotny, 3 – średni, 2 – nieistotny, 1 – bardzo nieistotny.

² Wybrane wyniki badań na ten temat motywów aktywności edukacyjnej Autorka opublikowała: R. Tomaszewska-Lipiec, *Bariery działalności edukacyjnej w zakładach pracy*, „Problemy Profesjologii” 2/2011, s. 73-86.

W opinii badanych głównym determinantem aktywności edukacyjnej było *rozwijanie zainteresowań i aspiracji* (ranga I), a następnie *wymogi formalne związane z wykonywanym zawodem* (ranga II). Wydaje się zatem, iż respondenci przywiązywali dużą uwagę do własnego rozwoju osobowego, podkreślali bowiem, że *chętnie się uczą*. Niewątpliwie jednak edukacja i wykształcenie postrzegane były także w wymiarze praktycznym. Wysoka pozycja wymogów formalnych wiąże się ze zobowiązaniami prawnymi stawianymi pracownikom, które określają konieczność posiadania oraz podnoszenia kwalifikacji w różnych formach szkolnego i pozaszkolnego kształcenia. Duża częstotliwość zmian przepisów prawnych wymaga ich ciągłego śledzenia i nabywania przez poszczególnych pracowników coraz nowych umiejętności. *Dążenie do awansu zawodowego* (ranga III) również nie zaskakuje. Najniższa ranga odpowiedzi związanych z *możliwością zmiany pracy* (ranga IV) oraz *obawą o utratę pracy* (ranga V) pozwala wysunąć wniosek, że pracownicy, którzy aktualizują i podwyższają swoje kwalifikacje, nie odczuwają dużej presji związanej z obawą o utratę zatrudnienia, ponieważ mają świadomość, że dzięki aktywności edukacyjnej zwiększają swoją pozycję na rynku pracy.

Ogólnie zauważyć można także, iż średnie ocen nie były wysokie w żadnym z powyższych wskaźników.

Badani ustosunkowali się również do pewnych ogólnych twierdzeń charakteryzujących edukację w zakładach pracy będących jednocześnie głównymi założeniami, na których opiera się koncepcja organizacji uczącej się.

Założenia te zawarto w tabeli 4.8.

Tabela 4.8. Stosunek pracowników do twierdzeń charakteryzujących organizację uczącą się

Lp.	Wyszczególnienie	Odpowiedzi badanych według skali					Średnia punktów	Ranga
		5	4	3	2	1		
1	Każdy pracownik w zakładzie powinien się uczyć	300	245	55	19	11	4,28	V
2	Ludzie uczą się od siebie wzajemnie	320	245	43	14	8	4,36	IV
3	Uczenie się umożliwia rozwój	500	110	14	3	3	4,75	I
4	Uczenie się jest procesem ciągłym	447	165	5	7	6	4,65	II
5	Uczenie się jest inwestycją, a nie kosztem	440	123	55	4	8	4,56	III
6	Edukacja pracowników to działalność priorytetowa dla mojego zakładu pracy	74	90	254	154	58	2,95	VI

N=630

Badani oceniali czynniki według wartości skali, gdzie: 5 – oznaczało całkowicie się zgadzam, 4 – raczej się zgadzam, 3 – trudno powiedzieć, 2 – raczej się nie zgadzam, 1 – całkowicie się nie zgadzam.

Na podstawie uzyskanych danych wnioskować można, iż pracownicy w pełni zaakceptowali ideę uczenia się przez całe życie, gdyż zgodzili się ze stwierdzeniami,

iż *uczenie się umożliwia rozwój* (ranga I) oraz że *jest procesem ciągłym* (ranga II). Analiza szczegółowa danych z badań pozwala dodać, że 50,0% badanych zadeklarowało podejmowanie dodatkowych form aktywności edukacyjnej. Wśród ankietowanych 52,4% zadeklarowało ponadto podnoszenie kwalifikacji zawodowych w ramach samokształcenia. W dalszej kolejności uznano mniejszą słusność takich założeń, jak *uczenie się jest inwestycją, a nie kosztem* (ranga III), *ludzie uczą się od siebie wzajemnie* (ranga IV), *każdy pracownik w zakładzie pracy powinien się uczyć* (ranga V). Niższe wskazania dotyczące tych twierdzeń są niepokojące. Warto przypomnieć w tym miejscu jedną z podstawowych zasad zarządzania zasobami ludzkimi głoszącą konieczność inwestowania w pracowników w celu tworzenia potrzebnego kapitału intelektualnego, a tym samym zwiększania będących w dyspozycji przedsiębiorstwa zasobów wiedzy i umiejętności. Wydaje się, iż rozpatrując indywidualne uczenie się, sami pracownicy, nie zawsze jeszcze analizowali je w kategoriach inwestycji; nie zgodzili się również ze stwierdzeniem, że każdy pracownik powinien się uczyć. Odrzucili ponadto zasadniczą tezę, na której opiera się teoria uczenia się w organizacji zakładającą, że nauka w trakcie codziennej pracy odbywa się przede wszystkim poprzez osoby działające w grupach i zespołach pracowniczych. Najniżej oceniono z kolei stwierdzenie, iż *edukacja pracowników to działalność priorytetowa dla mojego zakładu pracy*.

W dalszej kolejności, zarówno pracownicy, jak i pracodawcy określili czynniki motywujące do aktywności edukacyjnej stosowane w badanych przedsiębiorstwach.

Dane na ten temat zestawiono w poniższej tabeli.

Tabela 4.9. Czynniki motywujące do uczestnictwa w edukacji stosowane w zakładach pracy

Lp.	Wyszczególnienie	W opinii pracowników		W opinii pracodawców	
		średnia punktów	ranga	średnia punktów	ranga
1	Powiązanie aktywności edukacyjnej z awansem/premią	2,70	V	4,01	II
2	Zwrot kosztów edukacji	4,22	II	4,20	I
3	Urlop szkoleniowy	4,32	I	4,01	III
4	Wyjazdy integracyjne	4,07	III	3,06	V
5	Finansowanie dodatkowych form edukacji	3,20	IV	3,70	IV
6	System wynagrodzeń odroczonych	2,03	VII	2,30	VII
7	Zniżki na usługi lub produkty firmy	2,30	VI	2,50	VI

N=630

N=50

Badani oceniali czynniki według wartości skali, gdzie: 5 – oznaczało bardzo często, 4 – często, 3 – czasami, 2 – rzadko, 1 – bardzo rzadko.

Według obu grup badanych najczęściej stosowanymi czynnikami motywującymi do edukacji według kolejności wskazań były *zwrot kosztów edukacji* (ranga I w opinii pracodawców) oraz *urlop szkoleniowy* (ranga II w opinii pracowników). Pozostałym czynnikom, takim jak: *wyjazdy integracyjne*, *finansowanie dodatkowych form edukacji*, *system wynagrodzeń odroczonech*, *zniżki na usługi lub produkty* – nadano mniejsze znaczenie. Należy zwrócić uwagę na rozbieżności w odpowiedziach. Dotyczą one szczególnie takiego czynnika motywującego do edukacji, jak powiązanie *aktywności edukacyjnej z awansem/premią* (II ranga w opinii pracodawców, a V ranga w opinii pracowników). Pracownicy określili ponadto dodatkowe czynniki, które zwiększyłyby ich motywację do podejmowania aktywności edukacyjnej (badani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź spośród podanych w kwestionariuszu ankiety). Najwyższe wskazania dotyczyły:

- *powiązania aktywności edukacyjnej z awansem/premią* (84,1% odpowiedzi),
- *pokrycia kosztów edukacji przez pracodawcę* (67,5%),
- *możliwości pogodzenia nauki z pracą zawodową i wypoczynkiem* (52,4%).

Mniejsze znaczenie miały z kolei *niskie koszty edukacji* (30,2%) oraz *wzrost tempa zmian technicznych i technologicznych* (23,5%). W wyszczególnieniu „Inne” pojawiły się takie opinie, jak m.in.: *największym czynnikiem motywującym do edukacji jest umożliwienie jej odbywania* (1,8%) oraz *największym czynnikiem motywującym do edukacji jest szansa na dalszą pracę* (1,0%).

Należy podkreślić, iż 34,9% pracowników stwierdziło, że zakłady pracy nie stosują żadnych czynników zwiększających ich motywację do podejmowania nauki. Ponadto część respondentów (31,0%) wskazała, iż zakłady pracy prowadzą *edukację jedynie dla wybranych grup, a jeśli jest edukacja, to i tak jest obowiązkowa*.

Z danych uzyskanych od pracodawców wynika z kolei, iż 78,0% przedsiębiorstw zachęca pracowników do edukacji. W opinii tej grupy (badani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź spośród podanych w kwestionariuszu ankiety) do działań najbardziej zwiększających motywację zatrudnionych do podejmowania aktywności edukacyjnej należały:

- *pokrycie całkowicie kosztów nauki przez pracodawcę* – 52,0%,
- *pokrycie częściowo kosztów nauki przez pracodawcę* – 46,0%,
- *powiązanie aktywności edukacyjnej z awansem/premią* – 36,0%,
- *stosowanie nagród i wyróżnień* – 14,0%.

Większość pracodawców (88,0%) traktowała edukację *jako nagrodę za dobrą pracę pracownika, zarówno tę obligatoryjną, jak i tę fakultatywną*. W związku z tym część z nich (73,0%) przyjęła stanowisko, iż *nie musi ona wiązać się z awansem i podwyżką*.

Analizując czynniki motywujące do edukacji, należy również określić, jakie korzyści wynikają z aktywności w tym obszarze, zarówno dla pracowników, jak i zakładów pracy.

Korzyści wskazane przez pracowników zostały przedstawione w tabeli 4.10.

Tabela 4.10. Korzyści z podejmowania aktywności edukacyjnej w opinii pracowników

Lp.	Wyszczególnienie	Odpowiedzi badanych według skali					Średnia punktów	Ranga
		5	4	3	2	1		
1	Wzrost kwalifikacji formalnych	296	270	47	11	6	4,33	II
2	Pogłębienie wiedzy i umiejętności	293	270	57	7	3	4,34	I
3	Wzmocnienie pozycji zawodowej	271	248	93	12	6	4,22	III
4	Rozwój zainteresowań i aspiracji zawodowych	205	292	105	25	3	4,07	IV
5	Awans	130	200	179	78	43	3,47	VI
6	Współuczestnictwo w wytyczaniu polityki firmy	49	110	200	143	128	2,70	VII
7	Utrzymanie pracy	151	208	209	39	23	3,67	V

N=630

Badani oceniali czynniki według wartości skali, gdzie: 5 – oznaczało stopień bardzo duży, 4 – duży, 3 – średni, 2 – mały, 1 – bardzo mały.

Pogłębienie wiedzy i umiejętności (ranga I), wzrost kwalifikacji formalnych (ranga II) oraz wzmocnienie pozycji zawodowej (ranga III) należały do najczęściej wymienianych korzyści wynikających z uczestnictwa pracowników w edukacji. Dalsze pozycje zajęły wskazania związane z rozwojem zainteresowań i aspiracji zawodowych (ranga IV), utrzymaniem pracy (ranga V) oraz awansem (ranga VI). Aktywność edukacyjna badanych w najmniejszym zaś stopniu wiązała się ze wzrostem ich współuczestnictwa w wytyczaniu polityki przedsiębiorstw. Niższą rangę związaną z rozwojem zainteresowań i aspiracji, które w pytaniu o motyw aktywności edukacyjnej zajęło najwyższą pozycję, uzasadniano faktem, iż pracownicy uczestniczą najczęściej w wąsko specjalistycznej edukacji związanej wyłącznie z wykonywaną pracą zawodową. Aktywność ta przekłada się na pogłębienie wiedzy i umiejętności, wzrost kwalifikacji formalnych oraz wzmocnienie pozycji na rynku pracy. Edukacja w zakładach pracy bardzo rzadko wiąże się natomiast z indywidualnymi aspiracjami. Z kolei niższa ranga odpowiedzi dotyczących utrzymania pracy i uzyskania awansu jako konsekwencji uczestniczenia w edukacji związana była z faktem, iż aktywność edukacyjna nie chroni przed utratą zatrudnienia, nie występuje też zależność pomiędzy tą aktywnością a wzrostem partycypacji pracowników w zarządzaniu zakładami pracy.

W pytaniu otwartym pracownicy ujawnili swoje oczekiwania związane ze sferą edukacji w zakładach pracy. Najczęściej wymieniali oni:

- *współuczestnictwo w wytyczaniu polityki firmy (68,0%),*
- *dostępność oferty dydaktycznej dla wszystkich zatrudnionych, a nie tylko kilku wybranych członków personelu (31,0%),*
- *motywowanie i docenianie aktywności edukacyjnej przez kadrę kierowniczą i zarządzającą (13,0%).*

Powyższe odpowiedzi oraz wskazania dotyczące czynników, które mogłyby zwiększyć motywację badanych do nauki, zostały ujęte w grupy tematyczne. Przypuszczalnie można w tym miejscu najważniejsze opinie wyrażające potrzeby zatrudnionych w zakresie edukacji:

1. Organizacja i finansowanie edukacji w zakładzie pracy:

pokrywanie kosztów nauki przez pracodawców bądź dofinansowywanie części kosztów nauki; zwiększenie budżetu organizacji przeznaczonego na edukację pracowników; większe zainteresowanie zakładu pracy środkami unijnymi na działalność edukacyjną; możliwość dofinansowania edukacji niezwiązanej ściśle z zakładem pracy np. języki obce; wyposażenie firmy w materiały dydaktyczne; powstanie działu, który będzie zajmował się potrzebami pracowników w tym zakresie; zaproponowanie atrakcyjnej oferty edukacyjnej; różnorodność proponowanych ofert; zapewnienie rezerwy kadrowej na zastępstwa szkoleniowe; częstsza edukacja, bardziej regularna; edukacja w zakładzie pracy powinna być bezpłatna; wybór nowoczesnych metod edukacyjnych.

2. Dostępność edukacji:

możliwość nauki dla wszystkich chętnych, a nie tylko wybranych, ciągle tych samych pracowników; możliwość udziału w wybranych przez siebie ofertach edukacyjnych; ogólna dostępność pracowników do edukacji; przejrzyste, ogólnodostępne zasady uczestnictwa w edukacji; swobodny dostęp do informacji o edukacji.

3. Partycypacja pracowników w podejmowaniu decyzji dotyczących edukacji: *współuczestnictwo w polityce edukacyjnej firmy; możliwość udziału w wybranych przez siebie formach edukacji; partnerstwo w zakładzie pracy”.*

4. Motywowanie i docenianie aktywności edukacyjnej pracowników:

docenianie pracownika za włożony wysiłek i wkład; wspieranie pracownika; motywowanie pracowników; po zakończeniu edukacji wykorzystanie potencjału pracownika; wykorzystanie wiedzy pracownika; podwyżka związana z uczestnictwem w nauce; związek edukacji z awansem; wspólny dialog z pracodawcą w celu tworzenia indywidualnej ścieżki kariery.

5. Inne oczekiwania względem działalności edukacyjnej zakładu pracy: *kierowanie większej liczby pracowników na kursy doształcające; wysyłanie na kursy podnoszące kwalifikacje; uczestnictwo w szkoleniach branżowych podnoszących kwalifikacje w zakresie stanowiska pracy; kursy językowe nawet płatne; więcej treści edukacji związanej z prawem, księgowością, technologiami; skorzystanie z samochodu służbowego dla dojeżdżających na zajęcia; organizowanie takiej edukacji, która pozwoli zdobyć dodatkową wiedzę i umiejętności; edukacja praktyczna przydatna w pracy; edukacja dostosowana do ścieżek kariery; minimum jedno szkolenie na rok na jednego pracownika; możliwość odpracowania godzin przeznaczonych na naukę; możliwość dostosowania godzin pracy do godzin nauki.*

Przytoczone wypowiedzi nakreślają ogólny obraz organizacji i przebiegu edukacji w badanych zakładach pracy. Interpretując prośby, uwagi i oczekiwania pracowników, można sformułować wniosek, iż nie były one dotychczas realizowane.

Prezentując materiał badawczy związany z motywami aktywności edukacyjnej formułowanymi ze strony zatrudnionych, należy w tym miejscu podjąć taką samą kwestię w stosunku do przedsiębiorstw.

Czynniki determinujące działalność zakładów pracy w tym obszarze przedstawia tabela 4.11.

Tabela 4.11. Czynniki determinujące działalność edukacyjną zakładów pracy

Lp.	Wyszczególnienie	Forma organizacyjno-prawna Średnia ocen			Ogółem średnia ocen
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	
1	Wzrost pozycji na rynku	3,90	3,40	4,40	3,60
2	Wzrost efektywności podstawowej działalności	4,20	4,11	4,40	4,16
3	Wzrost konkurencyjności	3,70	3,69	4,00	3,72
4	Zwiększenie wydajności pracowników	3,80	4,06	3,80	3,98
5	Silniejsze utożsamianie się pracowników z zakładem pracy	3,20	3,63	3,20	3,50

N=50

Badani oceniali czynniki według wartości skali, gdzie: 5 – oznaczało stopień bardzo duży, 4 – duży, 3 – średni, 2 – mały, 1 – bardzo mały. Ze względu na fakt, iż inna jest liczebność przedsiębiorstw własności indywidualnej, spółek oraz przedsiębiorstw państwowych, wykluczono obliczenia związane ze średnią arytmetyczną. W obliczeniach tych zastosowano średnią ważoną.

Wskazania pracodawców potwierdziły tezę, iż coraz więcej podmiotów gospodarczych widzi w edukacji pracowników:

- *szansę na wzrost efektywności swojej podstawowej działalności* (ogólna średnia ocen 4,16),
- *szansę na zwiększenie wydajności pracowników* (ogólna średnia ocen 3,98),
- *szansę na wzrost swojej konkurencyjności* (ogólna średnia ocen 3,72).

W mniejszym natomiast stopniu działalność edukacyjna związana była ze *wzrostem pozycji firmy na rynku* oraz *silniejszym utożsamianiem się pracowników z zakładem pracy*.

Należy podkreślić, iż wymienione czynniki stanowiły jednocześnie korzyści wynikające z edukacji pracowników dla zakładów pracy.

Uzyskane dane pozwalają wysunąć wniosek, iż zakłady pracy w coraz większym stopniu traktują edukację jako ważny element polityki ogólnej, mający dla nich strategiczne znaczenie. Jeden z pracodawców stwierdził, iż największą korzyścią płynącą z edukacji pracowników *jest zwiększenie kapitału intelektualnego organizacji, co prowadzi do ciągłego jej doskonalenia i usprawniania oraz przyczynia się do wzrostu konkurencyjności na rynku*.

Ustalenie czynników determinujących procesy edukacji w zakładach pracy umożliwia sformułowanie dalszych wniosków ważnych z perspektywy koncepcji organizacji uczącej się. Analiza edukacyjnych determinantów działalności przedsiębiorstw w opisywanym obszarze zdaje się potwierdzać, iż przyjmują one tezę, że uczenie się jest czynnikiem decydującym o ich przetrwaniu w dynamicznym, zmiennym otoczeniu. Analiza czynników wykorzystywanych w systemach motywacyjnych pozwala ocenić częściowo pozytywnie *elastyczność wynagrodzeń*, tzn. *stosowanie różnicowania w nagrodach pieniężnych i niematerialnych, związanych z aktywnością edukacyjną pracowników*. Nie został jednak w pełni spełniony warunek organizacji uczącej się dotyczący *odpowiedniego motywowania ludzi do uczestnictwa w procesie uczenia się*, ponieważ wskazane czynniki nie zaspokajają potrzeb zgłaszanych przez pracowników. Wydaje się również, iż potrzeba *współuczestnictwa w wytyczaniu polityki firmowej* nie jest realizowana w praktyce funkcjonowania przedsiębiorstw.

W związku z powyższym, w kolejnym podrozdziale zaprezentowano wyniki badań dotyczące istniejących barier w organizacji i przebiegu edukacji w zakładach pracy.

4.3. BARIERY W REALIZACJI EDUKACJI W ZAKŁADZIE PRACY

Pracownicy wyrażający gotowość uczestnictwa w edukacji napotykali często na szereg czynników utrudniających bądź wręcz uniemożliwiających podejmowanie tego rodzaju aktywności³.

Do najczęstszych trudności wskazywanych przez osoby badane (zaznaczano więcej niż jedną odpowiedź spośród podanych w kwestionariuszu ankiety) należały:

- *brak wolnego czasu* – 54,0% ankietowanych,
- *brak środków finansowych na edukację* – 48,4%,
- *brak związku pomiędzy edukacją a wysokością płacy/awansem* – 42,1%,
- *niski poziom motywacji do dalszego uczestnictwa w edukacji* – 23,8%.

Największą przeszkodą w podejmowaniu przedsięwzięć edukacyjnych wydaje się *brak wolnego czasu*, który uznać można za czynnik towarzyszący człowiekowi dorosłemu realizującemu się w różnych rolach i na różnych polach aktywności. Nie zaskakują również kolejne bariery wskazane przez ankietowanych, jak *brak środków finansowych na edukację*, jeśli nie jest ona pokrywana z budżetu zakładu pracy, a także *brak związku pomiędzy edukacją a wysokością płacy/awansem* wpływający jednocześnie na *niski poziom motywacji do podejmowania nauki*.

³ Wybrane wyniki badań na ten temat barier utrudniających realizację edukacji Autorka opublikowała: R. Tomaszewska-Lipiec, *Barriere działalności edukacyjnej w zakładach pracy*, „Problemy Profesjologii” 2/2011, s. 73-86.

Wymienione czynniki związane były przede wszystkim z indywidualną sytuacją życiową badanych, częściowo wynikały także z sytuacji w zakładach pracy.

Podjęjąc badania własne, za szczególnie istotną kwestię uznano ustalenie, czy przynależność do danej grupy pracowniczej oraz status stanowiska pracy stanowią czynnik utrudniający dostęp do edukacji.

Dane związane z uczestnictwem w edukacji ze względu na przynależność do grupy pracowniczej zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 4.12. Uczestnicy edukacji ze względu na przynależność do grupy pracowniczej

Lp.	Wyszczególnienie	Forma organizacyjno-prawna			Ogółem średnia ocen
		Średnia ocen			
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	
1	Pracownicy nowo zatrudnieni	2,8	4,2	3,6	3,9
2	Pracownicy wykonujący niezadowolająco pracę	2,3	2,3	3,2	2,4
3	Pracownicy przewidziani do awansu	2,7	3,5	3,6	3,4
4	Pracownicy wymagający uzupełnienia kwalifikacji	3,5	4,0	4,8	4,0
5	Pracownicy u schyłku kariery	1,4	1,8	1,2	1,6

N=50

Badani oceniali czynniki decydujące o uczestnictwie pracownika w edukacji według wartości skali, gdzie: 5 – bardzo często, 4 – często, 3 – czasami, 2 – rzadko, 1 – nigdy.

Uczestnikami edukacji ze względu na *przynależność do grupy pracowniczej* okazali się:

1. Pracownicy wymagający uzupełnienia kwalifikacji – średnia ocen 3,5.
2. Pracownicy nowo zatrudnieni – średnia ocen 2,8.
3. Pracownicy przewidziani do awansu – średnia ocen 2,7.
4. Pracownicy wykonujący niezadowolająco pracę – średnia ocen 2,3.
5. Pracownicy u schyłku kariery – średnia ocen 1,4.

Grupę najczęściej uczestniczącą w edukacji stanowili pracownicy wymagający uzupełnienia kwalifikacji, ale co należy podkreślić, *tylko takich, które umożliwiają wykonywanie obowiązków zawodowych*. W przypadku nowo zatrudnionych *odbywają się stanowiskowe, krótkie formy edukacji (od kilku tygodni do kilku miesięcy)*. Pracodawcy podkreślali w tej grupie znaczenie uczenia się od innych, zwłaszcza starszych pracowników, którzy traktowani są jako *fachowcy z praktyką więc nie muszą się tak często szkolić, jak młodszy, którzy muszą uzyskać uprawnienia*. Warto zwrócić uwagę na wysokie wskazania osób przewidzianych do awansu,

w przypadku których edukacja często traktowana była jako *nagroda za dobrą pracę*. Uzasadnione wydają się natomiast motywy pracodawców nieinwestujących z dużą częstotliwością w pracowników, którzy nie wykonują swoich obowiązków zawodowych zadowalająco oraz w pracowników u schyłku kariery.

Materiał badawczy związany z uczestnictwem w edukacji ze względu na status stanowiska pracy przedstawia tabela 4.13.

Tabela 4.13. Uczestnicy edukacji ze względu na status stanowiska pracy

Lp.	Wyszczególnienie	Forma organizacyjno-prawna Średnia ocen			Ogółem średnia ocen
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	
1	Kadra zarządzająca	4,1	4,2	4,8	4,3
2	Kadra kierownicza	3,9	4,1	4,6	4,1
3	Pracownicy administracyjni	2,9	3,7	4,6	3,6
4	Pracownicy działalności podstawowej	2,1	3,4	4,6	3,3
5	Pracownicy pomocniczy	1,8	2,4	3,4	2,4

N=50

Badani oceniali czynniki decydujące o uczestnictwie pracownika w edukacji według wartości skali, gdzie: 5 – bardzo często, 4 – często, 3 – czasami, 2 – rzadko, 1 – nigdy.

Ze względu na *status stanowiska pracy* uczestnikami edukacji okazali się:

1. Kadra zarządzająca – średnia ocen 4,1.
2. Kadra kierownicza – średnia ocen 3,9.
3. Pracownicy administracyjni – średnia ocen 2,9.
4. Pracownicy działalności podstawowej – średnia ocen 2,1.
5. Pracownicy pomocniczy – średnia ocen 1,8.

Wskazania pracodawców pozwalają wysunąć przypuszczenie, iż edukacja najczęściej dotyczyła pracowników wysoko wykwalifikowanych, a więc dyrektorów i kierowników, rzadziej pracowników bezpośrednio produkcyjnych i wykonujących usługi. Wyniki dotyczące uczestnictwa w edukacji według statusu stanowiska pracy wydają się jednak pozostawać sprzeczne w stosunku do dalszego zebranego materiału. Ujawnił on bowiem, iż kadra zarządzająca rzadko podejmowała aktywność edukacyjną, a większość zakładów pracy (88,0%) przyjęła następującą proporcję realizacji działalności edukacyjnej *95,0% produkcji kształci się na uprawnienia, pozostałe 5,0% to kształcenie doskonalące dla pozostałych pracowników*. Cztery zakłady pracy (8,0%) prezentowały zasadę, iż *edukacja dzielona jest na pół – między kadry a pracowników fizycznych*. Tylko w przypadku dwóch przedsiębiorstw (4,0%) przyjęto podejście, iż *uczestnikami tej działalności są wyłącznie pracownicy najwyższych szczebli wykonujący pracę umysłową*.

Należy również podkreślić, iż w przypadku pracowników działalności podstawowej miała miejsce przede wszystkim *obowiązkowa edukacja związana z po-*

siadaniem i aktualizowaniem uprawnień zawodowych. Stąd w tej grupie powtarzana była ona systematycznie w zależności od wykonywanego zawodu i zajmowanego stanowiska pracy. Od pracowników zatrudnionych bezpośrednio przy procesie produkcji/usług wymagano *podejmowania aktywności edukacyjnej, częściej niż od osób zajmujących wyższe stanowiska*. Pracodawcy podkreślali nawet, iż *podstawowym warunkiem przyjmowania tych pracowników do pracy jest posiadanie odpowiednich zaświadczeń i certyfikatów już w momencie zatrudnienia*. Ponadto często wymagano od nich przedłużenia uprawnień we własnym zakresie i na własny koszt. W tej grupie *nie ma natomiast miejsca na edukację związaną z rozwojem osobowym*.

Z kolei w przypadku kadry zarządzającej i kierowniczej, a także pracowników administracyjnych najczęściej miały miejsce formy edukacyjne o charakterze doskonalącym, doształcającym i kompensacyjnym (35,0%).

Zebrane dane potwierdzają pewną dysproporcję w dostępie pracowników do edukacji związaną z ich cechami społeczno-demograficznymi i są częściowo zbieżne, choć nie we wszystkich zakresach, z literaturą przedmiotu, która wskazuje m.in., iż ze względu na przynależność do grupy pracowniczej w edukacji uczestniczą stosunkowo rzadko ludzie młodzi, w wieku 24 lat i mniej; osoby starsze; osoby bez odpowiednich kwalifikacji; pracujące w niepełnym wymiarze czasu pracy oraz zagrożone zwolnieniem z pracy. Biorąc natomiast pod uwagę status stanowiska pracy, najczęściej są to pracownicy o wysokich kwalifikacjach zawodowych, tj. dyrektorzy i kierownicy wyższego szczebla, a także zatrudnieni bezpośrednio przy procesie produkcji⁴.

Dalsza analiza ujawniła podstawowe kryteria brane przez pracodawców pod uwagę w doborze pracowników kierowanych do uczestniczenia w procesie edukacji.

Kryteria te zaprezentowane zostały w kolejnej tabeli.

Tabela 4.14. Kryteria decydujące o uczestnictwie pracownika w edukacji

Lp.	Czynnik	Forma organizacyjno-prawna Średnia ocen			Ogółem średnia ocen
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	
1	Staż pracy w zakładzie pracy	4,0	2,6	2,4	2,8
2	Poziom posiadanych kwalifikacji	3,6	3,7	4,6	3,8
3	Potrzeby stanowiska pracy	4,6	4,7	5,0	4,7
4	Rodzaj wykonywanej pracy i zakres obowiązków	4,3	4,3	4,2	4,3

N=50

Badani oceniali te czynniki według wartości skali, gdzie: 5 – oznaczało czynnik bardzo istotny, 4 – czynnik istotny, 3 – czynniki średni, 2 – czynnik nieistotny, 1 – czynnik bardzo nieistotny.

⁴ Zob. Badanie Ustawicznego Szkolenia Zawodowego w Przedsiębiorstwach zrealizowane w ramach projektu Phare 2000 Krajowy System Szkolenia Zawodowego, Raport Kwartalny nr 4, Strona internetowa Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, <http://www.mps.gov.pl>, stan z dnia 12.06.2009 r.

Na podstawie uzyskanych danych ustalono, iż pracownicy kwalifikowani byli do procesu edukacji według *potrzeb zakładu pracy i zajmowanego w nim stanowiska pracy* (średnia ocen 4,7), a w drugiej kolejności według *rodzaju wykonywanej pracy i zakresu obowiązków* (średnia ocen 4,3). W mniejszym natomiast stopniu brano pod uwagę *poziom kwalifikacji i staż pracy*, choć doceniano *osiągnięcia zatrudnionego w firmie* oraz fakt, iż *młodzi pracownicy, zwłaszcza wykonujący pracę umysłową, chętnie się uczą*. Jeden z badanych prezesów podkreślił, że *uczestnikiem edukacji może być każdy pracownik, który posiada ku temu motywację*. Z rozmów przeprowadzonych z pracodawcami wynikało, iż gdyby ustalić proporcje tego wyboru, wyglądałyby one następująco: *głównym czynnikiem decydującym o uczestnictwie pracownika w edukacji jest w 60,0% potrzeba stanowiska pracy, w 20,0% wiedza danego pracownika i w 20,0% jego umiejętności zawodowe*.

Analizując bariery utrudniające bądź uniemożliwiające aktywność edukacyjną, należy zaznaczyć, iż dotyczą one także zakładów pracy.

Informacje uzyskane na ten temat zawarto w tabeli 4.15.

Tabela 4.15. Czynniki utrudniające bądź uniemożliwiające realizację edukacji w zakładach pracy

Lp.	Wyszczególnienie	Forma organizacyjno-prawna			Ogółem średnia ocen
		Średnia ocen			
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	
1	Charakter działalności	3,20	3,09	2,60	3,06
2	Brak środków finansowych	3,30	3,60	4,60	3,64
3	Brak strategii rozwoju	2,40	3,11	3,20	2,98
4	Brak pomocy wyspecjalizowanych instytucji	3,10	2,03	2,60	2,30
5	Procedury przy pozyskiwaniu środków zewnętrznych na edukację	3,60	3,17	3,60	3,60
6	Duża rotacja pracowników	3,80	2,74	2,40	2,92
7	Postawa samych pracowników, którzy nie chcą się uczyć	3,20	2,77	3,00	2,88

N=50

Badani oceniali czynniki według wartości skali, gdzie: 5 – oznaczało stopień bardzo istotny, 4 – istotny, 3 – średni, 2 – nieistotny, 1 – bardzo nieistotny.

W opinii przedstawicieli przedsiębiorstw to przede wszystkim *brak środków finansowych* oraz *skomplikowane procedury przy pozyskiwaniu środków zewnętrznych na edukację* stanowiły główne bariery procesów edukacji pracowniczej (średnia ocen 3,64 i 3,60). Pracodawcy podkreślali ponadto, iż potrzeby związane

z edukacją, w zależności od charakteru prowadzonej działalności podstawowej były zróżnicowane. W jednych firmach większe, w innych wręcz przeciwnie (średnia ocen 3,06). Istotne znaczenie posiadało także miejsce edukacji w przyjętej misji i strategii przedsiębiorstwa, co wpływało na częstotliwość jej organizacji. Edukacja pracowników nie miała dużej rangi szczególnie w zakładach, które *nie opracowały strategii rozwoju* (średnia ocen 2,98). Wpływ na tę sytuację posiadali także sami pracownicy, którzy zdaniem pracodawców *nie chcą się uczyć* (średnia ocen 2,88) oraz których *duża rotacja* zniechęca do podejmowania działań edukacyjnych ze strony zakładów pracy (średnia ocen 2,92). Rotacja wiązała się też z sytuacją odejścia pracownika, który *wykształcił się/doskonalił na koszt pracodawcy, a następnie odszedł i założył firmę konkurencyjną*. Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na brak wskazań dotyczących emigracji zarobkowej zatrudnionych jako czynnika utrudniającego dostęp do edukacji. Najmniej istotny okazał się natomiast *brak pomocy wyspecjalizowanych instytucji*, które wyszukiwałyby dla przedsiębiorstw interesujące oferty edukacyjne.

Pracodawcy określili również czynniki, które w ich opinii ułatwiłyby prowadzenie edukacji w zakładach pracy.

Uzyskane na ten temat dane zebrano w poniższej tabeli.

Tabela 4.16. Czynniki zwiększające zainteresowanie zakładów pracy prowadzeniem edukacji

Lp.	Wyszczególnienie	Forma organizacyjno-prawna			Ogółem średnia ocen
		Średnia ocen			
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	
1	Większy dostęp do bezpłatnej edukacji dofinansowywanej ze środków publicznych i unijnych	4,40	3,86	4,20	4,00
2	Wprowadzenie ulg podatkowych	4,60	3,97	3,80	4,08
3	Wprowadzenie systemu informacji na temat edukacji	3,40	3,09	2,80	3,12
4	Intensywność zmian technologicznych	3,70	3,49	3,80	3,56
5	Nawiązanie współpracy z ośrodkami edukacyjnymi	3,00	2,89	3,80	3,00
6	Podwyższanie jakości i atrakcyjności ofert edukacyjnych	3,20	3,23	4,20	3,32

N=50

Badani oceniali czynniki według wartości skali, gdzie: 5 – oznaczało stopień bardzo, 4 – duży, 3 – średni, 2 – mały, 1 – bardzo mały.

Powyższe wskazania wymieniane przez przedstawicieli przedsiębiorstw pogrupować można w następujący sposób:

1. Konieczność wprowadzania zmian w przepisach prawnych.

Zakłady pracy postulowały przede wszystkim o *wprowadzenie ulg podatkowych dla tych firm i pracodawców, które organizują szkolenia dla swoich pracowników* (średnia ocen 4,08) oraz *większy dostęp do bezpłatnej edukacji dofinansowywanej ze środków publicznych i unijnych* (średnia ocen 4,00).

Pojedyncze wypowiedzi pracodawców wskazywały także na *stosowanie odliczeń kosztów kształcenia od kosztów pracy; obniżenie składek na ubezpieczenie społeczne w przypadku finansowania kształcenia pracowników* oraz *ustalenie prawnych regulacji, związanych z nagradzaniem pracowników, podnoszących swoje kwalifikacje*.

2. Dynamiczna sytuacja na rynku pracy, która wymusza dostosowywanie umiejętności osób zatrudnionych do nowych, pojawiających się zadań.

Pracodawcy byli skłonni inwestować w edukację pracowników wraz z *postępującą intensywnością zmian technologicznych*, wymuszających podwyższanie lub uzupełnianie kwalifikacji pracowników (średnia ocen 3,56).

3. Wsparcie partnerów zewnętrznych w prowadzeniu edukacji.

Współpraca z instytucjami wspierającymi przedsiębiorstwa w działalności edukacyjnej znajduje swoje potwierdzenie we wskazaniach dotyczących konieczności *podwyższenia jakości i atrakcyjności ofert edukacyjnych* (średnia ocen 3,32), *wprowadzenia systemu informacji na temat edukacji* (średnia ocen 3,12), a także *nawiązania współpracy z ośrodkami edukacyjnymi* (średnia ocen 3,00).

Należy podkreślić, iż niezależnie od istniejących barier, które utrudniają pracownikom realizację aktywności edukacyjnej, a zakładom pracy organizację i prowadzenie opisywanej działalności, obie grupy badanych zadeklarowały zainteresowanie procesem edukacji w najbliższej przyszłości.

Podsumowując materiał badawczy zaprezentowany w rozdziale czwartym, można przyjąć, iż edukacja uzyskała trwałe podstawy prawne gwarantujące jej byt w zakładach pracy. Przedsiębiorstwa z coraz większą intensywnością inwestują w bazę materiałową i organizują edukację wewnętrzną dla zatrudnionych. Edukacyjne determinanty zakładów pracy wiążą się ściśle z ich działalnością podstawową i wymiernymi korzyściami, jakie uzyskują. Motywy aktywności edukacyjnej pracowników wynikają natomiast ze zobowiązań prawnych określających konieczność posiadania i podwyższania kwalifikacji uprawniających do pracy w danym zawodzie i na danym stanowisku. Coraz większego znaczenia nabiera dla nich także edukacja nie tylko dla „pracy”, ale i zgodna z indywidualnymi potrzebami i aspiracjami.

Wydaje się zatem, iż z perspektywy obu grup badanych edukacja jest istotnym elementem konkurencyjności zarówno współczesnych przedsiębiorstw, jak i samych pracowników.

5. ZAKŁAD PRACY JAKO ORGANIZACJA UCZĄCA SIĘ – STAN AKTUALNY I PERSPEKTYWY ROZWOJU

5.1. EDUKACJA W ZAKŁADZIE PRACY W ASPEKCIE PODSTAWOWYCH KRYTERIÓW ORGANIZACJI UCZĄCEJ SIĘ

Kierując się głównymi założeniami koncepcji organizacji uczącej się opisanymi w rozdziale trzecim, m.in. takimi jak:

1. *Uczenie się jest podstawową wartością.*
2. *W procesie uczenia się powinni uczestniczyć wszyscy chętni pracownicy.*
3. *Organizacja musi odpowiednio motywować ludzi do uczestnictwa w procesie uczenia się, tworzenia innowacji i wnoszenia własnego wkładu w jej przyszłość, jednak uznając, że ludzie uczą się w różny sposób.*
4. *Proces uczenia się winien być ciągły i świadomy, a nie pozostawiony losowi,*

oraz modelem organizacji uczącej się zaproponowanym przez M. Pedlera, J. Burgoyne'a i T. Boydella, zakładającym: „*uczące się*” podejście do strategii, współuczestnictwo w wytyczaniu polityki firmowej, informacyjność, kształcenie (kryterium) finansowo-księgowo, wymianę wewnętrzną, elastyczność wynagrodzeń, elastyczność struktur, obecność pracowników tzw. „skrajnych” detektorów środowiska, naukę międzyzakładową, klimat sprzyjający uczeniu się, stwarzanie możliwości rozwoju dla wszystkich – dokonano analizy uzyskanych wyników badań własnych w kontekście charakterystycznych cech składających się właśnie na ten model.

Zasadniczym pytaniem uprawniającym do podjęcia rozważań na temat realizacji podstawowych kryteriów organizacji uczącej się jest pytanie o miejsce i rangę procesu edukacji w zakładach pracy¹.

¹ Wybrane wyniki badań na ten temat opublikowano: R. Tomaszewska-Lipiec, *Zakład pracy jako organizacja ucząca się – wybrane wyniki badań*, „Szkola. Zawód. Praca” 1/2010, s. 122-132; R. Tomaszewska-Lipiec, *Działalność edukacyjna zakładów pracy w aspekcie kryteriów organizacji uczącej się*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2(114)/2011, s. 52-59; R. Tomaszewska-Lipiec, *Edukacja w zakładzie pracy. Kontekst teoretyczny a wyniki badań własnych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2/2011, s. 100-109; R. Tomaszewska-Lipiec, *Rozwój przedsiębiorstwa w kierunku organizacji uczącej się*, „Zarządzanie i Finanse. Journal of Management and Finance”, rok 10, nr 1, cz. 3, marzec 2012, s. 293-303.

Analizy kontynuowane w ramach badań własnych potwierdziły, iż edukacja stała się stałym elementem określanym w strategii funkcjonowania organizacji. Częstotliwość prowadzenia opisywanej działalności według wskazań pracodawców przyjęła systematyczny charakter w 58,0% badanych przedsiębiorstw. Nadal jednak sporadyczne jej prowadzenie odnotowano w 34,0% przedsiębiorstw, a w 8,0% całkowity brak. Zakłady pracy, w których edukacja traktowana była jako znaczący i stały element polityki personalnej, obok działalności podstawowej, deklarowały, iż *posiadają silną świadomość potrzeby ciągłego podwyższania poziomu wiedzy i umiejętności pracowników, gdyż jest to niezbędne dla skutecznego wypełniania misji firmy*. W tym celu prowadziły zaplanowaną i przemyślaną politykę edukacyjną. Z kolei przedsiębiorstwa, które prowadziły sporadyczne jej formy bądź nie prowadziły ich wcale, uzasadniały przyczyny tego stanu *brakiem takiej potrzeby, brakiem środków finansowych oraz tym, że „nie wszystkie obszary w firmie wymagają systematycznej nauki*.

Analiza dokumentacji udostępnionej przez zakłady pracy umożliwiła usytuowanie edukacji jako jednego z elementów ich zintegrowanego systemu zarządzania i polityki kadrowej, często występującego w postaci określonej procedury, np. *Nadzoru nad zasobami ludzkimi i środowiskiem pracy* bądź *Zarządzania kadrami*. Procedura taka określała najważniejsze cele organizacji, jakimi były *zapewnienie kompetencji pracowników, niezbędnych do wykonywania swojej pracy i zadań organizacji oraz zapewnienie środowiska pracy niezbędnego do osiągnięcia zgodności z wymaganiami dotyczącymi produkowania wyrobów i realizowanych usług*. Na tej podstawie wnioskować można, iż edukację uznano za jedną z podstawowych wartości określonych formalnie w strategii rozwoju badanych przedsiębiorstw.

Opisywana procedura określała zakres czynności poszczególnych osób zajmujących się działalnością personalną, w tym edukacyjną, m.in. zarządu, kierowników jednostek budżetowych i specjalistów bhp. Procedura ta obejmowała również zasadnicze funkcje związane z procesem zarządzania zasobami ludzkimi, którego integralną część stanowiła działalność edukacyjna. Potwierdzają to jej poszczególne elementy składowe:

1. *Wniosek o zatrudnienie.*
2. *Profil wymagań kwalifikacyjnych i predyspozycji.*
3. *Wniosek o przyjęcie do pracy.*
4. *Karta szkolenia wstępnego w dziedzinie bhp i higieny pracy.*
5. *Potwierdzenie przeszkolenia wstępnego w obszarze jakości.*
6. *Opis stanowiska pracy.*
7. *Arkusze osiągnięć pracownika.*
8. *Arkusze oceny pracownika.*
9. *Wniosek pracownika o szkolenie.*
10. *Sprawozdanie z kursu/szkolenia.*
11. *Roczny plan szkoleń wewnętrznych.*
12. *Roczny plan szkoleń zleczanych i dokształcania pracowników.*
13. *Lista osób przeszkolonych.*

14. *Zaświadczenia.*
15. *Lista rankingowa dostawców usług edukacyjnych.*
16. *Wniosek o przeniesienie, zmianę stanowiska, przeszeregowanie, wynagrodzenie.*
17. *Świadectwa i dyplomy.*

Należy w tym miejscu podkreślić, iż według wskazań pracowników, edukacja odbywała się sporadycznie – 53,7% odpowiedzi. Jedynie 31,9% zatrudnionych potwierdziło jej systematyczność, a 14,4% zaprzeczyło, iż takowa jest w ogóle prowadzona.

Rozbieżności w odpowiedziach obu grup badanych ujawniły się także w pytaniu o rangę edukacji w zakładach pracy.

Wskazania na ten temat przedstawia tabela 5.1.

Tabela 5.1. Ranga edukacji w zakładach pracy w opinii pracodawców

Lp.	Wyszczególnienie	Forma organizacyjno-prawna			Ogółem	
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	liczba odp.	%
1	Bardzo wysoka	-	3	-	3	6,0
2	Wysoka	2	12	3	17	34,0
3	Średnia	4	14	1	19	38,0
4	Niska	3	4	1	8	16,0
5	Bardzo niska	1	2	-	3	6,0

N=50

Pracodawcy określili rangę edukacji w swoich przedsiębiorstwach przede wszystkim jako *średnią* (38,0%) oraz *wysoką* (34,0%). Niepokojące jest, iż 16,0% zakładów określiło ją jako *niską*. Wydaje się zatem, iż dla tej części przedsiębiorstw edukacja nie stanowiła wartości, tym bardziej podstawowej dla ich rozwoju i przyszłości.

Pytanie dotyczące rangi, jaką posiada edukacja w zakładach pracy, powtórzono w grupie pracowników.

Odpowiedzi ankietowanych obrazuje kolejna tabela.

Tabela 5.2. Ranga edukacji w zakładach pracy w opinii pracowników

Lp.	Wyszczególnienie	Zajmowane stanowisko					Ogółem	
		kadra zarząd.	kadra kier.	prac. adm.	prac. dział. podst.	prac. pomoc.	liczba odp.	%
1	Bardzo wysoka	1	12	4	35	-	52	8,2
2	Wysoka	4	16	45	75	1	141	22,4
3	Średnia	4	15	55	148	13	235	37,3
4	Niska	-	6	45	85	29	165	26,2
5	Bardzo niska	-	1	1	35	-	37	5,9
6	Razem	9	50	150	378	43	630	100,0

N=630

Najwięcej osób badanych nadało edukacji rangę *średnią* (37,3%) oraz *niską* (26,2%). Należy zwrócić uwagę, iż 22,4% oceniło ją jako *wysoką*. Biorąc pod uwagę stanowisko pracy, najwyżej, bo nadając rangę *bardzo wysoką* i *wysoką*, oceniła działalność edukacyjną w następującej kolejności:

- kadra zarządzająca – odpowiednio 11,1% oraz 44,4%,
- kadra kierownicza – 24,0% oraz 32,0%,
- pracownicy administracyjni – 2,7% oraz 30,0%,
- pracownicy działalności podstawowej – 9,2% oraz 19,8%.

We wskazaniach tych zaskakują odpowiedzi kadry zarządzającej, spośród której tylko jeden z prezesów nadał opisywanej działalności rangę *bardzo wysoką*. Zaskakuje także jej niska ocena dokonana przez pracowników administracyjnych. Natomiast rangę *bardzo niską* nadali przede wszystkim pracownicy działalności podstawowej – 9,2% badanych z tej grupy.

Kontynuując podjęte analizy, w toku badań ustalono, iż głównym determinantem działalności edukacyjnej zakładów pracy było dążenie do: *wzrostu efektywności podstawowej działalności; zwiększenie wydajności pracowników, a także uzyskanie konkurencyjnej pozycji na rynku*. Na wniosek ten wskazywał materiał badawczy zaprezentowany w poprzednim rozdziale. Wydaje się zatem, iż zakłady pracy traktowały edukację jako konieczność, a nie czynnik autentycznie wzbogacający ich kulturę organizacyjną i wartość rynkową, a tym bardziej dający szansę na dochodzenie do organizacji uczącej się. Wypowiedzi właścicieli, członków zarządu oraz kierowników, którzy zgodnie określili edukację jako *edukację dla pracy, potrzebną do funkcjonowania, która musi być dostosowana do bieżących potrzeb, wynikającą z certyfikatu ISO, który firma posiada*, wskazują właśnie na taki sposób myślenia i podejścia do opisywanego zagadnienia.

Przeprowadzone wywiady ujawniły czynniki decydujące o prowadzeniu edukacji w zakładach pracy (pytanie otwarte). Wśród nich pracodawcy wymieniali: *potrzeby zakładu* (98,0%), *zmiany technologiczne* (93,0%), *możliwości finansowe firmy* (92,0%), *konieczność uzyskania określonych uprawnień* (91,0%), *zmianę przepisów prawnych* (79,0%). Czynniki praktyczne oraz uwarunkowania finansowe były zatem w tym względzie dominujące. Zaznaczyć należy, iż tylko jeden z pracodawców wymienił *zainteresowania* i *potrzeby pracowników*.

Bieżąca sytuacja przedsiębiorstw determinowała popyt na określone treści edukacji (pytanie otwarte), spośród których najczęściej wskazywano na: *księgowość* (65,0% firm), *rachunkowość i finanse* (65,0%), *prawo pracy* (64,0%), *prawo zamówień publicznych* (62,0%), *języki obce* (60,0%), *obsługę klienta* (60,0%), *ochronę danych* (59,0%), *uprawnienia dotyczące eksploatacji maszyn i urządzeń oraz dozorowania*, w tym np. *energetyczne, energetyczno-elektryczne, techniczne, spawalnicze, operatorów wózków widłowych itp.* (56,0%), *bezpieczeństwo i higienę pracy* (45,0%), *zarządzanie jakością* (43,0%), *techniki sprzedaży* (43,0%), *informatykę i oprogramowanie* (35,0%), *logistykę* (23,0%), *transport* (22,0%). Wymienione obszary tematyczne cieszyły się największym zainteresowaniem

zakładów pracy, wiązały się bowiem z ich podstawową działalnością. Były one również zbieżne z aktualnymi potrzebami edukacyjnymi zadeklarowanymi przez pracodawców. Należy zaznaczyć, iż zaprezentowana tematyka dotyczyła zarówno kadry kierowniczej, pracowników administracyjnych, jak i pracowników działalności podstawowej. Warto zwrócić uwagę na cieszącą się popularnością kursy języków obcych. Część zakładów (25,0%) finansowała naukę języków obcych ściśle wyodrębnionej grupie pracowników, dla których ich znajomość była szczególnie ważna z racji zajmowanego stanowiska pracy. Zdarzało się, iż zatrudniały one tłumacza przysięgłego, który m.in. prowadził edukację językową. Tylko w przypadku jednego zakładu pracy kursy te były jednak bezpłatne i dostępne dla wszystkich zatrudnionych. Oferowano również naukę kilku języków do wyboru.

Zaobserwowano także duże zainteresowanie cyklami edukacyjnymi o wąskiej tematyce, dzięki którym pracownicy mogli *wykorzystać pozyskaną wiedzę na stanowiskach pracy, a jakość ich wyrobów bądź usług zwiększy się w granicach 20,0-40,0%*. Należały do nich: *kursy zawodowe związane ze stanowiskiem pracy i rozwojem zakładu, szkolenia specjalistyczno-branżowe, szkolenia produktywne i usprawnieniowe*. Wymienione formy cechował krótki czas trwania i bezpośrednia użyteczność dla celów organizacji. Kończyły się one uzyskaniem świadectwa, certyfikatu, zaświadczenia umożliwiającego podjęcie bądź kontynuację pracy w danym zawodzie i na określonym stanowisku. Działalność edukacyjna wynikała ponadto z certyfikatów ISO, które posiadała dana firma. Oznacza to, iż przedsiębiorcy inwestowali w edukację bezpośrednio na użytek zakładów oraz wymagali od zatrudnionych osób określonych kwalifikacji już w momencie zatrudnienia.

W niewielkim jeszcze zakresie realizowano z kolei treści, które sprzyjałyby rozwojowi osobowemu pracowników (tzw. szkolenia miękkie), a jednocześnie zwiększyłyby identyfikację z pracodawcą. Należały do nich m.in.: *negocjacje biznesowe (20,0%), komunikacja społeczna (20,0%), przywództwo (8,0%), zarządzanie stresem (4,0%), planowanie czasu (2,0%)* i in. Wymienione przykłady finansowane były rzadko. W większości zakładów pracy w tym obszarze edukacji nie uczestniczyła nawet kadra zarządzająca. Jako przyczynę podawano *brak możliwości finansowych*, zaznaczając jednak, iż *tematyka ta jest bardzo pożądana*.

Dominującymi wyznacznikami edukacji w przedsiębiorstwach² były zatem potrzeby w zakresie aktualnych przepisów prawnych, odpowiednich uprawnień i certyfikatów specjalistyczno-technicznych oraz bhp, które warunkowały ich podstawową działalność. Drugim obszarem intensyfikacji potrzeb była edukacja w zakresie nowoczesnych umiejętności związanych m.in. z informatyką, sprzedażą i marketingiem. Trzecim zaś, najmniej jeszcze rozwiniętym, inwestycje w rozwój kompetencji zawodowych i naukę języków obcych, służące jedynie selektywnie dobranym grupom pracowniczym.

² Obszary tematyczne, którymi były zainteresowane zakłady pracy, są zbieżne z informacjami prezentowanymi w Raporcie o Rozwoju Społecznym Polska 2007 „Edukacja dla pracy”, UNDP, Warszawa.

W kontekście powyższego związek pomiędzy prowadzoną działalnością edukacyjną a konkretnymi, bieżącymi potrzebami zakładów pracy określono przede wszystkim jako *duży* (34,0%) i *średni* (26,0%).

Wskazania pracodawców na ten temat ukazano poniżej.

Tabela 5.3. Związek działalności edukacyjnej z bieżącymi potrzebami zakładów pracy

Lp.	Wyszczególnienie	Forma organizacyjno-prawna			Ogółem	
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	liczba odp.	%
1	Bardzo duży	2	5	3	10	20,0
2	Duży	4	13	-	17	34,0
3	Średni	1	10	2	13	26,0
4	Mały	2	5	-	7	14,0
5	Bardzo mały	1	2	-	3	6,0

N=50

Na wniosek potwierdzający, iż edukacja traktowana była jako odpowiedź na bieżące potrzeby organizacji, wskazują dalsze analizy. Wynika z nich, iż edukacja nie była planowana z odpowiednim wyprzedzeniem, ponieważ 62,0% przedsiębiorstw nie posiadało opracowanej strategii edukacyjnej, a także planów i programów edukacyjnych (44,0%). Pracodawcy nie wyjaśnili przyczyn tego stanu. Jedynie nieliczni wskazali na następujące powody: *każde szkolenie to indywidualna decyzja prezesa; oczekujemy oddolnie inicjatywy pracownika; nie wprowadzamy takich planów i programów ze względu na fakt, iż nie ma finansowej gwarancji ich zrealizowania w związku z ciągłymi zmianami w firmie*. Posiadaniem strategii edukacyjnej wykazało się jedynie 38,0% badanych organizacji. Dokument ten obowiązywał w nich najczęściej cały rok kalendarzowy, przy czym jedno przedsiębiorstwo posiadało go na czas nieokreślony. Strategia wraz z planami i programami edukacyjnymi opracowywana była najczęściej przez *właściciela zakładu pracy, jednostki budżetowe, odpowiedni dział, specjalistę ds. personalnych lub innego wyznaczonego pracownika*. Warto zaznaczyć, iż w grupie posiadającej te dokumenty – zakłady korzystały zarówno z gotowych programów edukacyjnych, jak i opracowywały je samodzielnie.

Ustosunkowując się do przytoczonych wcześniej wypowiedzi pracodawców, należy w tym miejscu zwrócić uwagę, iż planowość i systematyczność edukacji świadczy o posiadanej przez firmy wizji własnej przyszłości i ma często znaczenie strategiczne dla ich rozwoju. Trudno zatem ocenić pozytywnie *uczące się podejście do strategii* polegające na tym, że polityka zakładów pracy jest świadomie dostosowana do celów uczenia się, jeśli 62,0% przedsiębiorstw nie posiadało podstawowych dokumentów związanych z tym procesem.

Potrzeby edukacyjne zakładów pracy skonfrontowano z potrzebami edukacyjnymi zgłaszanymi przez pracowników.

Odpowiedzi pracowników zawarto w tabeli 5.4.

Tabela 5.4. Potrzeby edukacyjne pracowników

Lp.	Wyszczególnienie	Zajmowane stanowisko pracy					Ogółem	
		kadra zarząd.	kadra kier.	prac. adm.	prac. dział. podst.	prac. pomoc.	liczba odp.	%
1	Edukacja językowa	1	30	80	210	10	331	52,5
2	Edukacja informatyczna	-	20	65	130	5	220	34,9
3	Edukacja psychologiczna	2	5	37	65	2	111	17,6
4	Wiedza ekonomiczna i prawo pracy	2	12	70	130	-	214	34,0
5	Edukacja specjalistyczna związana z zawodem	2	20	80	240	3	345	54,8
6	Umiejętności wymagane na stanowisku pracy	1	25	55	100	2	183	29,0
7	Inne	1	4	7	15	-	27	4,3

N=630

Badani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź spośród podanych w kwestionariuszu ankiety.

Największe zainteresowanie ankietowanych dotyczyło *edukacji specjalistycznej związanej z zawodem* (54,0%) oraz *edukacji językowej* (52,5%). W mniejszym zakresie pracownicy odczuwali potrzebę aktualizacji wiedzy z *obszaru informatyki* (34,0%), *umiejętności wymaganych na stanowisku pracy* (29,0%) oraz *wiedzy ekonomicznej i prawa pracy* (17,6%). W najmniejszym zaś zakresie zgłaszali potrzebę aktywności kształceniowej w obszarze *edukacji psychologicznej*. W wyszczególnieniu „Inne” pojawiły się pojedyncze odpowiedzi związane np. z: *komunikacją, planowaniem czasu, podejmowaniem decyzji, motywacją, negocjacjami oraz problematyką pedagogiczną*.

Powyższe wskazania były ściśle powiązane z wykonywaną pracą zawodową i wydawały się zbieżne z kierunkiem działalności edukacyjnej realizowanym w zakładach pracy. Uzyskane dane wydają się też zgodne z wynikami badań zaprezentowanymi w rozdziale czwartym, z których wynikało, iż pracownicy podobnie jak przedsiębiorstwa, potrzebowali *takiej edukacji, która pozwoli zdobyć dodatkową wiedzę i umiejętności, edukacji praktycznej, przydatnej w pracy*. Badani zgłaszali więc zapotrzebowanie na takie treści i formy, w ramach których uzyskane kwalifikacje mogli w krótkim czasie zastosować w pracy zawodowej.

Wniosek ten potwierdzają odpowiedzi respondentów dotyczące obszarów wykorzystania kwalifikacji i kompetencji zawodowych uzyskanych w wyniku działalności edukacyjnej zakładów pracy, które zostały zawarte w poniższej tabeli.

Tabela 5.5. Obszary wykorzystania kwalifikacji i kompetencji zawodowych zdobytych w wyniku działalności edukacyjnej zakładów pracy

Lp.	Wyszczególnienie	Odpowiedzi badanych według skali					Średnia punktów	Ranga
		5	4	3	2	1		
1	Sprostanie wymaganiom stanowiska pracy	190	210	155	55	20	3,79	I
2	Wzmocnienie swojej pozycji w firmie	95	229	180	86	40	3,40	III
3	Uzyskanie awansu, podwyżki	76	125	160	150	119	2,82	IV
4	Zwiększenie efektywności pracy	150	200	190	65	25	3,61	II

N=630

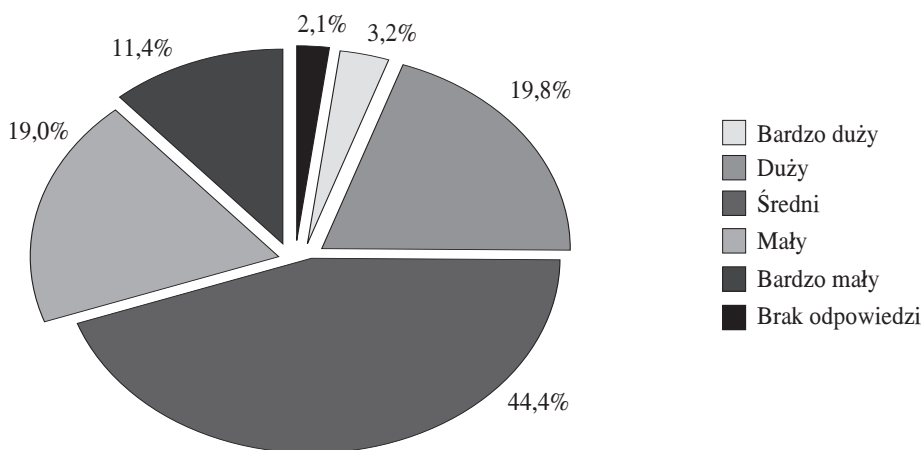
Badani oceniali czynniki według wartości skali, gdzie: 5 – oznaczało stopień bardzo duży, 4 – duży, 3 – średni, 2 – mały, 1 – bardzo mały.

Jak wynika z przytoczonych danych, kwalifikacje i kompetencje zawodowe zdobyte w ramach działalności edukacyjnej organizacji pracownicy zastosowali dotychczas w celu:

- *sprostania wymaganiom stanowiska pracy* (średnia 3,79; ranga I),
- *zwiększenia efektywności pracy własnej* (średnia 3,61; ranga II),
- *wzmocnienia swojej pozycji w firmie* (średnia 3,40; ranga III),
- *uzyskania awansu, podwyżki* (średnia 2,82; ranga IV).

Odpowiedzi te potwierdzają także dalsze wskazania respondentów ukazujące *średni* (44,4%) oraz *duży* (19,8%) stopień zgodności działalności edukacyjnej zakładów pracy z potrzebami zatrudnionych w nich pracowników.

Wyniki tych wskazań zobrazowano graficznie.



Wykres 5.1. Stopień zgodności działalności edukacyjnej zakładów pracy z potrzebami pracowników

Kontynuując analizę edukacji w zakładach pracy w aspekcie podstawowych kryteriów organizacji uczącej się, zasadne wydaje się rozwinięcie takiej kwestii, jak finansowanie kosztów nauki.

Badania własne pozwoliły na wyróżnienie trzech zasadniczych sposobów finansowania edukacji:

1. *W całości przez zakłady pracy* – 48,0% organizacji.
2. *Częściowo przez zakłady pracy, częściowo przez pracowników* – 28,0% organizacji.
3. *W całości przez pracowników* – 24,0% organizacji.

Środki na działalność edukacyjną gwarantowane były w ramach rocznego budżetu, pomimo iż w 78,0% przedsiębiorstw nie funkcjonował Zakładowy Fundusz Szkoleniowy. Korzystanie z tego instrumentu wspomagającego edukację ustawiczną pracowników w większości przypadków nie było możliwe ze względu na niedostosowanie przepisów prawnych do wielkości firm, a także z uwagi na ograniczone możliwości finansowania aktywności edukacyjnej pracowników przez małych przedsiębiorców. Nieliczne zakłady sporadycznie korzystały z refundacji z Państwowego Funduszu Pracy (12,0%) oraz dofinansowania z Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (10,0%). W trakcie przeprowadzania wywiadów z pracodawcami wielokrotnie podejmowaną przez nich kwestią były właśnie koszty edukacji, która jako usługa dostępna na rynku jest usługą bardzo drogą, np. kurs bądź szkolenie to koszt około 1000 zł na pracownika. Stąd też niektóre organizacje refundowały edukację właśnie maksymalnie do tej kwoty (33,0%). W ofertach firm szkoleniowych pojawiają się często coraz korzystniejsze finansowo propozycje edukacyjne, jednak wysłanie grupy 20 pracowników na jednodniowe szkolenie to i tak wydatek rzędu 4 tys. złotych. Z kolei cykl specjalistycznych kursów może wynieść firmę nawet 400 tys. zł.

Jedynie cztery spośród badanych zakładów pracy podały konkretną kwotę, jaką w poprzednim roku kalendarzowym wydały na opisywaną działalność. Były to kwoty: 600 tys. zł, 450 tys. zł, 70 tys. zł, 50 tys. zł. Na podstawie informacji uzyskanych od pracodawców ustalono, iż średni koszt edukacji w przeliczeniu na jednego pracownika rocznie wynosi 377,28 gr. Z kolei średni koszt edukacji w kosztach pracy ogółem w skali roku kalendarzowego to 2,72%.

Należy podkreślić, iż koszty prowadzenia działalności edukacyjnej zmniejszały się wraz ze wzrostem wielkości organizacji.

Możliwość pokrycia kosztów ze środków zakładu pracy dotyczyła sytuacji, gdy podjęta forma i treść nauki była ściśle powiązana z wykonywaną pracą zawodową. Potwierdzają to słowa przedstawicieli kadry zarządzającej, którzy stwierdzili, iż *finansują jedynie edukację związaną z zakładem pracy*. Zarówno formy szkolne, jak i pozaszkolne związane bezpośrednio z branżą zakładu finansowano najczęściej całkowicie. Wielu pracodawców wychodziło z założenia, iż *warto inwestować w edukację, bo zwiększa ona efektywność pracownika. Jeśli więc pracownik chce się uczyć, to firma będzie go wspierać*. Dofinansowanie bądź

całkowite pokrycie kosztów nauki było przyznane na czas trwania danej formy edukacyjnej. Nie wykluczano jednak dofinansowania kolejnych form kształcenia bądź doskonalenia będących kontynuacją rozwoju pracownika. Ponadto pracownikowi, któremu przyznano dofinansowanie kosztów, najczęściej udzielano zwolnienia od pracy, z zachowaniem prawa do wynagrodzenia, na czas jego udziału w obowiązkowych zajęciach związanych z nauką.

W przypadku częściowego finansowania edukacji dotyczyło to głównie uczestnictwa pracownika w formach szkolnych oraz podjęcia studiów wyższych. Wysokość dofinansowania za studia mogła ulec zmianie w zależności od stopnia zaawansowania oraz wyników nauczania i wahała się najczęściej w granicach 50,0-75,0%. Wysokość dofinansowania edukacji zakłady pracy ustalały w zależności od posiadanych środków na ten cel. Pracodawcy podkreślali nawet, iż: „*zawsze znajdują się pieniądze na edukację, ale nie zawsze są one wykorzystane*”. Dominującym kryterium finansowania edukacji pracownika był kierunek nauki – związany bądź niezwiązany – z profilem działalności organizacji. Wiele zakładów pracy brało też pod uwagę staż zatrudnionego w firmie. W niektórych organizacjach kompleksowa regulacja finansowania rozwoju pracownika obejmowała jedynie tych zatrudnionych na umowę o pracę na czas nieokreślony. Dofinansowanie mogło wtedy dotyczyć jednej z następujących form edukacji związanej z wykonywaną pracą: *studiów podyplomowych, studiów doktoranckich, aplikacji, szkoleń specjalistycznych, kursów kwalifikacyjnych, kursów specjalistycznych, kursów kształcących, kursów językowych i innych form kształcenia dla potrzeb firmy*. Ponadto nie obejmowało ono takiej formy, która była organizowana w zakładzie pracy, a z której pracownik nie skorzystał. W niektórych przedsiębiorstwach dofinansowaniu podlegały wyłącznie *koszty nauki oprócz opłat wpisowych, dojazdów, zakwaterowania, wyżywienia, materiałów dydaktycznych, poprawek i egzaminów warunkowych*.

Przykładowe uregulowania zasad dofinansowania edukacji pracowników zaprezentowano poniżej.

Tabela 5.6. Dofinansowanie edukacji pracowników z uwzględnieniem potrzeb zakładu pracy

Lp.	Wysokość dofinansowania	Edukacja	
		wynikająca z potrzeb organizacji	niewynikająca z potrzeb organizacji
1	85,0-95,0%	*	
2	75,0-85,0%	*	
3	65,0-75,0%	*	
4	55,0-65,0%		*
5	45,0-55,0%		*
6	35,0-45,0%		*

Tabela 5.7. Dofinansowanie edukacji pracowników z uwzględnieniem stażu w zakładzie pracy

Lp.	Staż w zakładzie pracy	Wysokość dofinansowania
1	Do 2 lat	Do 30,0%
2	Od 2 do 5 lat	Do 50,0%
3	Powyżej 5 lat	Do 60,0%

Natomiast w przypadku finansowania edukacji samodzielnie przez pracownika dotyczyło to często sytuacji, gdy kierunek jego nauki nie był zgodny z profilem podstawowej działalności zakładu pracy. Pracodawcy *nie płacą bowiem za edukację według zainteresowań pracownika*. Jedynie 2,0% organizacji decydowało się w takim przypadku na dofinansowanie studiów wyższych w wymiarze około 25,0% kosztów w skali roku kalendarzowego w zależności od stanu finansów firmy. Pozostałe zakłady przyjęły zasadę, że *jeśli edukacja nie jest związana z organizacją, nie jest też finansowana*.

Ponadto pracodawcy nastawieni byli na zatrudnianie osób legitymujących się wykształceniem wyższym, co podkreślono już wcześniej. Kładli również duży nacisk na samokształcenie i samodoskonalenie się pracowników.

Pracodawcy, którzy finansowali naukę pracowników, określili przydatność przeprowadzanych form edukacji najczęściej jako *wysoką* (60,0%), bo *podnoszącą wartość pracy zatrudnionych, zwiększającą ich kwalifikacje, motywującą do działania, zwiększającą jakość wyrobów i usług o 20,0-40,0% przez wzrost poziomu pracy i wykonywanych zadań*. Jedynie nieliczni przydatność edukacji określili jako *małą* – głównie w przypadku *pojedynczych pracowników* (2,0%); *zadowalającą*, zwłaszcza przy *szkoleniach specjalistycznych, stanowiskowych* (4,0%) bądź *średnią* (4,0%) *spowodowaną tym iż, pracownicy niechętnie poświęcają swój wolny czas na naukę*.

Duża część pracodawców przyjęła stanowisko, że poniesione koszty edukacji były *adekwatne do osiągniętych korzyści* (70,0%), ponieważ *pracownicy zdobywają i odnawiają wiedzę oraz swoje uprawnienia, zwiększa się jakość pracy i identyfikacja pracownika z zakładem*. Szczególnie pozytywnie określano efekty obligatoryjnych kursów specjalistycznych, bez których zatrudnieni nie mogliby wykonywać swojej pracy. Niektórzy przedsiębiorcy uważali jednak, iż uzyskane korzyści zdecydowanie *nie są adekwatne do kosztów* (20,0%) bądź *nie zawsze takie są* (10,0%). Opinię taką uzasadniali faktem, iż pracownicy często zmieniają pracę po zakończeniu edukacji. Jeden z pracodawców stwierdził, iż *zyczyłby sobie zwrotu kosztów, ale tak nie jest*.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na istotną kwestię związaną z finansowaniem edukacji przez zakłady pracy. Badania ujawniły, iż 62,0% organizacji wymagało podpisywania umów regulujących zasady uczestnictwa pracowników w edukacji, określających wymagany czas zatrudnienia i zwrot kosztów w przypadku wcześniejszego rozwiązania stosunku pracy. Zobowiązanie to regulowane było pomiędzy pracodawcą a pracownikiem. Długość trwania umowy (najczęściej

od roku do trzech lat) zależna była od kosztów i form edukacji i zawierana głównie w przypadku: skierowania pracownika na edukację przez zakład pracy, uczestnictwa w formach szkolnych (zwłaszcza nauki w szkole średniej), podjęcia przez pracownika studiów wyższych bądź podyplomowych, wysokich kosztów edukacji, nauki języków obcych. Krótsze i mniejsze formy edukacji nie były objęte umową. Sytuacja taka zachodziła jedynie w przypadku, gdy koszty edukacji przekraczały kwotę 4 tys. zł.

Kwestia uregulowań finansowych pojawiała się już w kwestionariuszu *Wniosku o skierowanie na szkolenie*, w którym widniała informacja, iż w przypadku wypowiedzenia przez pracownika lub zakład pracy z winy pracownika, w ciągu 3 lat stosunku służbowego poniesie on koszty szkolenia w wysokości 1/36 za każdy miesiąc, przed upływem 3 lat od daty odbytego szkolenia wg zawartej umowy w tym zakresie. Szczegółowe informacje na ten temat zawierały: *Umowa o skierowanie na naukę w formach szkolnych* i *Umowa o skierowanie na naukę w formach pozaszkolnych*. Określały one, iż pracownik zobowiązuje się przepracować u pracodawcy po ukończeniu nauki 36 miesięcy. Pracownik, który w trakcie nauki lub po jej zakończeniu w terminie do 36 miesięcy:

- 1) rozwiąże stosunek pracy z wypowiedzeniem,

- 2) z którym zakład pracy rozwiąże stosunek pracy bez wypowiedzenia z jego winy, jest zobowiązany do zwrotu kosztów poniesionych przez zakład pracy na jego naukę w wysokości proporcjonalnej do czasu pracy po ukończeniu nauki lub czasu pracy w czasie nauki, chyba że zakład pracy odstąpi od żądania zwrotu kosztów w części lub w całości. Ponadto pracownik, który otrzymał świadczenia, jest zobowiązany, na wniosek zakładu pracy, do zwrotu tych świadczeń w części lub w całości, jeżeli bez uzasadnionych przyczyn przerwie naukę lub jej nie podejmie. W przypadku (forma szkolna) powtarzania semestru (roku) nauki z powodu niezadowolających wyników w nauce zakład pracy może odmówić udzielenia świadczeń na okres powtarzania semestru (roku) nauki.

Pracodawca miał prawo odstąpić od starań o zwrot całości lub części kosztów poniesionych na kształcenie pracownika. Przewidziane zostały również takie sytuacje, w których pracownik pomimo zwolnienia z pracy nie był zobowiązany do zwrotu kosztów poniesionych przez pracodawcę na jego naukę. Sytuacja taka możliwa była w przypadku:

- 1) szkodliwego wpływu wykonywanej pracy na zdrowie pracownika, stwierdzonego orzeczeniem lekarskim wydanym w trybie odrębnych przepisów, w razie, gdy zakład pracy nie przeniósł go do innej pracy odpowiedniej ze względu na stan zdrowia i kwalifikacje zawodowe w terminie wskazanym w orzeczeniu lekarskim,

- 2) braku możliwości dalszego zatrudnienia ze względu na inwalidztwo lub utratę zdolności do wykonywania dotychczasowej pracy,

- 3) przeprowadzenia się pracownika do innej miejscowości w związku ze zmianą miejsca zatrudnienia małżonka,

- 4) przeprowadzenia się pracownika do innej miejscowości ze względu na zawarcie związku małżeńskiego z osobą zamieszkałą w tej miejscowości.

W opinii pracodawców umowa zabezpieczająca zakład pracy przed odejściem pracownika z firmy bądź roszczeniami finansowymi związanymi z podniesieniem przez niego kwalifikacji zawodowych lub nabyciem nowych nie zniechęcała do uczestnictwa w edukacji w oparciu o tak regulowane zasady i *nie stanowi problemu*.

Warto przypomnieć, iż pracodawcy traktowali edukację *jako nagrodę za dobrą pracę pracownika* i uważali, iż *nie musi ona wiązać się z awansem i podwyżką, ponieważ sama w sobie jest wyróżnieniem*. Zauważyć można, iż awans traktowany jako nagroda czy konsekwencja uczestnictwa w procesie edukacji, a zwłaszcza ukończenie studiów wyższych, związany był głównie z firmami prywatnymi, w których hierarchia stanowisk zbudowana była na szczeblach (ścieżkach) kariery. W przypadku zaś przedsiębiorstw państwowych częściej zamiast awansu spotkać można było nagrody pieniężne (np. jednorazową premię uznaniową w wysokości 800-1000 tys. zł), które nie przekładały się na stały wzrost pensji.

Kontynuując podjęte analizy, należy także zwrócić uwagę na zastosowanie rozwiązań prawnych wspierających aktywność edukacyjną pracowników. Informacje uzyskane w ramach badań własnych wykazały, iż zasady uczestnictwa w edukacji w 23,0% przedsiębiorstw zawierał *Regulamin przyznawania pomocy pracownikom podnoszącym kwalifikacje zawodowe i wykształcenie ogólne*. Zasady te obejmowały zarówno formy szkolne (szkoły ponadpodstawowe i szkoły wyższe), jak i formy pozaszkolne (kursy, kursy zawodowe, seminaria, praktyka zawodowa oraz studia podyplomowe). Zagadnienia związane z uprawnieniami i obowiązkami pracowników uczestniczących w kształceniu regulowała kodeksowa część *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 12 października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i kształcenia ogólnego dorosłych*, a także art. 103 *Kodeksu pracy*. Szczegółowe regulacje dotyczące tych kwestii znajdowały się także w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych*. Dokumenty te obowiązywały również w sprawach nieuregulowanych.

Pracownik, który zamierzał podjąć naukę w formach szkolnych lub pozaszkolnych na podstawie skierowania z zakładu pracy, występował z wnioskiem do Prezesa Zarządu lub Dyrektora Generalnego o skierowanie go na naukę i przyznanie świadczeń wynikających z regulaminu. Pozytywna decyzja stanowiła podstawę do wypełnienia przez dział personalny *Skierowania na edukację*. Wniosek opiniował też kierownik komórki organizacyjnej. Zaznaczyć należy, iż w praktyce działalności zakładów pracy najczęściej to kierownik danej jednostki wskazywał na konkretną osobę i proponował jej uczestnictwo w określonej formie i tematyce edukacji. *Wniosek dotyczący zapotrzebowania na szkolenie/egzamin* składał się z rubryk określających imiennie: osoby proponowane jako uczestnicy edukacji wraz z uzasadnieniem, temat edukacji, termin, przewidywany koszt (z uwzględnieniem opłaty za materiały, nieprzepracowany czas pracy, koszty zakwaterowania i wyżywienia, koszty podróży), proponowaną jednostkę szkolącą bądź przewod-

niczącego komisji egzaminacyjnej. Kwestionariusz wniosku często zawierał rubrykę identyfikującą daną formę edukacji jako *obowiązkową* lub *nieobowiązkową*, a także kryterium ważności, stosując np. metodę *ABC*, w której *A* ma największe znaczenie, a *C* najmniejsze. W niektórych zakładach pracy spotkać się można było również z *Wnioskiem o skierowanie na szkolenie pozaplanowe* (30,0%). W obu przypadkach dokumenty podpisywane były przez pracownika i jego kierownika, opiniowane przez dyrektora pionu oraz dział personalny, a następnie składane do akceptacji członka Zarządu/Prezesa.

Sytuacja pracownika zależała od tego, czy był on kierowany na naukę przez pracodawcę, czy podejmował ją sam, bez skierowania. W przypadku, gdy pracownik posiadał skierowanie od pracodawcy na podnoszenie lub nabywanie nowych kwalifikacji zawodowych – zarówno w szkolnych, jak i pozaszkolnych formach kształcenia – obowiązkiem pracodawcy było podpisanie z nim umowy określającej wzajemne prawa i obowiązki stron w tym zakresie. Adekwatnie do dwóch głównych form uczestnictwa pracownika w edukacji podpisywane były odpowiednio *Umowa o skierowanie na naukę w formach szkolnych* (nazwa szkoły, kierunek, specjalność) i *Umowa o skierowanie na naukę w formach pozaszkolnych*. Określały one okres (najczęściej w miesiącach) konieczny do przepracowania przez pracownika po ukończeniu nauki. Pracownik zaś zobowiązał się w nich:

- *podjąć naukę w terminie określonym w załączniku do Umowy i regularnie uczęszczać na zajęcia zgodnie z planem (harmonogramem),*
- *przyswoić wiedzę i umiejętności będące przedmiotem edukacji, w zakresie umożliwiającym złożenie ze skutkiem pozytywnym egzaminu kończącego edukację,*
- *w przypadku braku egzaminu pracownik był zobowiązany do przedłożenia zaświadczenia (certyfikatu, świadectwa) poświadczającego ukończenie edukacji.*

Jeśli pracownik podnoszący swoje kwalifikacje w formie pozaszkolnej zrezygnowałby z ubiegania się o zwrot poniesionych kosztów związanych z kształceniem, wówczas pracodawca umowy takiej zawierać nie musiał.

Skierowanie na naukę wynikało z decyzji pracodawcy, a przede wszystkim z potrzeb zakładu pracy. Zakres świadczeń, które mogły zostać przyznane w ramach pomocy *pracownikowi podejmującemu naukę w formach szkolnych i pozaszkolnych na podstawie skierowania*, obejmował:

- pokrycie opłat za naukę pobieraną przez szkołę,
- udzielenie urlopu szkoleniowego,
- udzielenie zwolnienia z części dnia pracy na udział w obowiązkowych zajęciach,
- zwrot kosztów przejazdu, zakwaterowania i wyżywienia, na zasadach obowiązujących w podróżach służbowych na obszarze kraju, o ile nauka odbywa się w innej miejscowości, niż miejsce zamieszkania i miejsce pracy pracownika.

Zdarzało się często, iż w przypadku form pozaszkolnych pracodawca przyznawał pracownikowi jedynie część świadczeń, np. proponował pokrycie opłaty

za naukę w konkretnej kwocie oraz zwrot kosztów przejazdu, zakwaterowania i wyżywienia.

Pracownicy, którzy posiadali skierowanie z zakładu pracy, znajdowali się w korzystnej sytuacji. Przysługiwało im prawo do płatnego zwolnienia z części dnia pracy i urlopu szkoleniowego (w zależności od formy i systemu kształcenia). Okres urlopu szkoleniowego oraz wymiar zwolnienia z części dnia pracy były zróżnicowane. W przypadku pozaszkolnych form kształcenia wymiar tego okresu był znacznie krótszy. Formy wsparcia w przypadku pracowników, którzy zdecydowali się na aktywność edukacyjną bez skierowania od pracodawcy, były zdecydowanie mniej korzystne. Przewidywano wówczas możliwość (ale nie obowiązek) udzielenia bezpłatnego urlopu i zwolnienia z części dnia pracy z potrąceniem wynagrodzenia. Nie mieli oni również prawa do otrzymania urlopu szkoleniowego. Okres uzyskanego bezpłatnego urlopu został jedynie zaliczony do całego okresu zatrudnienia.

Konfrontując wskazane rozwiązania prawne mające na celu wspieranie aktywności edukacyjnej z praktyką stosowaną w tym zakresie w przedsiębiorstwach, określono formy pomocy ze strony badanych zakładów pracy.

Dane na ten temat zawarto w tabeli.

Tabela 5.8. Formy pomocy ze strony zakładów pracy

Lp.	Wyszczególnienie	Formy pomocy na podstawie skierowania z zakładu pracy		Formy pomocy bez skierowania z zakładu pracy	
		liczba odpowiedzi	%	liczba odpowiedzi	%
1	Zwrot opłat za naukę	200	31,7	40	6,3
2	Urlop szkoleniowy bądź zwolnienie z części dnia pracy	180	28,6	40	6,3
3	Dodatkowy urlop szkoleniowy	50	7,9	18	2,9
4	Zwrot kosztów przejazdu, zakwaterowania i wyżywienia	180	28,6	25	4,0
5	Zwrot kosztów podręczników i materiałów edukacyjnych	65	10,3	12	1,9
6	Inne	50	7,9	150	23,8

N=630

Badani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź spośród podanych w kwestionariuszu ankiety

Uzyskany materiał badawczy pozwolił określić, iż w stosunku do pracowników, którzy uczestniczyli w edukacji *na podstawie skierowania zakładu pracy*, stosowane były następujące formy pomocy:

- zwrot opłat za naukę (31,7% pracowników),
- urlop szkoleniowy i zwolnienie z części dnia pracy (28,6%),
- zwrot kosztów przejazdu, zakwaterowania i wyżywienia (28,6%),
- zwrot kosztów podręczników i innych materiałów dydaktycznych (10,3%),
- dodatkowy urlop szkoleniowy (7,9%).

Z kolei pracownicy, którzy uczyli się *bez skierowania zakładu pracy*, mogli liczyć na formy pomocy w o wiele mniejszym zakresie:

- zwrot opłat za naukę (6,3%),
- zwolnienie z części dnia pracy (6,3%),
- zwrot kosztów przejazdu, zakwaterowania i wyżywienia (4,0%),
- dodatkowy urlop szkoleniowy (2,9%),
- zwrot kosztów podręczników i innych materiałów dydaktycznych (1,9%).

Należy zwrócić uwagę, iż część zakładów pracy nie stosowała żadnych form pomocy, zarówno w przypadku skierowania (32,0%), jak i braku skierowania na naukę (42,0%). Potwierdzają to odpowiedzi pracowników zawarte w wyszczególnieniu „Inne”, które również wskazują na *brak pomocy ze strony pracodawców*. Zaznaczyć należy także, iż zakłady pracy nie monitorowały aktywności edukacyjnej zatrudnionych, którzy nie posiadali skierowania na naukę. Pracownicy tacy podejmowali naukę, kierując się własnymi zainteresowaniami, preferencjami i osobistymi potrzebami, które często nie były zbieżne z podstawową działalnością firmy, dlatego też nie zawsze informowali o tym swoich przełożonych. Podobnie, zakłady pracy nie interesowały się ich dodatkową, pozazawodową aktywnością edukacyjną, deklarując jednak, iż w takich przypadkach *starają się iść na rękę*. W sporadycznych sytuacjach finansowały koszty edukacji bądź proponowały udogodnienia dotyczące czasu pracy.

W świetle materiału zaprezentowanego w niniejszym podrozdziale, wśród badanych przedsiębiorstw wyróżnić można trzy odmienne podejścia do procesu edukacji. Odpowiadają one zasadniczym modelom polityki personalnej, które realizowane są w praktyce życia gospodarczego.

Pierwszą grupą są zakłady pracy, które nie prowadzą działalności edukacyjnej, najczęściej pozostawiając sprawę podnoszenia i doskonalenia kwalifikacji w gestii samych zatrudnionych (14,0%). W wielu z nich edukacja przyjmuje charakter jedynie przypadkowych działań. Dopiero zaistnienie bieżącej potrzeby skłania je do inwestycji w aktywność edukacyjną pracowników. Decyzje odnoszące się do procesu „uczenia się” są podejmowane przede wszystkim spontanicznie, co oznacza brak planowej i systematycznej polityki edukacyjnej. Ta grupa zakładów reprezentuje tzw. *model sita*, w którym problem rozwoju pracownika ma znaczenie marginalne, a edukacja podejmowana jest wtedy, gdy dla losów firmy konieczne staje się uzupełnienie kwalifikacji wybranych pracowników. W przypadku takich zakładów pracy działalność edukacyjna nie jest planowana z odpowiednim wyprzedzeniem, nie jest również określona żadnymi planami, procedurą czy regulaminem. Pracodawcy realizujący taką właśnie politykę edukacyjną,

a właściwie jej brak, wychodzą z założenia, iż *intensywnymi i krótkimi formami edukacji można się dostosować do potrzeb rynku w ciągu kilku miesięcy*. Uważają również, iż edukacja będzie efektywna jedynie wtedy, gdy będzie dostosowana do bieżących, konkretnych interesów organizacji. W zależności od potrzeby chwili, którą zgłaszają kierownicy działów, wybrane osoby wysyłane są na daną formę nauki, np. gdy zmienia się prawo pracy, prawo zamówień publicznych czy zatrudnia się nowych pracowników. Zakłady takie nie spełniają głównych kryteriów organizacji uczącej się mówiących o *procesie uczenia się, który winien być ciągły i świadomy, a nie pozostawiony losowi*, jednocześnie jednak spełniają kryterium *elastyczności struktur*, które łatwo ulegają zmianom zmierzającym do zaspokojenia wymagań pracowników i klientów. Brak sztywnego trzymania się planu daje im bowiem szansę na szybsze i łatwiejsze dostosowanie się do bliższego i dalszego otoczenia gospodarczego. Potwierdza to prestiż i pozycja badanych firm na rynku, a także osiągnięte wyniki finansowe.

Drugą wyróżnioną grupę stanowią zakłady pracy, które prowadzą zarówno edukację planowaną, jak i nieplanowaną (30,0%). W zależności od posiadanych możliwości finansowych określają one budżet na edukację zawarty w rocznym planie finansowo-księgowym, dopuszczając jednak jego bieżącą modyfikację, tzn. jest on rozszerzany w miarę potrzeby bądź wykreśla się z niego to, co zbędne. Zakłady te wyznają taką samą zasadę, jak przedsiębiorstwa wyodrębnione w pierwszej grupie, iż *edukacja jest formą rozszerzania wiedzy, ale kwalifikacje pracownik musi mieć na wstępie wejścia do firmy*. Przyjmuje ona w nich formę zintegrowanego systemu, który nie jest sztywny i niezmienny. Działalność w tym zakresie jest planowana na rok z góry, dopuszcza się jednak do niezrealizowania założonych wcześniej form i wprowadzenia nowych. Zmiany te zależne są od budżetu, jakim dysponuje dany zakład pracy. Wiele organizacji przyjmuje zasadę *80,0% edukacji planowanej/20,0% edukacji nieplanowanej* bądź też przyjmuje: *60,0% granicę realizacji planu, a pozostałe 40,0% pozostawia do realizacji zgodnie z potrzebą chwili*. Część tych przedsiębiorstw opiera się więc na zasadzie Pareto, która pozwala wybierać priorytety oraz ułatwia organizację czasu, przez co firmy osiągają maksymalne wyniki w minimalnym czasie. Takie podejście uzasadnia się tym, iż często w ramach planowanych form edukacji pojawiają się sytuacje uniemożliwiające ich pełną realizację, dlatego pozostawia się dodatkowe środki na uzasadnione szkolenia nieplanowane, np. choroba pracownika, zatrudnienie nowej osoby, odwołanie kursu. Dodatkowe formy edukacyjne wprowadzane są poza planem bądź wchodzą w miejsce tych, których nie udało się zrealizować. Ponadto zakłady pracy reprezentujące tę grupę często przyjmują roczną strategię planowania jedynie zewnętrznych form edukacji wymagających kontaktów z firmami szkoleniowymi i odbywających się poza miejscem pracy. Z kolei w przypadku wewnętrznych form edukacji przyjmują zasadę *potrzeby chwili*. Organizacje te reprezentują więc *model mieszany* w swoim podejściu do realizowanej polityki edukacyjnej.

Trzecią, najliczniejszą grupę zakładów pracy stanowią te, które z góry planują działalność edukacyjną, jednak nie dopuszczają do żadnych jej zmian

(56,0%). Treści określone w rocznym planie muszą zostać obligatoryjnie zrealizowane, a budżet nie może zostać przekroczony. Organizacje te zbliżają się do realizacji *modelu kapitału ludzkiego*, w którym rozwój i edukacja to sprawa kluczowa. Postrzegają bowiem proces edukacji jako ważną inwestycję, gdyż *wykształceni pracownicy bardziej elastycznie podchodzą do swoich zadań, są twórczy i otwarci na nowe wyzwania stawiane im przez przedsiębiorstwa*. Większość z nich posiada strategię edukacyjną, plany i programy rozwojowe. Cechuje je jednak sztywność, co z kolei przeczy kryterium elastyczności struktur, które powinny łatwo ulegać zmianom. Wydaje się, iż ten warunek koncepcji organizacji uczącej się – *elastyczność* – został w tej grupie spełniony w najmniejszym stopniu, choć jednocześnie realizację kryterium *planowości* i *systematyczności edukacji* można ocenić pozytywnie.

Kierując się głównymi założeniami opisywanej koncepcji, należy zatem stwierdzić, iż w wielu zakładach pracy uczenie się nie jest jeszcze podstawową wartością oraz że proces edukacji nie zawsze odbywa się sposobem ciągły i świadomy, lecz często zostaje pozostawiony losowi. Nie można też wnioskować, iż spełnione zostało kryterium *możliwości rozwoju dla wszystkich* oraz warunek, iż *w procesie uczenia się powinni uczestniczyć wszyscy chętni pracownicy*.

Dalsze wnioski z badań zostały zaprezentowane w kolejnym podrozdziale.

5.2. PROCES ORGANIZACYJNEGO UCZENIA SIĘ JAKO GŁÓWNY WYZNACZNIK ORGANIZACJI UCZĄCEJ SIĘ

Jak wykazano w teoretycznej części pracy, organizacje uczące się to takie, które realizują i doskonalą proces *organizacyjnego uczenia się*, w którym z pełną świadomością uczestniczą wszyscy ludzie je tworzący. Stanowi on fundament rozważanej koncepcji. Kontynuując analizę wyników badań własnych, należy przejść w dalszej kolejności do przedstawienia materiału związanego z procesem organizacyjnego uczenia się.

Prezentację uzyskanych danych rozpocząć należy od tego, iż świadoma i planowana edukacja obejmować powinna w odniesieniu do pracowników następujące działania: rozpoznanie i określenie potrzeb edukacyjnych; opracowanie planu działań edukacyjnych; realizację zaplanowanych przedsięwzięć; analizę oraz ocenę przebiegu i efektów tych działań³.

W badanych zakładach pracy zadeklarowano, iż działalność edukacyjna obejmuje wszystkie wskazane etapy, które określone są formalnie w ramach *Procedury Zarządzania Kadrami* i zawierają:

1. *Ustalenie rodzaju edukacji.*
2. *Zgłoszenie potrzeb edukacyjnych.*

³ Wybrane wyniki badań dotyczące etapów działalności edukacyjnej opublikowano: R. Tomaszewska-Lipiec, *Działalność edukacyjna zakładów pracy w aspekcie kryteriów organizacji uczącej się*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2(114)/2011.

3. *Analizę potrzeb edukacyjnych.*
4. *Sporządzenie projektu/planu edukacji na poszczególne działy (koszt, ilość uczestników, terminy).*
5. *Zatwierdzenie projektu/planu edukacji.*
6. *Realizację projektu/planu edukacji (bieżące prowadzenie zapisów).*
7. *Analizę realizacji projektu/planu edukacji (sprawdzenie, ocena, wpisanie informacji i zaświadczeń do akt osobowych).*

Szczegółowa analiza wykazała jednak, iż etapy te nie były realizowane w jednakowym stopniu. Najwięcej uwagi poświęcano planowaniu edukacji i jej ewaluacji, zaś najmniej analizie potrzeb i realizacji planu edukacyjnego (przy czym różnice te są niewielkie).

Dane dotyczące etapów procesu edukacji prezentuje tabela.

Tabela 5.9. Etapy działalności edukacyjnej w zakładach pracy

Lp.	Wyszczególnienie	Forma organizacyjno-prawna Średnia ocen			Ogółem średnia ocen
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	
1	Analiza potrzeb edukacyjnych	1,80	1,94	2,00	1,92
2	Planowanie edukacji	1,70	2,20	1,40	2,02
3	Realizacja planu edukacyjnego	2,00	1,94	1,60	1,92
4	Ewaluacja zrealizowanego planu edukacyjnego	2,00	2,06	1,60	2,00

N=50

Badani odpowiadali zgodnie z wartością skali, gdzie 1 – oznaczało nigdy, 2 – czasami, 3 – zawsze.

Przedsiębiorstwa zadeklarowały prowadzenie *analizy potrzeb edukacyjnych* tzw. *monitoringu potrzeb* z częstotliwością od 3 miesięcy do 2 lat. Część zakładów analizę tę prowadziła raz w roku (42,0%). Ponadto podkreślały, iż jest ona *zależna od zmiany przepisów wyższego rzędu, stosowana w miarę potrzeby* bądź *funkcjonuje na bieżąco*. W jednym z zakładów pracy monitoring był planowany do wprowadzenia po powstaniu specjalnie powołanego działu ds. edukacji.

W pytaniu otwartym pracodawcy wskazali na stosowanie różnorodnych instrumentów w ramach identyfikacji potrzeb edukacyjnych, takich jak:

- *bieżące bądź okresowe rozmowy z pracownikami* (87,0%),
- *analiza wyników pracy pracowników* (85,0%),
- *obserwacja jakości pracy* (84,0%),
- *schematy organizacyjne* (74,0%),
- *opisy stanowisk pracy* (74,0%),

- *zakresy zadań i obowiązków* (72,0%),
- *modele kompetencji* (49,0%).

Należy podkreślić, iż poprawna realizacja wszystkich czterech etapów składających się na opisywaną działalność jest bardzo istotna. W przypadku pierwszego z nich – *analizy potrzeb* stanowi on podstawę całego procesu edukacji. Jest jego niezbędnym elementem i odbywać się powinien zarówno na poziomie stanowiska pracy, jednostki (pracownika), jak i przedsiębiorstwa. Wyżej wymienione instrumenty wskazują, iż identyfikacja potrzeb w zakresie edukacji odbywała się głównie na poziomie stanowiska pracy i pracownika. W badanych zakładach pracy nie odnotowano analiz na poziomie całego przedsiębiorstwa. Jest to niewątpliwie zadanie trudne, gdyż wymaga dokładnego rozpoznania specyfiki danego podmiotu gospodarczego.

Niepokojący jest fakt, iż 26,0% przedsiębiorstw nie prowadziło monitoringu w tak ważnym obszarze, co uwidoczniło w tabeli 5.10.

Tabela 5.10. Monitoring potrzeb edukacyjnych pracowników

Lp.	Wyszczególnienie	Forma organizacyjno-prawna			Ogółem	
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	liczba odpowiedzi	%
1	Co 3 miesiące	3	2	-	5	10,0
2	Co 6 miesięcy	-	3	2	5	10,0
3	Co roku	2	18	1	21	42,0
4	Co dwa lata	-	1	-	1	2,0
5	Nie jest prowadzony	5	7	1	13	26,0
6	Inne	-	4	1	5	10,0

N=50

W dalszej kolejności, po zebraniu informacji dotyczących potrzeb rozwojowych na różnych poziomach stanowisk pracy, pracowników i organizacji, konstruuje się *plan edukacyjny*. Jak podkreślono w rozdziale czwartym, najczęściej to właśnie dział personalny przygotowuje odpowiedni plan odpowiadający potrzebom zakładu pracy. Jego wdrożenie obejmuje:

- *ustalenie celów procesu edukacji,*
- *wybór sposobów realizacji celów, tzn. odpowiedź na pytanie, kto będzie realizował proces kształcenia,*
- *określenie uczestników,*
- *ustalenie budżetu przeznaczzonego na naukę,*
- *ustalenie harmonogramu edukacji w planowanym czasie i miejscu,*
- *ustalenie zasad ewaluacji zrealizowanego planu.*

Trzeci etap procesu edukacji w zakładach pracy obejmuje jej *realizację* i wdrożenie systemu niezbędnego do osiągnięcia wcześniej założonych celów.

Elementami tego systemu są realizatorzy i uczestnicy procesu edukacji; stosowane metody, techniki i środki dydaktyczne; warunki przebiegu oraz wzajemne powiązania między nimi.

Przechodząc do analizy najczęściej stosowanych metod edukacji, które pracownicy oceniali według wartości skali, gdzie: 5 – oznaczało bardzo często, 4 – często, 3 – czasami, 2 – rzadko, 1 – bardzo rzadko, wyróżniono następujące:

- *wykład* – średnia ocen 3,7,
- *pokaz* – średnia ocen 3,4,
- *zajęcia praktyczne (ćwiczenia)* – średnia ocen 3,2,
- *dyskusja* – średnia ocen 3,1,
- *metoda sytuacyjna* – średnia ocen 2,6,
- *burza mózgów* – średnia ocen 2,3,
- *metoda symulacyjna* – średnia ocen 1,9.

Jak wynika z przytoczonych odpowiedzi, w badanych przedsiębiorstwach dominowały najbardziej powszechne i tradycyjne metody podające, przede wszystkim wykład. Co pozytywne, rosła ranga pokazu, zajęć praktycznych i dyskusji. Pozostałe wymienione występowały jednak w niewielkim stopniu. Pracodawcy podkreślali, iż *wybór metody zależy przede wszystkim od treści edukacji*. Większość programów opierała się także na pewnej ich kombinacji. Należy podkreślić, iż wskazane metody dydaktyczne nie odpowiadają zalecanym w organizacji uczącej się. Nieodzownym jej instrumentarium stają się bowiem takie, które umożliwiają przeprowadzenie analizy i diagnozy warunków wewnętrznych przedsiębiorstwa; które służą ocenie klimatu organizacyjnego, kultury oraz systemu motywacji firmy; a także wspomagają rozwój wiedzy. Większość z nich wykracza poza tradycyjny kanon ustalony w pedagogice, ponieważ łączy się z metodami stosowanymi na gruncie nauk o zarządzaniu, jak np.: lean management, kaizen, reengineering, groupware, benchmarking, metoda wewnętrznego marketingu kadrowego, koła jakości, grupy i zespoły wiedzy i in.⁴

Należy także zwrócić uwagę, iż we wskazaniach ankietowanych nie pojawił się wątek e-learningu. Korzystanie z nowoczesnych multimedialnych i internetowych form edukacji jest nadal zjawiskiem rzadkim.

Ponadto w badanych przedsiębiorstwach zadeklarowano stosowanie mentoringu i coachingu, ale jedynie w postaci marginalnej. Mentoring stanowi odmianę systematycznych konsultacji pracownika z przełożonym lub innym doświadczonym pracownikiem, mającą ustalony wcześniej cel, np. wdrażanie do pracy czy rozwój kompetencji. Coaching stanowi zaś rozwinięcie tej techniki i prowadzi do wzmacniania potencjału motywacyjnego, nabycia nowych bądź wzmocnienia posiadanych już kompetencji. W przypadku coachingu doświadczyło go zaledwie 2,0% ankietowanych, zaś mentoringu – 0,63%. Wydaje się więc, iż

⁴ Zob. B. Mikula, *W kierunku organizacji inteligentnych*, Kraków 2001; *Podstawy zarządzania przedsiębiorstwami w gospodarce opartej na wiedzy*, red. B. Mikula, A. Pietruszka-Ortyl, A. Potocki, Warszawa 2007.

występują one jeszcze sporadycznie. Techniki te stosowane są głównie w stosunku do nowo przyjętych pracowników. W niektórych zakładach pracy *rozmowy z klientami nagrywa się, aby coach (trener) wskazał, nad czym pracownik powinien popracować w swoich relacjach z otoczeniem, co jeszcze może poprawić.*

Ostatnim i niezbędnym etapem jest *ocena i kontrola procesu edukacyjnego.* W badanych zakładach ocena przydatności danej formy edukacji (pytanie otwarte) dokonywana była poprzez takie narzędzia, jak m.in.:

- *ocena pracownicza, w tym arkusze oceny i osiągnięć pracownika (94,0%),*
- *ankieta oceny i efektywności szkolenia (90,0%),*
- *obserwacja wykonywania zadań zawodowych przez pracownika (73,0%),*
- *egzamin sprawdzający (37,0%).*

Na podstawie danych uzyskanych od pracodawców ustalono, iż kontroli efektywności edukacji dokonywano najczęściej w ramach przeprowadzania okresowych ocen pracowniczych, jednak w różnych okresach czasowych: *co 3 miesiące, co 6 miesięcy, co 2 lata, co 3 lata bądź w zależności od potrzeb.* Kontrola skuteczności realizowanej działalności edukacyjnej odbywała się zatem „przy okazji” oceny pracowniczej. Ten fakt jest niepokojący, tym bardziej iż 42,0% ogółu przedsiębiorstw wskazało całkowity brak prowadzenia oceny pracowniczej (kolejne pytanie w kwestionariuszu ankiety).

Drugim, najpowszechniej stosowanym narzędziem była *Ankieta oceny efektywności szkolenia*, którą wypełniali uczestnicy procesu edukacji. Określali w niej zawartość merytoryczną, warunki, w jakich odbywał się ten proces (pomocę, zaplecze socjalne), oceniali wykładowcę (m.in. sposób przekazywania wiedzy i kulturę osobistą). Ponadto dokonywali samooceny przyswojonej wiedzy. W kwestionariuszu ankiety znajdowała się również rubryka dla kierownika/przełożonego, który również oceniał wiedzę teoretyczną i nabyte umiejętności pracownika oraz poprawę efektywności/wydajności jego pracy. Zarówno pracownik, jak i kierownik dokonywali oceny, przypisując ww. czynnikom punkty według skali ocen, np. 0 – słabe, 1 – poprawne, 2 – bardzo dobre bądź według skali: ocena niezadowolająca – bardzo dobra. Pracownik wypełniał ankietę nie później niż 1 miesiąc po zakończeniu nauki, natomiast kierownik po 3 miesiącach od zakończenia edukacji pracownika.

W niektórych zakładach pracy ankieta ta zastępowana była *Arkuszem oceny efektywności szkolenia (34,0%),* a dodatkowo też *Kartą oceny jednostki szkolącej (29,0%).* Zawierały one bardziej szczegółowe kryteria oceny, np.: materiałów edukacyjnych, przebiegu i organizacji zajęć, sposobu prowadzenia zajęć, miejsca, wyposażenia technicznego. Realizatora procesu edukacji często identyfikowano do odpowiedniej grupy, tj. *współpraca stała, okresowa, jednorazowa* bądź *niemożliwa.*

Większość zakładów pracy opierała się na ściśle określonych zasadach kontroli edukacji. Ocena edukacji wewnętrznej składała się z indywidualnych procentowo określonych samoocen pracowników (na specjalnym druku), z kolei ocena edukacji zewnętrznej dokonywana była za pomocą procentowego wskaźnika poziomu tych usług w odniesieniu do poszczególnych ich dostawców. Wskaźnik

efektywności szkolenia to suma przyznanych punktów/maksymalna liczba punktów pomnożona przez 100%. Ocena dostawców zewnętrznych usług edukacyjnych za pomocą powyższego wskaźnika dokonywana była przez wyodrębniony dział/osoby:

- na bieżąco, po oddaniu przez uczestników edukacji *Sprawozdania z kursu/szkolenia* uzupełnionego o *Ocenę przydatności kursu/szkolenia dla załadowu pracy* dokonywana przez bezpośrednich przełożonych,
- w układzie poszczególnych dostawców usług edukacyjnych i stanowiła podstawę aktualizacji ich listy rankingowej oraz wyboru tych dostawców.

Na podstawie wyników dokonanej oceny dopuszczano możliwość korekty *Rocznego planu szkoleń i kształcenia pracowników* danej jednostki budżetowej oraz zmian w budżecie szkoleniowym.

Każdy uczestnik procesu edukacji był zobowiązany do wypełnienia *Sprawozdania z kursu/szkolenia*, w którym opisał formę edukacyjną, w której uczestniczył oraz cele, jakie sobie w związku z nią postawił. Uczestnik opisywał także, czy jego oczekiwania/cele zostały spełnione; jakie korzyści uzyskał pod względem pracy zawodowej, rozszerzenia wykształcenia ogólnego itp.; czy otrzymał materiały kursowe, jaka była ich jakość. Mógł również zawrzeć swoje subiektywne uwagi bądź wnioski.

Warto wspomnieć także o *Arkuszu oceny pracownika kadry menedżerskiej*. Jego wypełnienie polegało na samodzielnej ocenie własnych kompetencji w kolumnach *Samooceńca*. Przełożony również dokonywał oceny kompetencji pracownika i zaznaczał je w kolumnie *Oceńca*. Przykładem ocenianych kompetencji kadry menedżerskiej były m.in.: jakość pracy, wykonywanie zadań i obowiązków zgodnie ze standardami danego stanowiska pracy, organizacja pracy podległych pracowników, motywowanie, planowanie i realizacja bieżących zadań i celów długookresowych, kontrola wyników pracy, relacje merytoryczno-biznesowe, kultura osobista w miejscu pracy, identyfikacja z firmą, dyspozycyjność, organizacja pracy własnej i in. Po wypełnieniu *Arkusza* przełożony ocenianego pracownika analizował kolumnę *Mnożnik* określającą całkowitą liczbę punktów, która stanowiła wyznacznik oceny kompetencji. Arkusz ten posiadał także *Tabele osiągnięć* zawierającą szczególne bądź dodatkowe umiejętności w obszarach, w których pracownik się wyróżniał się oraz *Tabele celów rozwojowych* zawierającą te rodzaje zachowań lub sytuacji do wpisania, które wymagały jeszcze pracy/rozwoju. Na tej podstawie przełożony proponował pracownikowi pewien określony cel rozwojowy (pożądany stan zachowań, pożądany rezultat), sposób jego osiągnięcia (działania, osoby wspomagające realizację, szkolenia, samokształcenie, praca z doświadczoną osobą) wraz z terminem realizacji.

Należy podkreślić, iż nie wszystkie zakłady pracy stosowały kwestionariusze wypełniane przez pracowników – uczestników procesu edukacji (17,0%). Niektórzy pracodawcy uważali, iż *stosując ankiety i tak wyszłoby, że wszyscy pracownicy są zadowoleni*. Dlatego arkusz ten wypełniała wyłącznie osoba z kierownictwa, która po 3 miesiącach dokonywała analizy efektów edukacji, efektów pracy, poprawy stopnia wykorzystania nabytej przez danego pracownika wiedzy.

W celu dokonania oceny i kontroli prowadzonej działalności edukacyjnej zakłady pracy wykorzystywały również *obserwację pracy* pracownika. W przypadku 37,0% przedsiębiorstw odnotowano także praktykę *egzaminów* sprawdzających wiedzę. Praktyka ta dotyczyła w szczególności specjalistycznych kursów i szkoleń związanych z nadawaniem nowych kwalifikacji zawodowych. W pojedynczych przypadkach ocena efektywności edukacji sprowadzana była także do zadawania pytań pracownikowi związanych z formą nauki, w której uczestniczył.

Na podstawie oceny dokonanej przez uczestników procesu oraz ich złożonych działań personalny ustalał przydatność danej formy edukacyjnej oraz jej organizatorów dla zakładu pracy. Na tej podstawie tworzona była *Lista rankingowa dostawców usług edukacyjnych*. Zdarzało się często, iż w przypadku niskiej przydatności oferowanych form, zakład rezygnował z danego dostawcy.

Kontynuując prezentację wyników badań, należy w tym miejscu przejść do analizy *procesu organizacyjnego uczenia się*⁵. W dążeniu do jego realizacji, przystąpienie do działalności edukacyjnej wymaga zastosowania kolejno *tradycyjnego, empirycznego, a następnie cybernetycznego uczenia się*. Każdy z tych procesów przybiera z kolei odmienny przebieg na trzech poziomach realizacji: *pracownika, zespołu i organizacji*.

Odnosząc się do powyższego, należy zatem przeanalizować rodzaje i poziomy⁶, na jakich odbywała się edukacja w badanych zakładach pracy.

Dane dotyczące rodzajów uczenia się zaprezentowano w tabeli.

Tabela 5.11. Rodzaje uczenia się stosowane w zakładach pracy

Lp.	Wyszczególnienie	Odpowiedzi badanych wg skali					Brak odp.	Średnia punktów	Ranga
		5	4	3	2	1			
1	Udział w formach zajęć poszerzających wiedzę i umiejętności, przekazywanie sobie wiedzy przez pracowników, samokształcenie	115	195	151	85	76	8	3,26	II
2	Zdobywanie doświadczeń poprzez praktyczne działania, obserwacje i uczenie się na błędach	170	257	137	22	36	8	3,76	I
3	Generowanie wiedzy z doświadczeń uzyskiwanych w procesie rozwiązywania problemów	96	180	109	52	60	133	2,68	III

N=630

Badani oceniali czynniki według wartości skali, gdzie: 5 – oznaczało bardzo często, 4 – często, 3 – czasami, 2 – rzadko, 1 – bardzo rzadko.

⁵ Analizy rodzajów, poziomów, sposobów i stylów uczenia się zakładów pracy, a także cech sprzyjających procesowi edukacji dokonano, kierując się m.in. opracowaniami B. Mikuły i J. Batorskiego.

⁶ B. Mikuła, *Organizacyjne uczenie się*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, red. K. Pelechuda, Warszawa 2005, s. 88-90.

Jak wynika ze wskazań pracowników, najczęściej uczestniczyli oni w *procesie empirycznego uczenia się*, który obejmował zdobywanie doświadczeń poprzez praktyczne działania i obserwacje innych oraz uczenie się na błędach. Jako drugi wskazali *proces tradycyjnego uczenia się*, który polegał na udziale w formach zajęć poszerzających wiedzę i umiejętności, przekazywanie sobie wiedzy oraz samokształcenie. Z kolei generowanie wiedzy z doświadczeń uzyskiwanych w procesie rozwiązywania problemów uznano za realizowane bardzo rzadko (ranga III).

Najniższe wskazania związane z *procesem cybernetycznego uczenia się* wynikają z faktu niewłączenia indywidualnych pracowników, jak i całych grup pracowniczych do sytuacji, w których mogliby oni kwestionować istniejące w organizacjach procedury, reguły, założenia. Świadczy to także o niewielkim stopniu partycypacji zatrudnionych w zarządzaniu przedsiębiorstwami, czyli o jednym z zasadniczych kryteriów organizacji uczącej się.

Częściowo zbieżne z odpowiedziami pracowników wydają się wskazania pracodawców, którzy określili poziomy realizacji edukacji w zakładach pracy.

Dane na ten temat zawarto w kolejnej tabeli.

Tabela 5.12. Poziomy realizacji procesów edukacji w zakładach pracy

Lp.	Wyszczególnienie	Forma organizacyjno-prawna Średnia ocen			Ogółem średnia ocen
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	
1	Indywidualne uczenie się pracownika	3,80	3,51	3,80	3,60
2	Zespołowe uczenie się pracowników	3,10	3,23	3,60	3,24
3	Uczenie odbywa się na poziomie całego zakładu pracy	2,70	2,00	3,40	2,28

N=50

Badani oceniali czynniki według wartości skali, gdzie: 5 – oznaczało bardzo często, 4 – często, 3 – czasami, 2 – rzadko, 1 – bardzo rzadko.

Według opinii pracodawców działalność edukacyjna kierowana była głównie do *indywidualnych pracowników*, a dopiero w drugiej kolejności do *zespołów pracowniczych*. Poziom najbardziej znaczący z perspektywy organizacji uczącej się – *poziom całego zakładu pracy*, gdy wszyscy uczą się od siebie wzajemnie, a wyniki tego uczenia się znajdują zastosowanie w codziennej działalności – oceniono najniżej (ogólna średnia ocen 2,28).

W odpowiedziach obu grup badanych zauważyć można różnicę, ponieważ pracownicy deklarowali przede wszystkim uczenie się zespołowe, z kolei pracodawcy

dawcy wskazywali na indywidualne uczenie się zatrudnionych. Wydaje się zatem, iż kadra zarządzająca nie dostrzega jeszcze potencjału, jaki tkwi w zespołach pracowniczych, koncentruje się natomiast na poszczególnych jednostkach. Zdaje się również, iż najwyższa kadra nie ma świadomości, iż pracownicy najczęściej uczą się na skutek wymienionych wyżej praktycznych działań, wzajemnych obserwacji i popełnianych błędów.

Warto więc jeszcze raz podkreślić, iż zasadniczym rezultatem uczenia się na poziomie pracownika jest indywidualne, personalne nabycie wiedzy, nowych umiejętności i zmiana postaw. Na poziomie zespołu rezultaty uczenia się pozostają takie same, jednak jego uczestnicy porozumiewają się między sobą. Dla koncepcji organizacji uczącej się rezultaty uczenia się, aby miały znaczenie z punktu widzenia efektywności przedsiębiorstwa, muszą zostać rozpowszechnione⁷. Wydaje się zatem, iż wysokie wskazania badanych dotyczące zespołowego uczenia się dają szansę, iż poziom ten przekształci się i umożliwi zaistnienie uczenia się pracowników na poziomie całego zakładu pracy.

Istotnym elementem badań własnych było również określenie, w jaki sposób uczą się zakłady pracy oraz jakie style uczenia się preferują⁸.

Sposoby uczenia się zdiagnozowane w ramach uzyskanych danych empirycznych zawarto w tabeli 5.13.

Tabela 5.13. Sposoby uczenia się stosowane przez zakłady pracy

Lp.	Wyszczególnienie	Forma organizacyjno-prawna Średnia ocen			Ogółem średnia ocen
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	
1	Wykorzystywanie doświadczeń z przeszłości będących rezultatem eksperymentów i procesów badawczych	3,80	2,86	3,40	3,10
2	Wykorzystywanie doświadczeń innych organizacji	3,30	3,06	3,60	3,16
3	Włączenie nowej wiedzy poprzez zatrudnianie ekspertów, przejście innej organizacji	2,20	2,80	3,40	2,74
4	Tworzenie nowej wiedzy	2,60	2,80	2,80	2,76

N=50

Badani oceniali czynniki według wartości skali, gdzie: 5 – oznaczało stopień bardzo duży, 4 – duży, 3 – średni, 2 – mały, 1 – bardzo mały.

⁷ Cyt. za: J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się*, Dąbrowa Górnicza 2002, s. 43 i nast.

⁸ Ibidem, s. 21-25.

Jak wynika z zebranego materiału, sposoby uczenia się wykorzystywane w badanych zakładach pracy obejmują w kolejności:

1. *Wykorzystywanie doświadczeń innych organizacji* (ogólna średnia ocen 3,16).

Jak podaje literatura przedmiotu⁹, jeśli zakład pracy posiada wgląd do wiedzy innej organizacji, wówczas może nastąpić imitowanie rozwiązań przyjmowanych przez innych (np. strategii czy technologii). Tego rodzaju procesy uczenia się mogą zostać uruchomione na wiele sposobów, na przykład poprzez zamierzone badania, systematyczne analizy doniesień prasowych, analizy prac naukowych, spotkania uczestników różnych organizacji, kontakty ze wspólnymi dostawcami, doradcami itp. Uczenie się z doświadczeń innych wiąże się przede wszystkim z metodą benchmarkingu, która polega na poszukiwaniu wzorcowych sposobów postępowania, umożliwiających osiągnięcie najlepszych wyników poprzez uczenie się od innych oraz przyswajanie ich w praktycznej działalności. W przypadku uczenia się niezamierzonego polega ono na rozpowszechnianiu i wykorzystywaniu wiedzy pochodzącej z doświadczeń innych dzięki mechanizmowi dyfuzji. Uczenie się może także zachodzić dzięki instrukcji, a więc zamierzonej restrukturyzacji bazy wiedzy.

2. *Wykorzystywanie własnych doświadczeń z przeszłości będących rezultatem eksperymentów i procesów badawczych* (ogólna średnia ocen 3,10).

Czerpanie doświadczeń z własnej przeszłości wymaga od przedsiębiorstwa szczególnej analizy własnych sukcesów i porażek, a następnie usystematyzowania i udostępnienia tych danych pracownikom. Istotą tego sposobu jest adaptowanie i generowanie określonych rozwiązań, wzorców działania, procedur itp. Do tej kategorii zalicza się zarówno uczenie się przez działanie, eksperymentowanie i prowadzenie aktywnych prac badawczych. Dokonuje się ono zarówno przez efekty działań zamierzonych, jak i niezamierzonych. Najważniejszym aspektem jest to, aby efekty uzyskanych doświadczeń wchodziły do organizacyjnego zasobu wiedzy wykorzystywanego podczas codziennej praktyki.

3. *Tworzenie nowej wiedzy* (ogólna średnia ocen 2,76).

Udział zakładów pracy w tworzeniu nowej wiedzy jest jeszcze niewielki. Ten sposób prowadzenia działalności edukacyjnej wymaga porozumiewania się uczestników organizacji, dzięki którym istniejące w niej elementy wiedzy zostają ze sobą powiązane, a powstała w ten sposób wiedza zostanie poddana praktycznej weryfikacji.

⁹ Ibidem, s. 22-25, 50-51; H. Steinmann, G. Schreyögg, *Zarządzanie. Podstawy kierowania przedsiębiorstwem. Koncepcje, funkcje, przykłady*, Wrocław 1998, s. 316-318.

4. *Włączanie nowej wiedzy poprzez zatrudnianie ekspertów i przejście innej organizacji* (ogólna średnia ocen 2,74).

Najniższe wskazania dotyczą tego właśnie sposobu uczenia się. Jest on związany ze stosowaniem metod naukowych w diagnozowaniu problemów organizacji, opieraniu się na danych naukowych w procesie planowania i podejmowania decyzji oraz używaniu narzędzi statystycznych w opracowywaniu danych.

W kontekście koncepcji organizacji uczącej się istotne jest także rozpoznanie stylów organizacyjnego uczenia się, jakimi cechują się zakłady pracy. Na ogół wyróżnia się pięć zasadniczych stylów organizacyjnego uczenia się: nawykowy, pamięciowy imitacyjny, innowacyjny oraz świadomościowy. Punktowa przewaga jednego bądź kilku stylów sugeruje preferencje dla danego sposobu uczenia się.

Dane dotyczące stylów uczenia się uzyskane w toku badań przedstawiono poniżej.

Tabela 5.14. Style uczenia się stosowane przez zakłady pracy

Lp.	Wyszczególnienie	Forma organizacyjno-prawna Średnia ocen			Ogółem średnia ocen
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	
1	Stałe procedury działania	4,20	3,60	4,00	3,76
2	Wcześniejsze doświadczenia pracownika	3,70	3,17	3,80	3,34
3	Odwzorowywanie praktyk najlepszych firm w branży	3,00	2,86	3,40	2,94
4	Tworzenie i rozwijanie nowych pomysłów	2,80	3,20	4,00	3,20
5	Zachęcanie do zadawania pytań	3,30	3,11	3,80	3,22

N=50

Badani oceniali czynniki według wartości skali, gdzie: 5 – oznaczało stopień bardzo duży, 4 – duży, 3 – średni, 2 – mały, 1 – bardzo mały.

Analiza zebranego materiału wskazuje, iż najczęściej stosowanym stylem uczenia się był *styl nawykowy* oparty na stałych procedurach działania zakładów pracy (ogólna średnia ocen 3,76). *Styl pamięciowy* związany z wcześniejszymi doświadczeniami pracowników, wiedzą know-how i informacjami często funkcjonującymi w świadomości pracowników oraz *styl świadomościowy* polegający na krytycznej świadomości, zadawaniu pytań dotyczących otoczenia, organizacji i samego siebie – uzyskały ogólne średnie ocen 3,34 i 3,22. Najniższa ranga dotyczy *stylu innowacyjnego* polegającego na metodzie prób i błędów, pilotażu, aktywnych eksperymentach z nowymi sposobami działania, rozwijaniu i tworzeniu pomysłów oraz *imitacyjnego* opierającego się na odwzorowywaniu najlepszych

praktyk, które obok stylu świadomościowego, posiadają największe znaczenie z perspektywy praktycznego wdrażania koncepcji organizacji uczącej się.

Kolejną kwestią poddaną analizie w toku badań własnych były cechy zakładów pracy sprzyjające procesowi edukacji.

Wskazania pracowników prezentuje tabela.

Tabela 5.15. Cechy zakładów pracy sprzyjające procesowi edukacji w opinii pracowników

Lp.	Wyszczególnienie	Odpowiedzi badanych według skali					Brak odp.	Średnia punktów	Ranga
		5	4	3	2	1			
1	Zakład pracy koncentruje działania na polityce personalnej	45	13	120	39	37	376	2,96	II
2	Zakład pracy zachęca do doskonalenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych	70	53	60	117	38	292	3,00	I
3	W zakładzie pracy panuje swobodny dostęp do informacji o ofertach edukacyjnych dla pracowników	79	97	15	110	85	244	2,94	III
4	W procesie edukacji uczestniczą wszyscy chętni pracownicy	73	110	170	120	98	59	2,89	IV
5	Zakład pracy stosuje system motywacyjny wspomagający edukację pracowników	30	70	133	75	167	155	2,41	VI
6	Zakład pracy promuje zespołowe uczenie się	32	42	82	125	139	210	2,29	VII
7	W zakładzie pracy pracownicy uczestniczą w zarządzaniu i podejmowaniu decyzji	21	112	115	80	134	168	2,58	V

N=630

Badani oceniali czynniki według wartości skali, gdzie: 5 – oznaczało całkowicie się zgadzam, 4 – raczej się zgadzam, 3 – trudno powiedzieć, 2 – raczej się nie zgadzam, 1 – całkowicie się nie zgadzam.

Udzielone przez ankietowanych odpowiedzi wskazują, iż zakłady pracy: *zachęcały do doskonalenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych* (średnia 3,00); *koncentrowały działania na polityce personalnej, tak aby możliwy był rozwój pracowników* (2,96); *umożliwiały dostęp do informacji o ofertach edukacyjnych dla zatrudnionych* (2,94).

W mniejszym natomiast stopniu badani zgodzili się z takimi stwierdzeniami, jak: *w edukacji uczestniczą wszyscy chętni pracownicy* (2,89); *pracownicy uczestniczą w zarządzaniu i podejmowaniu decyzji* (2,58); *stosowane są systemy motywacyjne wspomagające edukację pracowników* (2,41).

Najniższą rangę uzyskała cecha związana z *promowaniem zespołowego uczenia się w przedsiębiorstwach* (2,29).

O określenie cech sprzyjających procesowi edukacji, którymi charakteryzują się zakłady pracy, poproszono również pracodawców.

Dane na ten temat zawarto w tabeli 5.16.

Tabela 5.16. Cechy zakładów pracy sprzyjające procesowi edukacji w opinii pracodawców

Lp.	Wyszczególnienie	Forma organizacyjno-prawna Średnia ocen			Ogółem średnia ocen
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	
1	Koncentrowanie działań na polityce personalnej, tak aby możliwy był rozwój pracowników	3,10	3,37	2,80	3,26
2	Stale miejsce edukacji w wizji rozwoju zakładu pracy	3,10	3,46	3,00	3,34
3	Współpraca z innymi podmiotami gospodarczymi	2,20	2,74	2,80	2,64
4	Możliwość uczestniczenia w edukacji wszystkich pracowników	3,60	3,03	4,80	3,32
5	Uczestnictwo pracowników w zarządzaniu i podejmowaniu decyzji	2,40	2,91	2,80	2,80
6	Zachęcanie do doskonalenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych	3,40	3,29	4,40	3,42
7	Prowadzenie systematycznych badań otoczenia	2,50	2,71	2,00	2,60
8	Stosowanie narzędzi informatycznych w procesach edukacji	2,60	3,20	2,60	3,02

N=50

Badani oceniali czynniki według wartości skali, gdzie 5 – oznaczało stopień bardzo duży, 4 – duży, 3 – średni, 2 – mały, 1 – bardzo mały.

Przedstawiciele kadry zarządzającej zadeklarowali, iż wśród cech sprzyjających procesom uczenia się, które charakteryzują przedsiębiorstwa, należały przede wszystkim: *zachęcanie pracowników do doskonalenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych* (średnia 3,42); *stale miejsce edukacji w wizji rozwoju zakładów pracy* (3,34) oraz *stwarzanie możliwości uczestniczenia w edukacji wszystkim zatrudnionym* (3,32).

W mniejszym stopniu za cechy te uznano: *koncentrowanie działań na polityce personalnej, tak aby możliwy był rozwój pracowników* (3,26); *stosowanie narzędzi informatycznych w procesach edukacji* (3,02); a także *uczestnictwo pracowników w zarządzaniu i podejmowaniu decyzji* (2,80).

Najniższą średnią ocen przypisano natomiast *współpracy z innymi podmiotami gospodarczymi* (2,64) oraz *prowadzeniu systematycznych badań otoczenia* (2,60).

W świetle materiału zaprezentowanego w niniejszym podrozdziale, można częściowo pozytywnie ocenić realizację dwóch kryteriów charakteryzujących organizację uczącą się, a mianowicie *wymianę wewnętrzną* oraz *klimat sprzyjający uczeniu się*.

Na pozytywną ocenę pierwszego kryterium złożyły się wysokie wskazania dotyczące empirycznego uczenia się dokonane przez pracowników oraz zespołowego poziomu uczenia się wymienionego przez pracodawców jako drugi, po poziomie indywidualnym. Badania wykazały, iż uczenie się na poziomie grupy pracowniczej realizowane jest m.in. *poprzez zasadę polegającą na tym, iż jeśli któryś z zatrudnionych uczestniczył w formie edukacji przydatnej dla zakładu pracy, to powinien przekazać swoją nowo nabytą wiedzę i umiejętności również innym pracownikom*. Odbywa się to w godzinach pracy bądź poza nimi, na terenie przedsiębiorstwa. Działania takie podejmowało 39,0% zakładów pracy. W dwóch organizacjach obowiązywała również *zasada wspólnych spotkań w celu wymiany zdań i bieżącego rozwiązywania wątpliwości związanych z wykonywanymi obowiązkami zawodowymi*. Spotkania takie odbywały się intensywniej szczególnie w okresie wprowadzania nowego produktu bądź usługi. Dotyczyły także *osób nowo przyjętych, które mają uczyć się od starszych pracowników*.

Analizując natomiast klimat sprzyjający aktywności edukacyjnej, nie można jednoznacznie określić go pozytywnie. Wskazania pracodawców oraz pracowników wydają się jedynie zbieżne w przypadku *zachęcania do doskonalenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych*. Nadając niższą rangę, szczególnie takim cechom, jak: *partycypacja w zarządzaniu i podejmowaniu decyzji, stosowanie systemu motywacyjnego wspomagającego edukację, promowanie zespołowego uczenia się* – pracownicy uznali, iż elementy te nie są jeszcze realizowane w stopniu zadowalającym.

5.3. WSPÓŁPRACA Z PARTNERAMI WSPIERAJĄCYMI ZAKŁAD PRACY W EDUKACJI PRACOWNIKÓW

Kontynuując analizę materiału badawczego, należy przejść do relacji zakładów pracy z instytucjami wspierającymi je w prowadzeniu edukacji, nauki międzyzakładowej oraz ich elastyczności w pozyskiwaniu funduszy na ten cel.

Rozważania na temat powyższych kwestii rozpocząć należy od wyróżnienia dwóch sposobów realizacji funkcji edukacyjnej *edukacji internistycznej* – wewnątrz przedsiębiorstwa oraz *eksternistycznej* polegającej na korzystaniu z usług instytucji specjalistycznych. Sposoby te zostały zasygnalizowane w rozdziale czwartym. W badanych zakładach pracy edukacja realizowana była zarówno autonomicznie, jak i we współpracy z partnerami zewnętrznymi. Jak wykazano wcześniej, samodzielną organizację edukacji podejmowało 40,0% zakładów, a podstawą kształcenia i rozwoju pracowników były najczęściej wewnętrzne szkolenia. Odnosząc się do drugiego z wyróżnionych sposobów, wskazać należy, iż współpracę z instytucjami zewnętrznymi prowadziło 60,0% ogółu zakładów pracy. W przypadku edukacji eksternistycznej często wyodrębniano ją organiza-

cyjnie w strukturze przedsiębiorstw lub stosowano outsourcing tego obszaru. Należy podkreślić, iż poprzez ten sposób prowadzenia edukacji, dzięki stałej wymianie wiedzy i doświadczeń przez osoby prowadzące, wzrastała jednocześnie wartość działań wewnętrznych realizowanych w tym zakresie przez zakłady pracy. Wartość ta wpływała z kolei na wzrost wiedzy w przedsiębiorstwach, co przekładało się na efektywność pracowników na stanowiskach pracy.

Uzyskane na ten temat informacje wskazują, iż zakłady podejmowały współpracę¹⁰ najczęściej z *firmami szkoleniowymi* (66,0%) oraz *uczelniami wyższymi* (44,0%). W mniejszym zakresie zadeklarowano kontakty z *ośrodkami doskonalenia zawodowego* (32,0%), *wojewódzkimi i powiatowymi urzędami pracy* (28,0%) oraz *stowarzyszeniami edukacyjnymi, gospodarczymi i społecznymi* (26,0%). Najrzadziej zakłady pracy współpracowały zaś z *organizacjami branżowymi i związkami zawodowymi* (14,0%), *ochotniczymi hufcami pracy* (8,0%), *urzędami i instytucjami państwowymi* (6,0%).

Przykłady partnerów, którzy wspierali badane podmioty w realizowaniu działalności edukacyjnej, zawarto w tabeli 5.17.

Tabela 5.17. Partnerzy współpracujący z zakładami pracy

Lp.	Wyszczególnienie	Forma organizacyjno-prawna			Ogółem	
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	liczba odp.	%
1	Wojewódzkie i powiatowe urzędy pracy	5	8	1	14	28,0
2	Ochotnicze hufce pracy	3	1	-	4	8,0
3	Firmy szkoleniowe	1	27	5	33	66,0
4	Uczelnie wyższe/Ośrodki naukowe i instytuty	1	17	4	22	44,0
5	Urzędy i instytucje państwowe	2	1	-	3	6,0
6	Ośrodki doskonalenia zawodowego	4	10	2	16	32,0
7	Stowarzyszenia edukacyjne, gospodarcze i społeczne	1	9	3	13	26,0
8	Organizacje branżowe i związki zawodowe	-	6	1	7	14,0
9	Inne	1	2	-	3	6,0

N=50

Badani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź spośród podanych w kwestionariuszu ankiety.

¹⁰ Wybrane wyniki badań na ten temat opublikowano: R. Tomaszewska-Lipiec, *Zakład pracy jako organizacja ucząca się – wybrane wyniki badań*, „Szkola. Zawód. Praca” 1/2010, s. 122-132; R. Tomaszewska-Lipiec, *Edukacja w zakładzie pracy. Kontekst teoretyczny a wyniki badań własnych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2/2011, s. 100-109.

Powyższe wskazania wydają się zbieżne z informacjami podawanymi w literaturze przedmiotu, iż najczęściej realizacją kontraktów edukacyjnych zajmują się prywatne firmy szkoleniowe oraz wyższe uczelnie. Im większe jest przedsiębiorstwo zamawiające zamknięte programy edukacyjne, tym częściej szuka silnego i znanego partnera. Jak się okazuje, największe, najwyżej cenione na rynku firmy szkoleniowe otrzymują dominującą część wszystkich kontraktów¹¹.

W wyszczególnieniu „Inne” wskazano również na *Zakład Ubezpieczeń Społecznych, Instytut Zarządzania oraz Państwową Inspekcję Pracy*. Szczególnie współpraca z Instytutem Zarządzania i Samorządności oferowała *usługi w zakresie zarządzania projektami, ze specjalnym uwzględnieniem projektów finansowanych ze środków Unii Europejskiej*. Pracodawcy podkreślali również, iż często *współpracują ze szkołami różnych typów i poziomów, organizują wycieczki po terenie zakładów pracy, przygotowują materiały edukacyjne dla uczniów*.

Dominujące miejsce wśród partnerów zajęły firmy szkoleniowe, z usług których korzystało 66,0% organizacji. Oferty edukacyjne tych ośrodków stanowią odpowiedź na bieżące, wąsko specjalistyczne potrzeby zakładów pracy. Kierowane są zarówno do kadry zarządzającej i kierowniczej, jak i do pracowników administracyjnych oraz działalności podstawowej. Warto przypomnieć, iż zakłady pracy prowadziły *Listę rankingową dostawców usług edukacyjnych*. Opisywały w niej obszar edukacji, z którego skorzystały, nazwę i adres dostawcy oraz uwagi na jego temat. Lista ta wraz z *Kwestionariuszem oceny efektywności edukacji* stanowiła podstawę doboru firm szkoleniowych. Jeżeli przydatność firmy została oceniona jako niska, to zakład pracy rezygnował z niej.

Wśród czynników decydujących o wyborze oferty edukacyjnej pracodawcy (w pytaniu wielokrotnego wyboru) zwracali uwagę na:

- *aktualne potrzeby zakładu (90,0%),*
- *cenę edukacji (60,0%),*
- *miejsce i warunki organizacyjne (38,0%),*
- *renomę ośrodka edukacyjnego (32,0%),*
- *długość trwania edukacji (22,0%),*
- *materiały, publikacje (20,0%),*
- *osoby trenerów/wykładowców, którzy powinni reprezentować wysoki poziom merytoryczny (23,0%).*

Wskazania dotyczące *aktualnej potrzeby* jako dominującego czynnika decydującego o współpracy z daną firmą i wyborze proponowanej przez nią oferty potwierdzają wnioski zaprezentowane w poprzednich podrozdziałach. W czasie przeprowadzania badań własnych 52,0% zakładów pracy nie uczestniczyło w żadnych projektach edukacyjnych oferowanych przez firmy szkoleniowe, choć 14,0% zadeklarowało takie zainteresowania. Organizacje, które nie korzystały

¹¹ *Raporty Specjalne* – listopad 2002. Data Group S.A.

z usług firm szkoleniowych uzasadniały ten fakt *względnami finansowymi bądź potrzebą tak specjalistycznych szkoleń, iż nie ma ich w ofercie dostępnej na rynku.*

Należy podkreślić, iż charakter współpracy ze wskazanymi partnerami związany był przede wszystkim z zaspokojeniem bieżących potrzeb zakładów pracy – 82,0%, a jedynie w 16,0% był trwały i systematyczny.

Podjętą kwestię współpracy z partnerami wspierającymi zakłady pracy w prowadzeniu edukacji, warto zwrócić uwagę na relacje z uczelniami wyższymi oraz ośrodkami badawczymi, naukowymi, rozwojowymi. Należy podkreślić, iż w praktyce krajów Unii Europejskiej wykorzystywane są różnorodne rozwiązania w zakresie edukacji pracowników. Zakłady pracy często realizują programy uniwersyteckie opracowywane dla konkretnego przedsiębiorstwa bądź wspólne programy uniwersytetów i przedsiębiorstw itp. W wielu firmach osiągnęły one poziom akademicki. Współpraca z ośrodkami naukowymi wydaje się więc szczególnie znacząca. Jak wykazano, zakłady pracy deklarowały szeroką współpracę z uczelniami wyższymi jako partnerami edukacyjnymi (44,0%). Natomiast szczególnie wskazania dotyczące charakteru tej współpracy ujawniały, iż:

- 48,0% przedsiębiorstw w ogóle nie podejmowało takiej współpracy,
- 34,0% zadeklarowało, iż wzajemne relacje mają charakter okazjonalny,
- jedynie 18,0% wskazało na współpracę stałą, dwustronną, opartą na umowach lub porozumieniach.

Całkowity brak współpracy wyjaśniano *brakiem takiej potrzeby* oraz *brakiem kontaktu z uczelniami wyższymi i ośrodkami naukowymi*. Pracodawcy odpowiedzialnością za tę sytuację obarczali przede wszystkim uczelnie, *ich małą aktywność w tej sferze i brak propozycji współpracy z ich strony*. Okazjonalny bądź sporadyczny kontakt występował natomiast w sytuacji, gdy np. *firma promuje się na targach pracy, firma zleca analizę rynku, przyjmujemy studentów na praktykę, zatrudniamy absolwentów, zlecamy eksperymenty techniczne, zlecamy badania dotyczące branży, w której zakład funkcjonuje, współpracujemy na rzecz doskonalenia technicznego naszych wyrobów*. Deklaracje współpracy z uczelniami wyższymi dotyczyły zatem najczęściej praktyk studenckich oraz korzystania z oferty studiów podyplomowych. Zlecenie analizy rynku danej branży, eksperymentów i badań związanych z produkowanym towarem czy oferowanymi usługami, a także wspólne działania na rzecz doskonalenia swoich produktów – to pojedyncze przykłady relacji łączących zakłady pracy z ośrodkami akademickimi.

Niewątpliwie zatem zakłady pracy powinny w większym zakresie współpracować z ośrodkami uczelnianymi, aby efektywniej kształcić w pożądanych obszarach, mając na uwadze przyszłe potrzeby kwalifikacyjne. Gospodarka oparta na wiedzy modyfikuje współcześnie kształt powiązań nauki i ekonomii. Współpraca obszaru edukacji z gospodarką jest obecnie podmiotem działań wielu instytucji, w tym Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości. Biorąc powyższe pod uwagę, zasadne wydaje się, aby w ramach zasygnalizowanych inicjatyw realizo-

wana była także tematyka organizacji uczącej się. Dzisiejsi studenci będą przecież podejmować swoją aktywność zawodową właśnie w takim modelu przedsiębiorstwa i powinni zostać do tego przygotowani.

Analiza relacji z partnerami wspierającymi zakłady pracy w prowadzeniu działalności edukacyjnej ukazuje, iż były to podmioty mające przede wszystkim znaczenie dla codziennej, podstawowej działalności badanych organizacji. Stwierdzić można, iż współpraca ta, biorąc pod uwagę założenia koncepcji organizacji uczącej się, nie może zostać oceniona pozytywnie.

Wyniki badań ujawniły ponadto słabą współpracę między przedsiębiorstwami. Większość zakładów pracy nie utrzymywała kontaktów z firmami w swojej branży, nie wymieniała się wiedzą, nie podejmowała wspólnych przedsięwzięć i porozumień. Pracodawcy uzasadniali ten fakt *dużą konkurencją na rynku*. Podobnie więc w tej kwestii pozostaje jeszcze wiele zaległości. Tym bardziej, iż w praktyce gospodarczej możliwe są różnorodne związki pomiędzy firmami. Biorąc pod uwagę eksponowany w teoretycznej części opracowania aspekt tendencji rozwojowych w zakresie struktur organizacyjnych przedsiębiorstw, warto wskazać rozwiązania będące odzwierciedleniem tych tendencji, np.: sieci lokalne, międzynarodowe i globalne; klastry; parki technologiczne i zbliżone formy organizacyjne; firmy innowacyjne itp.¹² Wśród przedsiębiorstw poddanych badaniom jedynie 10,0% było sygnatariuszami Porozumień bądź Klastrow, których celem jest pobudzanie lokalnej przedsiębiorczości, pozyskanie inwestorów zewnętrznych i przygotowanie warunków do tworzenia nowych miejsc pracy oraz skupianie firm działających w pokrewnych sektorach gospodarczych, które konkurując, jednocześnie współpracują ze sobą na różnych płaszczyznach swej działalności. Kryterium *nauki międzyzakładowej* także nie może zatem zostać ocenione pozytywnie. Wyniki dotyczące tego zagadnienia pozostają ponadto w sprzeczności z wcześniej uzyskanymi danymi dotyczącymi sposobów prowadzenia edukacji w zakładach pracy, które obejmować miały w największym zakresie wykorzystywanie doświadczeń innych organizacji (ogólna średnia ocen 3,16). Jedynie w sytuacji, gdy zakład posiada wgląd do wiedzy innej organizacji m.in. poprzez systematyczne analizy doniesień prasowych, spotkania uczestników różnych przedsiębiorstw, kontakty ze wspólnymi dostawcami, doradcami itp., może nastąpić rzeczywiste imitowanie rozwiązań przyjmowanych przez innych.

Podobnie kryterium posiadania *pracowników skrajnych – detektorów środowiska* nie może zostać ocenione pozytywnie. Tylko w przypadku trzech firm (6,0%) odnotowano działania polegające na podejmowaniu nieustannej analizy bliższego i dalszego otoczenia zakładów pracy przez pracowników „przygranicznych”, którzy mieli kontakt ze środowiskiem zewnętrznym, użytkownikami, dostawcami, przedstawicielami producentów oraz koncernami itp. Przykładem realizacji tego kryte-

¹² Zob.: A. Stabryła (red.), *Doskonalenie struktur organizacyjnych przedsiębiorstw w gospodarce opartej na wiedzy*, Warszawa 2009.

rium jest *współpraca z sieciami handlowymi, które sprzedają produkty i usługi oferowane przez zakłady pracy* oraz sytuacja, *gdy producenci nowych technologii organizują bezpłatną edukację bądź promocję dla swoich dostawców*.

Uzyskane dane wskazują ponadto, iż jeszcze niewiele przedsiębiorstw wykazuje się innowacyjnością. Około 6,0% badanych zakładów posiadało *dział zajmujący się innowacyjnością i nowościami*, który ułatwiał przygotowanie, a także wprowadzanie bieżących zmian. Zasadniczo pod mianem „innowacyjności” pracodawcy rozumieli *inwestycje w bazę materiałową, kupowanie najnowszej generacji sprzętu oraz wprowadzanie nowych systemów komputerowych*. Działania te uznano za sprzyjające ściślemu związkowi z konkurencyjnością organizacji na rynku. Analiza tych danych nie umożliwiła jednak sformułowania wniosków dotyczących kwestii innowacyjności.

Niewątpliwie za istotny czynnik poprawy innowacyjności i konkurencyjności przedsiębiorstw przyjąć natomiast można wzrost efektywności wydatkowania środków publicznych w wyniku realizacji wspólnych projektów z Unią Europejską. W ramach tych środków, polscy przedsiębiorcy mogą ubiegać się o przyznanie dofinansowania kosztów edukacji pracowników. Warunki otrzymania takiej pomocy są ściśle określone, a jej dopuszczalna wielkość zależy od wielkości przedsiębiorstwa i jego kondycji ekonomicznej, położenia geograficznego oraz rodzaju planowanej edukacji. Intensywność udzielanej pomocy pracodawcom prowadzącym małe lub średnie przedsiębiorstwa jest wyższa niż w przypadku firm dużych, gdyż to właśnie małe i średnie firmy ponoszą wyższe względne koszty edukacji. Wszystkie przedsiębiorstwa, z wyjątkiem dużych, mogą ubiegać się o przyznanie refundacji kosztów w wysokości, która nie przekracza 45,0% kosztów poniesionych przez pracodawców na edukację pracowników. Jej wielkość w przypadku dużych zakładów może wynieść co najwyżej 35,0% kosztów kwalifikowanych. Wielkość przyznanej dopuszczalnej pomocy może być wyższa o kolejne 10,0% w przypadku, gdy ubiega się o nią przedsiębiorca, którego pracownicy są zagrożeni zwolnieniem z przyczyn leżących po stronie firmy¹³.

W świetle powyższego niepokoi fakt, iż 60,0% badanych zakładów pracy nie korzystało z możliwości dofinansowań w ramach środków unijnych. Pracodawcy brak korzystania z powyższych rozwiązań uzasadniali przede wszystkim *brakiem potrzeby oraz istnieniem szeregu czynników utrudniających ubieganie się o dotacje*. Wśród czynników tych najczęściej wymieniali:

- *skomplikowane procedury* (28,0%),
- *brak wiedzy na temat dostępnych środków* (14,0%),
- *brak kompetentnych osób do sporządzenia wniosku* (10,0%),
- *problemy z zapewnieniem wkładu własnego* (6,0%).

¹³ *Wspieranie kształcenia ustawicznego pracowników*. Raport z badań przeprowadzonych na zlecenie Departamentu Rynku Pracy MPiPS przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2007, s. 33.

Jeden z badanych stwierdził, iż *edukacja z EFS-u to droga cierniowa biorąc pod uwagę wypełnianie dokumentów i kontrole.*

Przyczyny, jakie wskazywali pracodawcy w tym względzie, przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 5.18. Przyczyny braku korzystania ze środków pomocowych Unii Europejskiej

Lp.	Wyszczególnienie	Forma organizacyjno-prawna			Ogółem	
		przedsiębiorstwa własności indywidualnej	spółki	przedsiębiorstwa państwowe	liczba odp.	%
1	Skomplikowane procedury	2	10	2	14	28,0
2	Brak wiedzy na temat dostępnych środków	1	6	-	7	14,0
3	Problemy z zapewnieniem wkładu własnego	-	3	-	3	6,0
4	Problemy z uzyskaniem zabezpieczenia dotacji	1	-	-	1	2,0
5	Brak kompetentnych osób do sporządzenia wniosku	1	4	-	5	10,0

N=50

Badani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź spośród podanych w kwestionariuszu ankiety.

Natomiast 40,0% przedsiębiorstw zadeklarowało korzystanie z dotacji unijnych, które oceniono pozytywnie, przede wszystkim ze względu na *bezpłatność edukacji finansowanej z tych funduszy*. O źródłach pozyskania środków na działalność edukacyjną, a także na inne inicjatywy (np. zakup wyposażenia, maszyn, materiałów), pracodawcy dowiadywali się głównie z Internetu. Niepokoi również fakt, iż zaledwie 14,0% badanych zakładów – biorąc pod uwagę okres czasu, jaki minął od wejścia Polski do Unii Europejskiej, korzystało z największych programów i projektów oferowanych przez Wspólnotę, takich jak: *ISPA, Fundusz Spójności, Szkolenia i Rozwój, Kapitał ludzki – człowiek najlepsza inwestycja* czy choćby z nauki języków obcych i szkoleń z funduszy kierowanych zwłaszcza do sektora Małych i Średnich Przedsiębiorstw.

Pozyskiwanie unijnych środków pomocowych dla potrzeb zakładów pracy nie jest jeszcze szeroko rozpowszechnione. Badane zakłady pozostały jednak otwarte na zewnętrzne formy wsparcia dla prowadzonej polityki personalnej, w tym edukacji. Połowa przedsiębiorstw (badani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź spośród podanych w kwestionariuszu ankiety) korzystała bowiem z *możliwości bezpłatnej edukacji pracowników*, jeśli takowa zaistniała (50,0%); 26,0% z *refundacji zatrudnienia nowych pracowników*, z kolei 16,0% z *bezwrotnych dotacji na edukację*. W najmniejszym natomiast stopniu rozpowszechnione

były jeszcze wśród pracodawców *niskoprocentowe kredyty* na cele związane z rozwojem zasobów ludzkich (4,0%).

Należy podkreślić, iż o dostosowaniu się do warunków gospodarki opartej na wiedzy w największym stopniu zadecydują same zakłady pracy. Poprawa konkurencyjności i innowacyjności przedsiębiorstw zależy w znacznym stopniu od prowadzonej w nich polityki personalnej, w tym zwłaszcza od podejmowania działań o charakterze edukacyjnym. Natomiast włączanie powyższych rozwiązań do codziennej praktyki funkcjonowania przyczyni się do bardziej efektywnego funkcjonowania przedsiębiorstw na rynku. Stąd również częstotliwość ich wykorzystywania będzie zapewne wzrastać. Dla zakładów pracy pojawi się wówczas szansa na uczestniczenie w rynku globalnym.

Podsumowując materiał badawczy zaprezentowany w rozdziale czwartym i piątym, wskazać można, iż edukacja prowadzona przez zakłady pracy spełnia jedynie część warunków oddających istotę organizacji uczącej się.

ZAKOŃCZENIE

– WNIOSKI I UOGÓLNIENIA

Zaprezentowane rozważania teoretyczne oraz wyniki badań pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

1. Działalność edukacyjna prowadzona przez zakłady pracy w dominującym zakresie stanowi odpowiedź na ich bieżące potrzeby. Edukacja pracowników ma przede wszystkim charakter doraźnych działań, które nie wynikają z wypracowanej strategii rozwoju zakładów pracy. Realizacja działań edukacyjnych związana jest głównie z konkretną wiedzą wynikającą z aktualnych potrzeb poszczególnych stanowisk pracy oraz umiejętnościami wymaganymi dla realizacji, najczęściej wąskich zakresowo zadań zawodowych. Przedsiębiorcy inwestują w edukację bezpośrednio na użytek zakładów pracy oraz wymagają od pracowników określonych kwalifikacji już w momencie zatrudnienia. Działalność edukacyjna wiąże się bezpośrednio z potrzebami zakładów pracy, a nie ich członków.

2. W zakładach pracy za realizację działalności edukacyjnej odpowiedzialny jest przede wszystkim odpowiedni dział. Według odpowiedzi obu grup badanych jest to dział spraw pracowniczych, następnie dział zarządzania zasobami ludzkimi, a także dział szkolenia. W mniejszym zakresie edukacja prowadzona jest osobiście przez pracodawcę i/lub wyznaczonego przez niego pracownika. W najmniejszym zaś zakresie zatrudniani są specjaliści ds. edukacji i tworzone są odrębne komórki organizacyjne zajmujące się tym obszarem działalności przedsiębiorstw.

3. Do najczęściej stosowanych metod edukacji w zakładach pracy należy w przypadku zajęć teoretycznych wykład. W trakcie zajęć praktycznych stosowany jest głównie pokaz i ćwiczenia. Metody te umożliwiają uzyskanie gotowych informacji potrzebnych w pracy zawodowej, a także doskonalenie umiejętności, sprawności i nawyków umożliwiających realizację bieżących zadań. Sporadycznie natomiast wykorzystywane są metody aktywizujące uczących się pracowników.

4. Z kolei wśród form działalności edukacyjnej stosowanych w zakładach pracy dominują krótkie szkolenia monotematyczne oraz kursy zawodowe. Ich dobór uwarunkowany jest przede wszystkim możliwością uzyskania przez poszczególnych pracowników wiedzy i umiejętności, które mogą być natychmiast wykorzystane w realizacji zadań zawodowych. Korzystanie z nowoczesnych multimedialnych i internetowych metod oraz form edukacji jest nadal zjawiskiem rzadkim.

5. Działalność edukacyjna zakładów pracy prowadzona jest w ocenie pracowników bez uwzględniania aspiracji, oczekiwań i indywidualnych preferencji zatrudnionych w nich osób, a realizowane programy edukacyjne tylko w dostatecznym stopniu spełniają oczekiwania. Działalność tę pracownicy ocenili jako „średnią” – 23,2% wskazań. Jedynie 4,0% ankietowanych oceniło ją jako „bardzo wysoką”, choć jednocześnie 8,7% zaznaczyło, iż ocena ta jest „niska”, a 7,0% uznało ją za „bardzo niską”. Poziom satysfakcji pracowników z uczestnictwa w działalności edukacyjnej prowadzonej przez zakłady pracy został oceniony na podobnym poziomie, tj. w stopniu „średnim” – 31,7% wskazań. „Duży” i „bardzo duży” stopień satysfakcji zadeklarowało odpowiednio 6,3% i 26,2% badanych, natomiast 27,0% oceniło go w kategoriach negatywnych.

6. Potrzeby edukacyjne pracowników są powiązane z wykonywaną pracą zawodową, a tym samym zbieżne z kierunkiem działalności edukacyjnej realizowanym w zakładach pracy. Pracownicy formułują natomiast w stosunku do zakładów pracy oczekiwania dotyczące uwzględniania przez nie takich kwestii, jak: finansowanie edukacji, dostępność do edukacji, partycypacja w podejmowaniu decyzji oraz motywowanie i docenianie aktywności zatrudnionych.

7. Głównym determinantem aktywności edukacyjnej pracowników jest rozwijanie zainteresowań i aspiracji, a następnie wymogi formalne związane z wykonywanym zawodem. Coraz większego znaczenia dla zatrudnionych nabiera edukacja nie tylko dla „pracy”, ale i zgodna z indywidualnymi potrzebami. Wydaje się zatem, iż pracownicy przywiązują dużą uwagę do własnego rozwoju, ważne jest dla nich bowiem dążenie do awansu zawodowego. Wnioskować także można, iż pracownicy, którzy aktualizują i podwyższają swoje kwalifikacje, nie odczuwają dużej presji związanej z obawą o utratę zatrudnienia, ponieważ mają świadomość, że dzięki aktywności edukacyjnej zwiększają swoją pozycję na rynku pracy.

8. Do podstawowych czynników utrudniających realizację działalności edukacyjnej w zakładach pracy należą przede wszystkim wskazane przez pracodawców: brak środków finansowych oraz skomplikowane procedury przy pozyskiwaniu środków zewnętrznych na edukację. Ponadto potrzeby związane z edukacją są uwarunkowane charakterem prowadzonej działalności podstawowej i w mniejszym stopniu również posiadaniem opracowanej strategii rozwoju przedsiębiorstwa.

9. Z kolei do czynników utrudniających pracownikom uczestnictwo w edukacji organizowanej przez zakłady pracy należą głównie: brak wolnego czasu, brak środków finansowych na edukację oraz brak związku pomiędzy edukacją a wysokością płacy/awansem, który wpływa jednocześnie na niski poziom motywacji do podejmowania nauki.

10. Czynniki determinujące działalność edukacyjną zakładów pracy są zbieżne z korzyściami dla nich wynikającymi. Głównym powodem prowadzenia edukacji pracowników jest dążenie zakładów pracy do wzrostu efektywności, zwiększenia wydajności pracowników oraz wzrostu konkurencyjności w stosunku do innych podmiotów gospodarczych. Zaplanowany i przemyślany proces edukacji jest niezbędny dla skutecznego wypełniania ekonomicznej misji firm.

Korzyści wynikające z aktywności edukacyjnej dla pracowników związane są głównie z pogłębianiem wiedzy i umiejętności, wzrostem kwalifikacji formalnych oraz wzmocnieniem pozycji zawodowej. W mniejszym natomiast zakresie dotyczą one: rozwoju zainteresowań i aspiracji zawodowych, utrzymania pracy oraz awansu. Wskazania te potwierdzają obszary wykorzystania kwalifikacji i kompetencji zdobytych w wyniku działalności edukacyjnej zakładów pracy, które obejmują: sprostanie wymaganiom stanowiska pracy, zwiększenie efektywności pracy własnej, a także wzmocnienie swojej pozycji w firmie.

11. W badanych zakładach pracy opisywana działalność przyjmuje charakter zarówno wewnętrzny, jak i zewnętrzny. Można sformułować wniosek, że 40,0% przedsiębiorstw podejmuje samodzielną organizację działalności edukacyjnej, w ramach której najczęściej odbywają się tzw. szkolenia kaskadowe. Taki sposób prowadzenia działalności edukacyjnej stosowany jest w szczególności ze względu na konieczność obniżenia kosztów edukacji pracowników. Natomiast 60,0% zakładów pracy korzysta ze wsparcia partnerów, wśród których najczęściej wymienia się firmy szkoleniowe. Charakter współpracy z partnerami zewnętrznymi związany jest głównie z zaspokojeniem bieżących potrzeb organizacji, jedynie w 16,0% przyjmuje trwały i systematyczny charakter. Ponadto zakłady pracy jeszcze w niedużym zakresie pozyskują środki finansowe na edukację pracowników w ramach Funduszy Strukturalnych oraz Europejskiego Funduszu Społecznego – 60,0% badanych przedsiębiorstw nie korzysta z tych możliwości.

Biorąc powyższe pod uwagę oraz odwołując się do koncepcji organizacji uczącej się, dokonać można diagnozy edukacji realizowanej w zakładach pracy w aspekcie jej najważniejszych kryteriów.

Analiza dokumentacji zakładowej związanej z prowadzoną działalnością edukacyjną pozwala stwierdzić, iż w części badanych przedsiębiorstw *proces uczenia się jest ciągły i świadomy*. Kryterium temu nie można jednak nadać oceny w pełni pozytywnej, gdyż 62,0% zakładów pracy nie posiada dokumentów związanych z procesem edukacji, co potwierdza fakt, że ich *polityka i strategia funkcjonowania na rynku nie są świadomie dostosowane do celów uczenia się*.

Idea *uczenia się jako podstawowa wartość*, choć akceptowana i deklarowana, nie jest realizowana w praktyce. Kiedy zakłady pracy wskazywały na systematyczne prowadzenie działalności edukacyjnej, dotyczyło to głównie obligatoryjnych treści, bez których pracownicy nie mogliby wykonywać swojej pracy. Nasuwa się więc pytanie o granicę pomiędzy „uczeniem się” jako zasadniczym kryterium organizacji uczącej się, a „uczeniem się” jako czynnikiem umożliwiającym bieżące funkcjonowanie przedsiębiorstw. Wydaje się, iż tej granicy nie ma, a uczenie się jako podstawowa wartość i czynnik umożliwiający firmom przetrwanie, w opinii pracodawców są równoznaczne. Na podstawie uzyskanego materiału badawczego można mówić przede wszystkim o *specjalistycznej edukacji dla zakładu pracy*, w której nie bierze się pod uwagę spektrum rozwoju zawodowego pracowników. Przedsiębiorstwa traktują edukację jako konieczność, a nie

czynnik autentycznie wzbogacający ich kulturę i wartość rynkową, a tym bardziej dający szansę na dochodzenie do organizacji uczącej się. Wypowiedzi właścicieli, członków zarządu oraz kierowników, którzy określili edukację jako *edukację dla pracy*, wskazują jednoznacznie na taki sposób myślenia i podejścia do opisywanego zagadnienia. Sami pracownicy także zgłaszają zapotrzebowanie przede wszystkim na edukację, w ramach której uzyskane kwalifikacje będą mogli w krótkim czasie zastosować w pracy zawodowej.

Zaskakujące wydają się wyniki dotyczące analizy kryterium *ciągłości i świadomości procesu uczenia się, który nie powinien zostać pozostawiony losowi* oraz kryterium *elastyczności struktur, które powinny łatwo ulegać zmianom zmierzającym do zaspokojenia wymagań pracowników i klientów*. Jak bowiem wykazano, wyróżnić można trzy grupy zakładów pracy reprezentujące różne podejścia do procesu edukacji:

1. Pierwszą grupę stanowią te zakłady, które nie prowadzą systematycznej działalności edukacyjnej, pozostawiając sprawę podnoszenia i doskonalenia kwalifikacji w gestii samych zatrudnionych (14,0%). Dopiero zaistnienie bieżącej potrzeby skłania je do podjęcia aktywności w tym obszarze. Ta grupa reprezentuje *model sita*, w którym edukacja podejmowana jest wtedy, gdy dla losów firmy konieczne staje się uzupełnienie kwalifikacji jej wybranych pracowników. Prowadzenie nieplanowanej działalności edukacyjnej sprawia jednak, iż w przypadku takich zakładów możliwe jest szybsze i łatwiejsze dostosowanie się do bliższego i dalszego otoczenia gospodarczego oraz wymagań stawianych przez klientów. Stanowią one najbardziej elastyczną grupę spośród trzech wyróżnionych.
2. Drugą grupę stanowią zakłady, które prowadzą zarówno edukację planowaną, jak i nieplanowaną (30,0%). W zależności od posiadanych możliwości finansowych określają one budżet na edukację zawarty w Rocznym planie finansowo-księgowym, dopuszczając jednak jego bieżącą modyfikację, co czyni je bardziej elastycznymi i otwartymi na otoczenie zewnętrzne, jak i własne wewnętrzne organizacyjne potrzeby. Reprezentują one *model mieszany* korzystający z dorobku zarówno modelu sita, jak i modelu kapitału ludzkiego.
3. Trzecią, najliczniejszą grupę, stanowią te podmioty, które z góry planują działalność edukacyjną, jednak nie dopuszczają do żadnych zmian w jej obszarze (56,0%). Treści określone w planie muszą zostać obligatoryjnie zrealizowane, a budżet nie może zostać przekroczony. Takie zakłady pracy zbliżają się do realizacji *modelu kapitału ludzkiego*, w którym rozwój i edukacja pracowników to sprawa kluczowa, ważna inwestycja. *Proces uczenia się jest w nich ciągły i świadomy*, jednocześnie jednak nie spełniają kryterium *elastyczności struktur*.

W badanych zakładach pracy zadeklarowano, iż działalność edukacyjna obejmuje wszystkie podstawowe etapy, tj.: *rozpoznanie i określenie potrzeb*

edukacyjnych, opracowanie planu działań edukacyjnych, realizację zaplanowanych przedsięwzięć oraz ocenę przebiegu i efektów tych działań. Ilościowa analiza wyników wykazała, iż etapy te nie są realizowane w jednakowym stopniu. Najwięcej uwagi poświęca się planowaniu edukacji i jej ewaluacji, zaś najmniej analizie potrzeb i realizacji planu edukacyjnego, przy czym różnice te są niewielkie. W przedsiębiorstwach dominują nadal, jak już wspomniano, najbardziej powszechne i tradycyjne metody podające, przede wszystkim wykład. Co pozytywne, rośnie ranga pokazu, zajęć praktycznych i dyskusji. Stosowane metody dydaktyczne nie odpowiadają jednak zalecanym w koncepcji organizacji uczącej się. Ponadto sposoby „uczenia się” przedsiębiorstw obejmują w największym zakresie *wykorzystywanie doświadczeń innych organizacji oraz wykorzystywanie własnych doświadczeń z przeszłości.* Natomiast w najmniejszym stopniu są to – istotne z perspektywy organizacji uczącej się – *tworzenie nowej wiedzy oraz zatrudnianie ekspertów i systematyczne rozwiązywanie problemów.* *Prowadzenie badań potrzeb rynku oraz stosowanie narzędzi informatycznych wspierających prowadzenie edukacji również należy ocenić krytycznie.* Analiza danych wskazuje także, iż najczęściej stosowanym stylem uczenia się jest *styl nawykowy oparty na stałych procedurach działania.* Z kolei najniższa ranga dotyczy *stylu innowacyjnego,* który obok *stylu świadomościowego* posiada największe znaczenie z perspektywy opisywanego modelu.

Trudno też wnioskować pozytywnie o realizacji takich kryteriów, jak *współuczestnictwo w wytyczaniu polityki firmowej oraz informowanie pracowników o najważniejszych aspektach działalności organizacji.* Wielokrotnie podejmowaną kwestią była bowiem zgłaszana przez badanych potrzeba partycypacji w procesach społecznych mających miejsce w zakładach pracy, która nie była realizowana w zadowalającym ich stopniu. Deklarowali oni ponadto, iż wszelka aktywność edukacyjna jest ich własną inicjatywą i nie wynika z działań zakładów pracy, na które nacisk kładzie kryterium *informacyjności.*

Trudno również pozytywnie ocenić *klimat sprzyjający uczeniu się polegający na tym, iż liderzy i menedżerowie okazują sobie i innym pracownikom wzajemne wsparcie,* gdyż nisko oceniono rolę kadry zarządzającej i kierowniczej, a nawet pracowników działu personalnego, w tworzeniu środowiska sprzyjającego procesom edukacyjnym. Wskazania pracodawców oraz pracowników wydają się najbardziej zbieżne jedynie w przypadku *zachęcania do doskonalenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych.* Nadając mniejszą rangę takim cechom, jak: *partycypacja pracowników w zarządzaniu i podejmowaniu decyzji, stosowanie systemu motywacyjnego wspomagającego edukację, promowanie zespołowego uczenia się* – pracownicy ocenili, iż elementy te nie są realizowane w zadowalającym ich stopniu.

Korzystnie ocenić można natomiast realizację kryterium polegającego na *wspieraniu nauki członków organizacji przez wykorzystywanie środków przedsiębiorstw (76,0% firm finansuje bądź współfinansuje koszty działań edukacyjnych*

prawie wszystkich pracujących). Środki na edukację gwarantowane są w ramach rocznego budżetu, pomimo iż w 78,0% badanych zakładów pracy nie funkcjonuje Zakładowy Fundusz Szkoleniowy. Możliwość pokrycia kosztów nauki ze środków zakładów pracy dotyczy jednak przede wszystkim sytuacji, gdy podjęta forma i treść edukacji jest ściśle powiązana z wykonywaną pracą zawodową. Potwierdzają to słowa pracodawców, którzy stwierdzili, iż: *finansują jedynie edukację związaną z zakładem pracy oraz że nie płacą za edukację według zainteresowań pracownika*. Należy podkreślić, iż 62,0% organizacji wymaga podpisywania umów regulujących zasady uczestnictwa pracowników w nauce, określających wymagany czas zatrudnienia i zwrot kosztów w przypadku wcześniejszego rozwiązania stosunku pracy. Zobowiązanie to regulowane jest pomiędzy pracodawcą a pracownikiem. Ze względu na fakt, iż pokrycie kosztów edukacji wiąże się wyłącznie z formami przydatnymi dla organizacji, kryterium *finansowe* oceniono częściowo pozytywnie.

Podobnie oceniono kryterium *wymiany wewnętrznej*, czyli sytuacji, *gdy wszystkie jednostki i działy wykazują skłonność do postrzegania się jako uczniów, kolegów w sieci oraz jako klientów i dostawców w łańcuchu wiodącym do ostatecznego użytkownika – organizacji*. Na ocenę tę złożyły się wysokie wskazania pracowników dotyczące zdobywania doświadczenia poprzez praktyczne działania i obserwacje innych oraz uczenie się na błędach, a także wskazania pracodawców dotyczące *zespołowego uczenia się* realizowanego w zakładach pracy. Taki poziom procesów edukacji w przedsiębiorstwach nie jest jednak rozpowszechniony w wystarczającym stopniu. Należy podkreślić, iż na częściowo pozytywną ocenę tego kryterium wpływ miały także opinie samych pracowników, spośród których nie wszyscy zgadzają się jeszcze ze stwierdzeniem, iż: *ludzie uczą się od siebie wzajemnie*. Założenie to oddaje z kolei najważniejszy cel, na jakim opiera się teoria uczenia się w organizacji, gdyż nauka jest przyswajana i rozwijana w trakcie codziennej pracy, nie tylko przez osoby działające samodzielnie, ale właśnie w grupach i zespołach pracowniczych.

Niespełnione pozostało kryterium *pracowników „skrajnych” – detektorów środowiska*. Tylko w przypadku trzech zakładów pracy (6,0%) odnotowano działania polegające na podejmowaniu nieustannej analizy bliższego i dalszego otoczenia przez pracowników „przygranicznych”, którzy mają kontakt ze środowiskiem zewnętrznym. Niespełniona została także, związana z tym kryterium, cecha określana mianem *nauki międzyzakładowej*. Wyniki badań ukazały bardzo słabą współpracę organizacji z innymi przedsiębiorstwami, czego powodem była obawa przed wzajemną konkurencją. Większość zakładów pracy nie utrzymuje kontaktów z firmami w swojej branży, nie wymienia się wiedzą, rzadko podejmuje się wspólnych przedsięwzięć. Analiza relacji pomiędzy zakładami pracy a uczelniami wyższymi i ośrodkami naukowo-badawczymi również wykazała wiele zaległości w tym zakresie.

Nie można też wnioskować, iż spełnione zostało kryterium *możliwości rozwoju dla wszystkich* oraz warunek, iż *w procesie uczenia się powinni uczestniczyć*

wszyscy *chętni pracownicy*. Jak już wykazano, oferowane formy pomocy, środki i udogodnienia ze strony zakładów pracy dotyczą głównie pracowników podejmujących naukę, której kierunek jest ściśle związany z branżą organizacji i dla nich bezpośrednio przydatny. W stosunku do takich osób stosuje się różne formy wsparcia. Pracownicy, którzy uczą się z własnej inicjatywy i bez skierowania zakładów pracy, mogą liczyć na formy pomocy w o wiele mniejszym zakresie. Wśród czynników decydujących o uczestnictwie w edukacji najważniejsze są potrzeby stanowiska pracy oraz rodzaj wykonywanej pracy i zakres obowiązków. Ponadto już sama procedura wyboru pracownika, który będzie delegowany do procesu edukacji, pokazuje, iż nie dotyczy on wszystkich członków załogi, a tylko wybranych przez kadrę kierowniczą.

Badane przedsiębiorstwa tworzą środki i udogodnienia umożliwiające uczestnictwo w edukacji, choć nie wszystkich swoich członków, dlatego analiza czynników wykorzystywanych w systemach motywacyjnych pozwala ocenić częściowo pozytywnie *elastyczność wynagrodzeń*, tzn. *stosowanie zróżnicowania w nagrodach pieniężnych i niematerialnych, związanych z aktywnością edukacyjną*. Systemy motywacyjne stosowane w zakładach pracy nie są jednak do końca zgodne z potrzebami i oczekiwaniami pracowników, a *organizacja powinna odpowiednio motywować ludzi do uczestnictwa w procesie uczenia się, tworzenia innowacji i wnoszenia własnego wkładu w jej przyszłość*. Wielokrotnie podejmowaną w badaniach kwestią był brak związku pomiędzy aktywnością edukacyjną pracowników a wzmocnieniem pozycji w firmie i uzyskaniem awansu czy podwyżki. Należy także zwrócić uwagę, iż część przedsiębiorstw nie stosuje żadnych form pomocy, zarówno w przypadku skierowania zakładu pracy (32,0%), jak i braku takiego skierowania (42,0%).

Niepokoi także fakt, iż 54,6% ogółu pracowników nie uczestniczyło w edukacji.

Odwołując się w tym miejscu do pięciu dyscyplin P.M. Senge'a, których realizacja jest niezbędna w przekształcaniu zakładu pracy w organizację uczącą się, trudno wnioskować o realizacji podstawowej zasady samodoskonalenia się organizacji, jak *mistrzostwo osobiste* polegające na tym, iż każdy z pracowników powinien posiadać kompetencje wykraczające poza przydzielone formalnie zadania poprzez permanentny rozwój własny. W zakładach pracy prowadzona działalność edukacyjna nie umożliwia tak pojętego rozwoju i ogranicza się do uzyskania i utrzymania podstawowych uprawnień zawodowych. Nie realizuje się w nich ścieżek kariery, bardzo rzadko łączy się edukację z awansem i podwyżką, nie tworzy się perspektyw dla rozwoju zawodowego pracowników.

Biorąc pod uwagę *modele myślowe i wspólną wizję*, także trudno wnioskować o ich stosowaniu. Nie w pełni realizowane kryteria *współuczestnictwa w wytyczaniu polityki firmowej, informowania pracowników o najważniejszych aspektach działalności firmy oraz klimatu sprzyjającego uczeniu się*, wykluczają drugą i trzecią dyscyplinę.

W przypadku *zespołowego uczenia się*, można wskazać na pewne pozytywne aspekty jego realizacji. Ten rodzaj uczenia się zajął bowiem drugą rangę we wskazaniach pracowników, nadal jednak w największym stopniu realizowane jest jeszcze indywidualne uczenie się, zaś najrzadziej uczenie się pracowników na poziomie całego zakładu pracy.

Najtrudniej jest wnioskować o *myśleniu systemowym* wspierającym i integrującym cztery pierwsze dyscypliny. Zakłada ono, że przedsiębiorstwo to „zbiór naczyń połączonych”, zbiór elementów realizujących wspólnie procesy dla powodzenia całości. Wyniki badań własnych ukazały jednak, iż najbardziej znaczący z perspektywy organizacji uczącej się – *proces cybernetycznego uczenia się* – uznano za realizowany w stopniu najmniejszym. Wynika to z faktu niewłączenia pracowników, jak i grup pracowniczych do sytuacji, w których mogliby oni kwestionować istniejące w organizacjach procedury, reguły, założenia, a więc generować wiedzę z doświadczeń uzyskiwanych w procesie rozwiązywania problemów. Wykazano ponadto, iż realizowana działalność edukacyjna w najmniejszym stopniu dotyczy poziomu najbardziej znaczącego z perspektywy organizacji uczącej się – *poziomu całego zakładu pracy*, gdy wszyscy uczą się od siebie wzajemnie, a wyniki tego uczenia się znajdują zastosowanie w codziennej praktyce funkcjonowania przedsiębiorstw. Brak wskazanego procesu i poziomu jego realizacji stanowi konsekwencję zaniedbań w obszarze czterech poprzednich dyscyplin.

Argumentem uzasadniającym główną tezę badawczą jest sam fakt, iż pracodawcy w dominującej większości (94,0%) nie znają założeń koncepcji organizacji uczącej się. Trudno się zatem dziwić, iż nie jest ona realizowana w praktyce życia gospodarczego. Brak wiedzy na temat teoretycznych podstaw tego modelu przedsiębiorstwa – zdaniem Autorki – nie wykluczał zakładów pracy jako nieświadomych jego realizatorów. Dlatego też celem pytań otwartych zawartych w kwestionariuszu wywiadu było uzyskanie danych dotyczących m.in. następujących kwestii: Jaki jest szacunkowy procentowy udział aktywów niematerialnych w majątku trwałym zakładów pracy? Czy poniesione przez zakład pracy koszty edukacji są adekwatne do osiągniętych korzyści? Jaki system pomiaru efektywności działalności edukacyjnej prowadzą zakłady pracy? Nie udało się jednak uzyskać na nie odpowiedzi.

Zaprezentowane wyniki badań własnych pozwalają potwierdzić, iż *edukacja realizowana w zakładach pracy w niewielkim zakresie uwzględnia założenia koncepcji organizacji uczącej się*.

Ustosunkowując się do powyższego stwierdzenia, niewątpliwie można przyjąć, iż badane zakłady pracy prowadzą działalność edukacyjną, angażując własne środki finansowe. Działalność ta obejmuje swoim zakresem realizatorów i uczestników, infrastrukturę dydaktyczną oraz zasoby materiałowe. Dotyczy ona zarówno edukacji samodzielnie prowadzonej przez zakłady pracy, jak i tej odbywającej się przy współdziałaniu instytucji zewnętrznych. Głównymi determinantami procesów edukacyjnych są bieżące potrzeby przedsiębiorstw, istotne dla ich rynkowej pozycji. Edukacja ustawiczna pracowników rozumiana jest w nich najczęściej

jako proces doskonalenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych osób zatrudnionych. W takiej postaci „uczenie się” jest jednym z najlepiej realizowanych zadań funkcji pozaprodukcyjnej/personalnej. Stwarzanie możliwości indywidualnej nauki poszczególnym pracownikom, a nawet inwestowanie w ich doskonalenie i doszkalać nie pozwala jednak uznać zakładów pracy za organizacje uczące się. Działalność na tej płaszczyźnie nie jest bowiem równoznaczna z uczeniem się przedsiębiorstwa jako całości. Organizacja ucząca się to taka, która realizuje i doskonali proces organizacyjnego uczenia się, w którym z pełną świadomością uczestniczą wszyscy jej członkowie.

Na podstawie zebranego materiału badawczego określić można pożądane i konieczne zmiany związane z wprowadzaniem rozwiązań w kierunku tworzenia organizacji uczących się. Dotyczą one przede wszystkim konieczności uwzględniania edukacji w wizji rozwoju zakładów pracy jako zdolności do zmiany i ich przetrwania w otoczeniu; postrzegania pracowników jako partnerów współtworzących zakłady pracy, od ustawicznego rozwoju których zależy także rozwój zakładów pracy; a także tworzenia materialnego i społecznego środowiska sprzyjającego uczeniu się i wzajemnej wymianie wiedzy.

Wnikliwa analiza kierunków działań pozwala wskazać w ich obszarze na konieczność:

1. Tworzenia strategii edukacyjnych będących częścią polityki personalnej zakładów pracy oraz ich ogólnej strategii rozwoju, opartych na procesie organizacyjnego uczenia się.
2. Zwiększania częstotliwości realizowania i finansowania form edukacji sprzyjających szeroko rozumianemu rozwojowi pracowników.
3. Podejmowania inwestycji w bazę dydaktyczną oraz narzędzia eksperckie i informatyczne, które mogą zostać wykorzystane w procesach edukacji.
4. Systematycznego wykorzystywania narzędzi monitoringu potrzeb oraz oceny i kontroli przebiegu procesów edukacyjnych, nie tylko na poziomie pojedynczych stanowisk pracy, ale i całej organizacji.
5. Wprowadzania systemu pomiaru efektywności działalności edukacyjnej.
6. Stosowania nowoczesnych metod, technik i środków dydaktycznych, w tym szczególnie aktywizujących uczących się pracowników.
7. Zwiększania zaangażowania kadry zarządzającej i kierowniczej w proces tworzenia środowiska sprzyjającego uczeniu się oraz wymianie wiedzy zarówno na poziomie poszczególnych pracowników, jak i zespołów oraz całej organizacji. Służyć temu mogą m.in.: koncentrowanie działań na polityce personalnej, tak aby możliwy był rozwój pracowników; stwarzanie możliwości uczestniczenia w edukacji wszystkim zatrudnionym; budowanie efektywnych procesów komunikacji i otwartości informacyjnej; uczestnictwo pracowników w procesach decyzyjnych; stosowanie procedur i zwyczajów mających na celu zachęcanie do edukacji wszystkich zatrudnionych osób.

8. Wykorzystywania rozwiązań prawnych wspierających pracowników w aktywności edukacyjnej podejmowanej zarówno na podstawie skierowania zakładu pracy, a także bez takiego skierowania.
9. Stosowania systemu motywacyjnego wiążącego aktywność edukacyjną z awansem/premią oraz zapewniającego wzrost partycypacji pracowników w procesy technologiczne i społeczne zachodzące w zakładach pracy. System wynagradzania przedsiębiorstw powinien zapewniać powiązanie nagród z rozwojem pracowników.
10. Wprowadzania procesu zarządzania karierą, w tym tworzenia ścieżek kariery i programów równowagi praca-życie pozazawodowe dla pracowników zatrudnionych na różnych stanowiskach, od wykonawczych poczynając, poprzez specjalistów i menedżerów, a na kierowniczych kończąc.
11. Wzrostu elastyczności zakładów pracy w dostosowywaniu się do oczekiwań rynku i zdolności do ciągłej zmiany m.in. poprzez: zatrudnianie ekspertów i wysoko wykwalifikowanych pracowników; prowadzenie systematycznych badań otoczenia; aktywne eksperymentowanie z nowymi sposobami działania; zwiększanie udziału zakładów pracy w tworzeniu nowej wiedzy; współpracę z uczelniami wyższymi, instytucjami i ośrodkami naukowo-badawczymi; podejmowanie przedsięwzięć z innymi podmiotami gospodarczymi; zwiększanie poziomu absorpcji środków unijnych przeznaczonych na rozwój i edukację.

Każdy z wyżej wymienionych kierunków działań jest ważny z punktu widzenia tworzenia zdolności przedsiębiorstw do uczenia się.

Wydaje się, iż podjęta w pracy problematyka znajduje swoje uzasadnienie zarówno w obszarze nauk społecznych, jak i z punktu widzenia praktyki gospodarczej. Inspiruje bowiem do interdyscyplinarnego spojrzenia na zakłady pracy jako instytucje edukacyjne, rozpatrywane zarówno w kontekście teorii organizacji, jak i w aspekcie systemowym. Należy jeszcze raz podkreślić, iż budowanie społeczeństwa uczącego się oraz gospodarki opartej na wiedzy w znaczącym stopniu zależy od edukacji ustawicznej pracowników, jaka powinna być realizowana w tych podstawowych jednostkach organizacyjnych. Wydaje się również, iż konkurencyjność i innowacyjność zakładów pracy jest obecnie silnie determinowana procesami zarządzania wiedzą oraz rozwojem ich zdolności do uczenia się.

Podsumowując ukazane wnioski i konkluzje, przytoczyć można słowa P.M. Senge'a, iż: „Prawdziwe uczenie się sięga do sedna tego, co to znaczy być człowiekiem. Dzięki uczeniu się przeobrażamy samych siebie. Dzięki uczeniu się jesteśmy w stanie zrobić coś, czego inaczej nie bylibyśmy w stanie zrobić. Dzięki uczeniu się postrzegamy świat i nasze relacje z nim. Dzięki uczeniu się rozwijamy nasze możliwości twórcze, stajemy się częścią twórczych procesów życia”¹.

¹ P.M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Kraków 2006, s. 19 i nast.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksander T. (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, t. 1, Radom 2010.
- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2005.
- Bańka W. (red.), *Zarządzanie potencjałem społecznym o nowoczesnej organizacji*, Płock 2005.
- Batorski J., *Organizacja efektywnie ucząca się*, Dąbrowa Górnicza 2002.
- Bauman T. (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005.
- Bednarczyk H., Koprowska D., Kacak I., *Transfer wiedzy i usług wsparcia dla mikro-przedsiębiorstw – doświadczenia, refleksje*, Radom 2008.
- Bednarczyk H., Pawłowa M., Przybylska E. (red.), *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*, Radom 2010.
- Bednarek M., *Doskonalenie systemów zarządzania. Nowa droga do przedsiębiorstwa lean*, Warszawa 2007.
- Bielski M., *Podstawy teorii organizacji i zarządzania*, Warszawa 2004.
- Błaszczuk A., Brdulak J.J., Guzik M., Pawluczuk A., *Zarządzanie wiedzą w polskich przedsiębiorstwach*, Warszawa 2004.
- Błaszczuk W., *Metody organizacji i zarządzania. Kształtowanie relacji organizacyjnych*, Warszawa 2005.
- Bochniarz P., Gugala K., *Budowanie i pomiar kapitału ludzkiego w firmie*, Warszawa 2005.
- Borkowska S. (red.), *Przyszłość pracy w XXI wieku*, Warszawa 2004.
- Borkowska S., Feliniak U. (red.), *Edukacja a rozwój społeczeństwa wiedzy*, Łódź 2007.
- Borowska A., *Kształcenie dla przyszłości*, Warszawa 2004.
- Bratnicki M., *Doskonalenie procesu zarządzania w przedsiębiorstwie: podejście zintegrowane*, Katowice 1993.
- Bratnicki M., *Podstawy współczesnego myślenia o zarządzaniu*, Dąbrowa Górnicza 2000.
- Brilman J., *Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania*, Warszawa 2002.
- Castells M., *Spółeczeństwo sieci*, Warszawa 2007.
- Centrum Badań nad Edukacją i Innowacją, *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, OECD, Warszawa 2000.
- Chojnacki W., Balasiewicz A., *Człowiek w nowoczesnej organizacji. Wybrane problemy doradztwa zawodowego i personalnego*, Toruń 2006.
- Chmiel N. (red.), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk 2003.
- Czaja S., *Historia gospodarki i gospodarowania*, Wrocław 2002.
- Czajka S., *Człowiek i jego potrzeby w procesie pracy*, Warszawa 1984.
- Czajka S., Sztumski J., *Zarys socjologii przemysłu*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1977.

- Czermiński A., Czerska M., Nosalski B., Rutka R., Apanowicz J., *Zarządzanie organizacjami*, Toruń 2001.
- Czerska M., Rutka R., *Metoda diagnozowania zdolności przedsiębiorstwa do uczenia się*, Wrocław 1996.
- Cyert R.M., March J.G. *A Behavioral Theory of the Firm*, Englewood Cliffs 1963.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń-Leszno 2005.
- Doktorowicz K., *Europejski model społeczeństwa informacyjnego. Polityczna strategia Unii Europejskiej w kontekście globalnych problemów wieku informacji*, Katowice 2005.
- Drozdowski R., *Rynek pracy w Polsce. Recepcja – oczekiwania – strategie dostosowawcze*, Poznań 2002.
- Drucker P.F., *Spółczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999.
- Drucker P.F., *Mysli przewodnie Druckera*, Warszawa 2002.
- Drucker P.F., *Zarządzanie w XXI wieku – wyzwania*, Warszawa 2009.
- Edvinsson L., Malone M.S., *Kapitał intelektualny. Poznaj prawdziwą wartość swojego przedsiębiorstwa odnajdując jego ukryte korzenie*, Warszawa 2001.
- Elliman T., Eatock T., Spencer N., *Modelling knowledge worker behaviour in business process studies*, „Journal of Enterprise Information Management” 2005.
- Encyklopedia organizacji i zarządzania*, Warszawa 1981.
- Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002.
- Edersheim E.H., *Przesłanie Druckera. Zarządzanie oparte na wiedzy*, Warszawa 2009.
- Europejska Strategia Zatrudnienia. W kierunku poprawy sytuacji zatrudnienia w Europie*, Komisja Europejska, 2011.
- Frejman M., Pietrulewicz B. (red.), *Rozwój zawodowy pracowników w warunkach przemian gospodarczych*, Zielona Góra 2002.
- Frejman S.D., Pietrulewicz B. (red.), *Problemy edukacyjne przygotowania i doskonalenia zawodowego pracowników*, Zielona Góra 2002.
- Furmanek W., *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010.
- Galata S., *Sztuka zarządzania organizacjami. Zasoby, sposoby, perspektywy*, Warszawa 2006.
- Garvin D.A., *Building a Learning Organization*, „Harvard Business Review on Knowledge Management”, Boston, MA 1998.
- Gerlach R., *Doskonalenie zawodowe pracujących we współczesnym zakładzie przemysłowym*, Bydgoszcz 1989.
- Gerlach R. (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Bydgoszcz 2008.
- Gerlach R. (red.), *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Bydgoszcz 2008.
- Gerlach R. (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, Bydgoszcz 2010.
- Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2006.
- Gierszewska G., Romanowska M., *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, Warszawa 2003.
- Godziszewski B., Haffer M., Stankiewicz M.J. (red.), *Przedsiębiorstwo na przełomie wieków*, Toruń 2001.
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 2007.
- Gruszecki T., *Współczesne teorie przedsiębiorstwa*, Warszawa 2002.
- Haffer M., Sudoł S. (red.), *Przedsiębiorstwo wobec wyzwań przyszłości*, Toruń 1999.
- Handy Ch., *Wiek przewyżczonego rozumu*, Warszawa 1998.
- Hatch M.J., *Teoria organizacji*, Warszawa 2002.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.

- Hesselbein F., Goldsmith M., Beckhard R. (red.), *Organizacja przyszłości*, Warszawa 1998.
- Hryniewicz J.T., *Stosunki pracy w polskich organizacjach*, Warszawa 2007.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006.
- Informacja o sytuacji społeczno-gospodarczej Bydgoszczy za 2009 rok*, Wydział Rozwoju i Strategii Miasta, Referat Rozwoju i Analiz Ekonomicznych, Bydgoszcz, czerwiec 2010.
- Jabłoński M., *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się. Metody doskonalenia i rozwoju*, Warszawa 2009.
- Januszek H., Sikora J., *Socjologia pracy*, Poznań 2000.
- Jashapara A., *Zarządzanie wiedzą*, Warszawa 2006.
- Juchnowicz M. (red.), *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacji wiedzy*, Warszawa 2007.
- Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2005.
- Kargulowa A., Kwiatkowski S.M., Szkudlarek T. (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Kraków 2005.
- Kietliński K., *Moralność gospodarki opartej na wiedzy*, Warszawa 2009.
- Kieżun W., *Podstawy organizacji i zarządzania*, Warszawa 1977.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009.
- Komisja Europejska, *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.
- Komisja Europejska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Luksemburg 2002, Warszawa 2003.
- Komisja Europejska, Dokument roboczy Służb Komisji. *Ocena strategii lizbońskiej*, Bruksela 2.2.2010, SEK (2010) 114.
- Komisja Europejska, Komunikat Komisji Europa 2020, *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010) 2020.
- Konecki K., Tobera P., Buchner-Jeziorska A., Karczmarszuk K., Dymarczyk W. (red.), *Socjologia gospodarki: Rynek, Instytucje, Zarządzanie*, Łódź 2002.
- Kotarbiński T., *Abecadło praktyczności*, Warszawa 1972.
- Kotlorz D. (red.), *Ekonomia rynku pracy*, Katowice 2007.
- Koźmiński A.K., Obój K., *Zarys teorii równowagi organizacyjnej*, Warszawa 1989.
- Koźmiński A.K., Piotrowski W. (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa 2005.
- Król H., Ludwicyński A. (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Warszawa 2007.
- Krzyżanowski L.J., *O podstawach kierowania inaczej: paradygmaty, modele, metafory, filozofia, metodologia, dylematy, trendy*, Warszawa 1999.
- Kukliński A. (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, Warszawa 2001.
- Kwiatkiewicz A., *Ustawiczne kształcenie zawodowe w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa 2006.
- Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B., *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007.
- Kwiatkowski S.M. (red.), *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, Warszawa 2007.

- Kwiatkowski S.M. (red.), *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, Warszawa-Radom 2008.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2004.
- Levitt B., March J.G., *Organizational learning*, „Annual Review of Sociology” 14/1988.
- Lendzion J.P., Stankiewicz-Mróż A., *Wprowadzenie do organizacji i zarządzania*, Kraków 2005.
- Ludwiczynski A. (red.), *Najlepsze praktyki zarządzania kapitałem ludzkimi*, Warszawa 2002.
- Malara Z., *Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce. Wyzwania współczesności*, Warszawa 2006.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.
- Marek S., Białasiewicz M. (red.), *Podstawy nauki o organizacji. Przedsiębiorstwo jako organizacja gospodarcza*, Warszawa 2008.
- Masłyk-Musiał E., *Spółczeństwo i organizacje. Socjologia organizacji i zarządzania*, Lublin 1999.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Raport UNESCO, Warszawa 2001.
- Mikuła B., *Człowiek a organizacja. Humanizm w koncepcjach i metodach organizacji i zarządzania w XX wieku*, Kraków 2000.
- Mikuła B., *W kierunku organizacji inteligentnych*, Kraków 2001.
- Mikuła B., *Organizacje oparte na wiedzy*, Kraków 2006.
- Mikuła B., Pietruszka-Ortyl A., Potocki A., *Zarządzanie przedsiębiorstwem XXI wieku. Wybrane koncepcje i metody*, Warszawa 2002.
- Mikuła B., Pietruszka-Ortyl A., Potocki A. (red.), *Podstawy zarządzania przedsiębiorstwami w gospodarce opartej na wiedzy*, Warszawa 2007.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Edukacja ustawiczna*, Warszawa 2005.
- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Departament Rynku Pracy, *Uczenie się dorosłych. Przegląd tematyczny. Polska notatka na temat kraju*, Warszawa 2006.
- Ministerstwo Gospodarki, *Przedsiębiorczość w Polsce 2011*, Warszawa 2011.
- Molak A., *Szkoła pracy Kerschensteinera. Model szkoły dla potrzeb cywilizacji technicznej w społeczeństwie kapitalistycznym*, Warszawa 1968.
- Morgan G., *Obrazy organizacji*, Warszawa 1997.
- Nanus B., *Wizjonerskie przywództwo*, Skierniewice 1998.
- Nonaka I., Takeuchi H., *Kreowanie wiedzy w organizacji. Jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, Warszawa 2000.
- Nowacki T.W., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1971.
- Nowacki T.W., *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy*, Warszawa 1983.
- Nowacki T.W., Jeruszka U., *Podstawy dydaktyki pracy*, Warszawa 2004.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
- Olczak A., Kołodziejczyk-Olczak I. (red.), *Leksykon zarządzania*, Łódź 2005.
- Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Kraków 2006.
- Pachociński R., *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa 2006.
- Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Kraków 2002.
- Partycki S. (red.), *Człowiek a rynek*, t. 1, Lublin 2004.
- Pedler M., Aspinwall K., *Przedsiębiorstwo uczące się*, Warszawa 1999.

- Penc J., *Kreatywne kierowanie. Organizacja i kierownik jutra. Rozwiązywanie problemów kadrowych*, Warszawa 2000.
- Penc J., *Menedżer w uczącej się organizacji*, Łódź 2000.
- Penc J., *Kreowanie zachowań w organizacji. Konflikty i stresy pracownicze. Zmiany i rozwój organizacji*, Warszawa 2001.
- Penc J., *Przedsiębiorstwo w burzliwym otoczeniu. Procesy adaptacji i współpracy*, cz. 1, Bydgoszcz 2002.
- Penc J., *Decyzje i zmiany. W poszukiwaniu skutecznych sposobów działania*, Warszawa 2007.
- Perechuda K., *Metody zarządzania przedsiębiorstwem*, Wrocław 1998.
- Perechuda K. (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem przyszłości. Koncepcje. Modele. Metody*, Warszawa 2000.
- Perechuda K. (red.), *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Warszawa 2005.
- Perspektywy awangardowych dziedzin nauki i techniki do roku 2010*, Komitet prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 1999.
- Pietrulewicz B. (red.), *Całozyciowa edukacja zawodowa – problemy teorii i praktyki*, Zielona Góra 1997.
- Pietrulewicz B. (red.), *Problemy rozwoju zawodowego pracowników*, Zielona Góra 1998.
- Pietrulewicz B. (red.), *Pracownik. Edukacja. Gospodarka. Wybrane zagadnienia*, Zielona Góra 2001.
- Pietrulewicz B. (red.), *Współczesne problemy edukacji, pracy i zatrudnienia pracowników*, Zielona Góra 2005.
- Pietrulewicz B. (red.), *Edukacja. Praca. Rynek pracy*, Zielona Góra 2010.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005.
- Pocztowski A. (red.), *Praca i zarządzanie kapitałem ludzkim w perspektywie europejskiej*, Kraków 2005.
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa 2008.
- Polska 2025. *Długookresowa Strategia Rozwoju*, Warszawa 2000.
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Raport przygotowany przez Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów, Warszawa lipiec 2009.
- Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych Lewiatan, *Formowanie kwalifikacji pracowniczych*, Raport z badania, Warszawa lipiec 2010.
- Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1996.
- Poplucz J., *Wychowawcza rola przedsiębiorstwa*, Warszawa 1978.
- Poplucz J., *Planowanie działań pedagogicznych w zakładzie pracy*, Warszawa 1981.
- Potocki A. (red.), *Zachowania organizacyjne. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005.
- Probst G., Raub S., Romhardt K., *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Kraków 2002.
- Radło M.J., *Strategia Lizbońska. Konkluzje dla Polski*, Warszawa 2002.
- Radziewicz-Winnicki A., *Pedagog i pedagogika w przemyśle*, Warszawa 1978.
- Radziewicz-Winnicki A. (red.), *Edukacja a życie codzienne*, t. 1, Katowice 2002.
- Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008.
- Rakowska A., *Kompetencje menedżerskie kadry kierowniczej we współczesnych organizacjach*, Lublin 2007.
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

- Raporty Specjalne – listopad 2002. Data Group S.A.
- Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2007 *Edukacja dla pracy*, UNDP, Warszawa.
- Ratajczak Z., Bańka A., Turska E. (red.), *Współczesna psychologia pracy i organizacji. Wybrane zagadnienia*, Katowice 2006.
- Regionalna Strategia Innowacji Województwa Kujawsko-Pomorskiego do 2015 roku*, Toruń 2004.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej oraz Polityki Socjalnej z dnia 12 października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i kształcenia ogólnego dorosłego (DzU nr 103, poz. 142).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 grudnia 2003 r. w sprawie akredytacji i ośrodków prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych (DzU nr 227, poz. 2247).
- Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 10 listopada 2004 r. w sprawie refundacji ze środków Funduszu Pracy kosztów szkoleń oraz wynagrodzeń i składek na ubezpieczenia społeczne od refundowanych wynagrodzeń (DzU 2004, nr 249, poz. 2496).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Nauki z 23 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełnienia przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych, DzU nr 227, poz. 216).
- Różnowski B., Biela A., Bańka A. (red.), *Praca i organizacja w procesie zmian*, Poznań 2006.
- Senge P.M., *The leader's new work: building learning organizations*, „Sloan Management Review” 32(1) Fall 1990.
- Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Kraków 2006.
- Simon H.A., *Bounded Rationality and Organizational Learning*, „Organization Science”, Vol. 2, No 1, February 1991.
- Smith A., *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, księga 1, Warszawa 2007.
- Smolański A., *Elementy teorii organizacji dla pedagogów*, Wrocław 1979.
- Sokołowska S., *Organizacja i zarządzanie. Ujęcie teoretyczne*, Opole 2004.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004.
- Stabryła A. (red.), *Doskonalenie struktur organizacyjnych przedsiębiorstw w gospodarce opartej na wiedzy*, Warszawa 2009.
- Steinmann H., Schreyögg G., *Zarządzanie. Podstawy kierowania przedsiębiorstwem. Koncepcje, funkcje, przykłady*, Wrocław 1998.
- Stendig S., *System pedagogiczny G. Kerschensteinera*, Cieszyn 1933.
- Stępień J., *Wstęp do socjologii, psychologii i organizacji pracy*, Poznań 2000.
- Stochmiałek J. (red.), *Edukacyjne funkcje zakładu pracy*, Poznań 1987.
- Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Diagnoza ogólnych uwarunkowań rozwojowych*, t. 1, Komitet Prognoz „POLSKA 2000” przy Prezydium PAN, Warszawa 2000.
- Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Synteza*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2001.
- Strategia Lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002.
- Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, Warszawa 2003.
- Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013*, Warszawa 2005.
- Strategie zatrudnienia: Wyniki globalnego badania*, Manpower 2010.
- Strykowska M. (red.), *Współczesne organizacje. Wyzwania i zagrożenia*, Poznań 2002.

- Suchy S., *Edukacja dorosłych pracowników i bezrobotnych*, Warszawa 2010.
- Sudoł S., *Przedsiębiorstwo. Podstawy nauki o przedsiębiorstwie. Zarządzanie przedsiębiorstwem*, Warszawa 2006.
- Suszyński C. (red.), *Przedsiębiorstwo. Wartość. Zarządzanie*, Warszawa 2007.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.
- Szewczyk A. (red.), *Dylematy cywilizacji informatycznej*, Warszawa 2004.
- Sztumski J., *Socjologia pracy w zarysie*, Warszawa 1981.
- Sztumski J., *Socjologia pracy*, Katowice 1999.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 3, Gdańsk 2006.
- Ślęczka K. (red.), *Społeczeństwo oparte na wiedzy w dobie globalizacji. Wybrane zagadnienia*, Sosnowiec 2003.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Zakład pracy jako organizacja ucząca się – wybrane wyniki badań*, „Szkoła. Zawód. Praca” 1/2010.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Edukacja w zakładzie pracy. Kontekst teoretyczny a wyniki badań własnych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2/2011.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Bariery działalności edukacyjnej w zakładach pracy*, „Problemy Profesjologii” 2/2011.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Działalność edukacyjna zakładów pracy w aspekcie kryteriów organizacji uczącej się*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2(114)/2011.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Rozwój przedsiębiorstwa w kierunku organizacji uczącej się*, „Zarządzanie i Finanse. Journal of Management and Finance”, rok 10, nr 1, cz. 3, marzec 2012.
- Toffler A., *Trzecia fala*, Warszawa 1997.
- Turoś L., *Andragogika ogólna*, Warszawa 1999.
- Urbańczyk F., *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (DzU 2004, nr 256, poz. 2572 z późn. zm., tekst jedn.).
- Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 r. (DzU 2005, nr 164, poz. 1365).
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – tekst jedn. Kodeks pracy (z 1998 r. nr 106, poz. 668 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 9 kwietnia 2010 r. o zmianie ustawy Kodeks pracy oraz ustawy o podatku dochodowym od osób fizycznych (DzU z dnia 15 czerwca 2010 r.).
- Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Warszawa 2002.
- Weresa M.A. (red.), *Polska. Raport o konkurencyjności 2012. Edukacja jako czynnik konkurencyjności*, Warszawa 2012.
- Wesołowska E.A. (red.), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Płock 2002.
- Wiatrowski Z., Jeruszka U., Bednarczyk H. (red.), *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, Warszawa 2003.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.
- Wiatrowski Z. (red.), *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, Włocławek 2006.
- Wiatrowski Z., Ciżkowicz K. (red.), *Pedagogika pracy i andragogika. Z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, Włocławek 2007.
- Wiatrowski Z., Mandrzejewska-Smól I., Aftański A. (red.), *Pedagogika pracy i andragogika. Z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, Włocławek 2008.
- Worek B., Stec K., Szklarczyk D., Keler K., *Raport z badań firm i instytucji szkoleniowych*, Warszawa 2011.

- Wspieranie kształcenia ustawicznego pracowników*. Raport z badań przeprowadzonych na zlecenie Departamentu Rynku Pracy MPiPS przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2007.
- Założenia długofalowej strategii rozwoju Polski do roku 2025*, Projekt, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2005.
- Zgrzywa-Ziemak A., Kamiński R., *Rozwój zdolności uczenia się przedsiębiorstwa*, Warszawa 2009.
- Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, Warszawa 1968.
- Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1969.
- Zimniewicz K., *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, Warszawa 2003.
- Zimniewicz K., *Zeszyty Naukowe 36*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2003.
- Zimniewicz K. (red.), *Instrumenty zarządzania we współczesnym przedsiębiorstwie*, Poznań 2003.
- Żurek J. (red.), *Przedsiębiorstwo. Zasady działania, funkcjonowanie, rozwój*, Gdańsk 2007.

NETOGRAFIA

- <http://pl.wikipedia.org/wiki/Bydgoszcz>
<http://www.toyota.pl>
<http://mfiles.pl/pl/index.php>
<http://www.bydgoszcz.pl/miasto/statystyka>
<http://www.nbportal.pl>
<http://www.worldbank.org>
<http://www.strategializbonska.pl>
<http://www.inwestycje.pl>
<http://www.mps.gov.pl>

SPIS TABEL, WYKRESÓW I RYSUNKÓW

SPIS TABEL

Rozdział 1. Rozważania wstępne

Tabela 1.1.	<i>Czynniki charakteryzujące badane zakłady pracy</i>	19
Tabela 1.2.	<i>Osoby badane według kryterium wieku</i>	20
Tabela 1.3.	<i>Osoby badane według kryterium posiadanego wykształcenia</i>	20
Tabela 1.4.	<i>Osoby badane według kryterium stażu pracy ogółem</i>	21
Tabela 1.5.	<i>Osoby badane według kryterium stażu pracy w danym zawodzie</i>	21
Tabela 1.6.	<i>Osoby badane według kryterium stażu pracy w danym zakładzie</i>	21
Tabela 1.7.	<i>Osoby badane według kryterium stażu pracy na stanowisku pracy</i>	22
Tabela 1.8.	<i>Osoby badane według kryterium oceny możliwości finansowych</i>	22

Rozdział 4. Edukacja w zakładzie pracy w świetle badań empirycznych

Tabela 4.1.	<i>Inicjatorzy edukacji w zakładach pracy w opinii pracowników</i>	166
Tabela 4.2.	<i>Inicjatorzy edukacji w zakładach pracy w opinii pracodawców</i>	166
Tabela 4.3.	<i>Przebieg edukacji w zakładach pracy</i>	171
Tabela 4.4.	<i>Ocena organizacji i sposobu prowadzenia edukacji w zakładach pracy</i>	171
Tabela 4.5.	<i>Aktualny udział pracowników w edukacji</i>	172
Tabela 4.6.	<i>Ocena edukacji w opinii pracowników</i>	174
Tabela 4.7.	<i>Motywy aktywności edukacyjnej pracowników</i>	175
Tabela 4.8.	<i>Stosunek pracowników do twierdzeń charakteryzujących organizację uczącą się</i>	176
Tabela 4.9.	<i>Czynniki motywujące do uczestnictwa w edukacji stosowane w zakładach pracy</i>	177
Tabela 4.10.	<i>Korzyści z podejmowania aktywności edukacyjnej w opinii pracowników</i>	179
Tabela 4.11.	<i>Czynniki determinujące działalność edukacyjną zakładów pracy</i>	181
Tabela 4.12.	<i>Uczestnicy edukacji ze względu na przynależność do grupy pracowniczej</i>	183
Tabela 4.13.	<i>Uczestnicy edukacji ze względu na status stanowiska pracy</i>	184
Tabela 4.14.	<i>Kryteria decydujące o uczestnictwie pracownika w edukacji</i>	185
Tabela 4.15.	<i>Czynniki utrudniające bądź uniemożliwiające realizację edukacji w zakładach pracy</i>	186
Tabela 4.16.	<i>Czynniki zwiększające zainteresowanie zakładów pracy prowadzeniem edukacji</i>	187

Rozdział 5. Zakład pracy jako organizacja ucząca się – stan aktualny i perspektywy rozwoju

Tabela 5.1.	<i>Ranga edukacji w zakładach pracy w opinii pracodawców</i>	191
Tabela 5.2.	<i>Ranga edukacji w zakładach pracy w opinii pracowników</i>	191
Tabela 5.3.	<i>Związek działalności edukacyjnej z bieżącymi potrzebami zakładów pracy</i>	194
Tabela 5.4.	<i>Potrzeby edukacyjne pracowników</i>	195
Tabela 5.5.	<i>Obszary wykorzystania kwalifikacji i kompetencji zawodowych zdobytych w wyniku działalności edukacyjnej zakładów pracy</i>	196
Tabela 5.6.	<i>Dofinansowanie edukacji pracowników z uwzględnieniem potrzeb zakładu pracy</i>	198
Tabela 5.7.	<i>Dofinansowanie edukacji pracowników z uwzględnieniem stażu w zakładzie pracy</i>	199
Tabela 5.8.	<i>Formy pomocy ze strony zakładów pracy</i>	203
Tabela 5.9.	<i>Etapy działalności edukacyjnej w zakładach pracy</i>	207
Tabela 5.10.	<i>Monitoring potrzeb edukacyjnych pracowników</i>	208
Tabela 5.11.	<i>Rodzaje uczenia się stosowane w zakładach pracy</i>	212
Tabela 5.12.	<i>Sposoby realizacji procesów edukacji w zakładach pracy</i>	213
Tabela 5.13.	<i>Sposoby uczenia się stosowane przez zakłady pracy</i>	214
Tabela 5.14.	<i>Style uczenia się stosowane przez zakłady pracy</i>	216
Tabela 5.15.	<i>Cechy zakładów pracy sprzyjające procesowi edukacji w opinii pracowników</i>	217
Tabela 5.16.	<i>Cechy zakładów pracy sprzyjające procesowi edukacji w opinii pracodawców</i>	218
Tabela 5.17.	<i>Partnerzy współpracujący z zakładami pracy</i>	220
Tabela 5.18.	<i>Przyczyny braku korzystania ze środków pomocowych Unii Europejskiej</i>	225

SPIS WYKRESÓW

Rozdział 2. Zakład pracy w świetle wyzwań gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa uczącego się

Wykres 2.1.	<i>Odsetek ankietowanych w opinii których edukacja i rozwój pracowników mają znaczenie priorytetowe</i>	84
-------------	---	----

Rozdział 4. Edukacja w zakładzie pracy w świetle badań empirycznych

Wykres 4.1.	<i>Preferowane kierunki wykształcenia kandydatów do pracy</i>	169
Wykres 4.2.	<i>Poziom satysfakcji pracowników z uczestnictwa w edukacji w zakładach pracy</i>	174

Rozdział 5. Zakład pracy jako organizacja ucząca się – stan aktualny i perspektywy rozwoju

Wykres 5.1.	<i>Stopień zgodności działalności edukacyjnej zakładów pracy z potrzebami pracowników</i>	196
-------------	---	-----

SPIS RYSUNKÓW

Rozdział 3. Zakład pracy jako instytucja edukacyjna

Rysunek 3.1.	<i>Interdyscyplinarność problematyki zakładu pracy</i>	99
--------------	--	----

Rysunek 3.2. <i>Koncepcja edukacji ustawicznej i koncepcja organizacji uczącej się jako podstawa teoretyczna pracy</i>	110
Rysunek 3.3. <i>Źródła koncepcji organizacji uczącej się wykorzystane w pracy</i>	111
Rysunek 3.4. <i>Pomocnicze przesłanki teoretyczne uzasadniające rozpatrywanie zakładu pracy jako organizacji uczącej się</i>	112

SUMMARY

The following monograph is dedicated to issues on *Education in a workplace from the perspective of a learning organization*. Its main goal is to show that building a learning society and economy based on knowledge to a large extent depends on educational processes that take place in workplaces.

The content that the reader receives comprises methodological information about self research, theoretical considerations as well as the results of conducted empiric research. The whole paper is divided into five main parts which complement one another.

The paper begins with *Introduction* and *Initial Considerations* which contain the reason for discussing the topic and information on the research activity.

Theoretical reflections based on the analysis of the literature on the subject are presented in the chapters *Workplace in the light of challenges of economy based on knowledge and learning society* and *Workplace as an educational institution*. Because of the interdisciplinary character of this part of the monograph the author referred to sociological output, including labor sociology and sociology of an organization, to psychology, including psychology of work, and management sciences especially to the main theory of an organization. However, the author mainly focused on pedagogical output and its sub disciplines such as andragogy and pedagogy of work.

The chapters *Education in a workplace in the light of empiric research* and *A workplace as a learning organization. The current state and development prospects* contain the results of quantity and quality analyses.

The part *Conclusions and Generalizations* presents the main conclusions derived from the research conducted by the author and the summary of the issue in discussion.

The paper ends with *Bibliography*, *Summary* and the *List of tables, diagrams and drawings*.

