

2.2.

Ewa Kubiak-Szymborska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

WYCHOWANIE KU PRACY JAKO FORMACJA DYSKURSYWNA PEDAGOGIKI PRACY

Wprowadzenie

Jedną z ważniejszych, jeśli nie kluczowych, kategorii w obszarze namysłu czynionego przez pedagogów pracy jest *praca* i jej wielorakie odniesienia do innych zjawisk, procesów i struktur rzeczywistości społecznej. Owa kluczowość znajduje m.in. swoje odzwierciedlenie w wielości publikacji o różnorodnym charakterze, podejmujących na przykład dyskurs o, nad, wokół pracy jako nie tylko głównej formy aktywności człowieka, ale także znaczącej wartości i jednego z najistotniejszych czynników współwyznaczających jego jakość życia. W dyskursie tym swoje miejsce zajmuje problematyka wzajemnych odniesień pracy i wychowania, choć – jak się wydaje – nie jest to miejsce znaczące, gdyby patrzeć nań choćby przez pryzmat opracowań temu poświęconych. Dowodem na to jest m.in. analiza bazy katalogowej Biblioteki Narodowej, w której pod hasłem przedmiotowym: *wychowanie przez pracę* znajdujemy najpierw informację „wychowanie przez pracę – hasło nieużywane w katalogu”, a po wpisaniu innego klucza wyszukiwania znajdujemy wprawdzie kilkanaście książek i tyleż samo artykułów, tyle że te pierwsze pochodzą z lat 60.-90., a tych drugich, ale napisanych po roku 2000, łącznie można doszukać się dziewięciu. Oczywiście, może być też tak, że nie wszystkie publikacje na temat wychowania przez pracę znajdują się w bazie BN, sama problematyka zaś jest podejmowana niejako „przy okazji” opracowywania innych zagadnień, a niekoniecznie jako odrębne rozważania poświęcone stricte odniesieniom tych dwu kategorii, nie zmienia to jednak istniejącego stanu wiedzy w tym zakresie

na tyle, by można uznać kategorie wychowania do pracy, przez pracę, w pracy czy ku pracy za zajmujące znaczące miejsce w rozważaniach pedagogiki pracy.

W obliczu tej sytuacji niepodjęcie w opracowaniu poświęconemu podstawowym zagadnieniom pedagogiki pracy wspomnianej powyżej problematyki byłoby niewątpliwie zaniechaniem i dalszym marginalizowaniem istotnego obszaru rozważań pedagogicznych i istotnej kategorii dyskursywnej, zanim jednak ta kategoria zostanie przybliżona, warto zatrzymać się, choćby na krótko, na samym dyskursie.

Kilka uwag o dyskursie

Dyskurs to pojęcie w ostatnich latach często używane (by nie powiedzieć nadużywane), na które zapanowała swoista moda skłaniająca – jak twierdzi Urszula Ostrowska – „niejednokrotnie do dość »beztroskiego« wykorzystywania tej kategorii jako ozdobnego słowa, tudzież »dekoracji«, nie zaś kluczowego pojęcia określającego problem badawczy tudzież wyznaczającego określone pole epistemologiczno-eksploracyjne w tekstach o rozmaitym zakresie ogólności rozważań”¹.

Według Słownika Wyrazów Obcych PWN słowo dyskurs wywodzi się od łacińskiego *discursus* i oznacza rozmowę, dyskusję, przemówienie². Owo łacińskie *discursus* – inaczej też bieganie tam i z powrotem – to, zdaniem Dietera Lenzena, w rozumieniu ogólnym mówienie, rozmowa, rozprawianie różnicujące się w sensie analitycznym, komunikacyjnym i pragmatycznym z jednej strony, z drugiej zaś w sensie strukturalnym. Pierwsza płaszczyzna związana jest z gramami słownymi, intersubiektywnym językowym horyzontem interpretacyjnym, w drugiej akcent „przeniesiony zostaje ze znaczenia subiektywnego na znaczenie intersubiektywne, z którego faktycznie wynika to, co subiektywnie pojęte”³.

Przyjęcie tego ogólnego znaczenia jest pewnego rodzaju uproszczeniem dyskursu, w wielu źródłach bowiem wyjaśniających tę kategorię akcentuje się różnorodność jego znaczeń, biorąc pod uwagę perspektywę analizy czy to na przykład lingwistyczną, bądź też filozofii języka, teorii krytycznej lub wreszcie poststrukturalistycznego spojrzenia, według którego „pod pojęciem dyskursu rozumie się przestrzeń, w której wychodząc od języka *przekracza się* dzięki warunkom wyrażania sens wypowiedzi. W ten sposób dochodzi tu do splatania się mowy i pisanego z pragnieniami, z władzą

¹ U. Ostrowska, *Krytyczna analiza dyskursu (KAD). Z perspektywy badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 2011, s. 113.

² *Słownik Wyrazów Obcych PWN*, E. Sobol (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 259.

³ D. Lenzen (red.), *Podstawowe pojęcia pedagogiczne*, Wydawnictwo Mater, Szczecin 2003, s. 150.

oraz z formami kultury (...)”⁴. To w tej przestrzeni powstają, jak pisał *Michel Foucault* w *Archeologii wiedzy* (wyd. pol. 1977), dodatkowe struktury „z tworzących się w procesie historycznym luźno zbudowanych kombinacji zainteresowań, pojęć, wyborów tematycznych i sposobów wypowiedzania”⁵, nazywane formacjami dyskursywnymi. Owe formacje dyskursywne „obejmują – z punktu widzenia przedmiotów, ku którym dzięki nim można się zwrócić – następujące elementy: społeczne i instytucjonalne konteksty, w których się rodzą, a które najczęściej są miejscami czy źródłami zainteresowania pewnego rodzaju; społeczne tożsamości tych, którzy mają lub zyskują prawo wypowiedzania się o takich problemach i ich przyczynach; wreszcie »schematy wyszczególniające«, niejako matryce intelektualne, służące do oddzielania poszczególnych przedmiotów zainteresowania od wielu innych, z którymi w praktyce są splecione”⁶.

Taką formację dyskursywną, uwikłaną w kontekst społeczny i instytucjonalny, współtworzony choćby przez społeczeństwo oparte na wiedzy, współczesny rynek pracy i zjawiska z nim związane, którą zajmują się głównie reprezentanci pedagogiki (nie zawsze są to pedagodzy pracy) przedstawiający zróżnicowane w formie i treści „matryce intelektualne” stanowi wychowanie w połączeniu z pracą. Celowo nie użyto tu formuły nazewniczej wprost, w literaturze bowiem pojawiają się różnorodne określenia tej formacji dyskursywnej, w tym m.in. wychowanie przez pracę, wychowanie dla (do) pracy, wychowanie do pracodzielności, wychowanie w pracy, wychowanie w toku pracy, wychowanie ku pracy.

Te różne odmiany wzajemnych odniesień wychowania i pracy, mimo iż nie pojawiają się w rozważaniach pedagogicznych zbyt często (o czym wspomiano wcześniej), to jednak warto dostrzec i docenić każdą próbę podjętą przez różnych autorów, dotyczącą włączenia się czy to w rozmowę, czy to w dyskusję, czy też w dialog na temat owych odniesień. Gdyby pójść tokiem myślenia Urszuli Ostrowskiej, można by rzec, że są to próby włączenia się w dyskurs, zarówno bowiem rozmowę, jak i dyskusję oraz dialog uważa autorka za elementy dyskursu, któremu przypisuje jednak najszerszy zakres znaczeniowy, zaznaczając przy tym, że „nie każdej rozmowie tudzież którejkolwiek dyskusji, jak i nie każdemu dialogowi można przypisać miano dyskursu, jak również nie każdy nawet najwyższej rangi naukowej tekst pisany jest sam w sobie dyskursem”⁷. Na miano takie – zdaniem cytowanej autorki – zasługują te z wymienionych elementów, w których osoby biorące w nich udział wykazują się „kompetentną »biegłością«, różnoaspektowością wyrażanych poglądów, umiejętnością roztrząsania

⁴ Tamże, s. 153.

⁵ G. Marshall (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 67.

⁶ Tamże, s. 67.

⁷ U. Ostrowska, *Krytyczna analiza...*, op. cit., s. 116.

podejmowanych kwestii, spierania się, polemizowania z innymi, artykułowania alternatywnych racji, przekonywania do swojego stanowiska przy równoczesnej zdolności do uporządkowania i logicznego zaprezentowania jego treści.

Taką próbę włączenia się w dyskurs i podjęcia rozważań na temat formacji dyskursywnej, jaką jest wychowanie ku pracy, stanowi niniejszy tekst⁸. Namysł warto rozpocząć od zarysowania potrzeby zajmowania się wychowaniem ku pracy.

Namysł nad wychowaniem ku pracy – czy potrzebny?

Szukając uzasadnień dla podejmowania określonej formacji dyskursywnej bierzemy pod uwagę nie tylko, czy nie przede wszystkim, jej wartość autoteliczną, ale także jej znaczenie w przestrzeni dyskursu toczącego się w np. sferze nauki, polityki, kultury akcentującego związki i odniesienia tej tematyki do szeroko rozumianych procesów i zjawisk społecznych czy gospodarczych. Tak jest też w przypadku formacji dyskursywnej, jaką jest wychowanie ku pracy. Z jednej strony warto podkreślić jej znaczenie jako swoistej kategorii, której fundamentem jest praca jako podstawowa forma aktywności człowieka, jako wartość autoteliczna, a wychowanie ku niej staje się kluczowym zadaniem wychowawców i edukatorów wprowadzających wychowywanych w świat szeroko rozumianych wartości, z drugiej zaś warto popatrzeć na pracę i wychowanie ku niej jako na wyznacznik rozwoju człowieka, czynnik jego samorealizacji i wyrażania własnej tożsamości, a także czynnik jakości jego życia i zaspokajania podstawowych potrzeb czy też przestrzeń relacji międzyludzkich, współdziałania i współpracy ludzi oraz tworzenia wspólnot lokalnych czy ponadlokalnych. Tak postrzegana wartość formacji przekonuje o potrzebie czynienia nad nią namysłu.

O potrzebie tej przekonują również niedostatki w dotychczasowym stanie wiedzy o tej formacji (o czym pisano częściowo we „Wprowadzeniu”) obserwowane nie tylko na gruncie np. pedagogiki pracy, ale także teorii wychowania. W rozważaniach sytuujących się w obszarze tej drugiej z subdyscyplin naukowych próżno dziś szukać (poza śladowymi opracowaniami) tych, które dotyczą wychowania ku pracy, jako ważnej dziedziny wychowania. Reprezentanci tej subdyscypliny, stawiając w szczególności pytania o to, ku czemu wychowujemy (lub do czego wychowujemy) i poddając namysłowi wszystko to, co dotyczy np. sfery wartości, ku którym można wychowywać, sfer osobowości, których rozwój warto i trzeba wspomagać wychowawczo, sfer rzeczywistości i wyzwań, jakie stawia ona przed wychowującymi, zadań, przed jakimi staje człowiek każdego dnia, pomijają na ogół tę wartość, jaką jest praca i tym

⁸ Tekst treściowo nawiązuje do artykułu autorki pt. *Wychowanie ku pracy czyli o nieobecnych w dyskursie pedagogicznym*, opublikowanego w pracy *Między wychowaniem a karierą zawodową*, Beata Jakimiuk (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.

samym wychowanie z nią związane. Wystarczy prześledzić wcześniejsze i współczesne rozważania dotyczące dziedzin wychowania. Znajdziemy w nich namysł np. nad wychowaniem intelektualnym (umysłowym), moralnym czy estetycznym, a więc dziedzinami utrwalonymi tradycją w refleksji pedagogicznej i potwierdzonymi znaczącym dorobkiem wielu badaczy. Znajdziemy też wzbogacone podejście o dziedziny mniej eksponowane w tradycyjnej myśli, choć ważne i potrzebne w szeroko rozumianym wychowywaniu człowieka, takie jak wychowanie integracyjne, laickie czy narodowe, które nawiązując do historycznych doświadczeń narodu i odwołując się do dziedzictwa pokoleń, wspomaga młodego człowieka „w zrozumieniu istoty wartości narodu, kształtowaniu tożsamości narodowej oraz budowaniu i urzeczywistnianiu gotowości do animacji społecznej na rzecz realizacji tej wartości”⁹.

Można też odnaleźć poddawane analizie wychowanie patriotyczne, przeżywające dziś swój renesans i akcentowane silnie przez obecną ekipę rządzącą, wychowanie państwowe zastępowane dziś też wychowaniem obywatelskim, wychowanie religijne, sprzyjające „otwarcie się młodych ludzi na kwestie duchowe (...)”¹⁰ oraz wychowanie seksualne, którego zasadnicze cele koncentrują się wokół pomocy młodemu człowiekowi „w odkrywaniu kim jest drugi człowiek”, uczeniu go „słuchania, kochania, obdarzania innych współczuciem i serdecznością”, uczenia go „odpowiedzialności za innych”¹¹.

Można też odnaleźć w literaturze dziedziny wychowania postrzegane jeszcze z innej, znacznie szerszej perspektywy, odnoszące się do doświadczanych przez ludzi światów codziennego życia, wyznaczanych i kształtowanych przez zjawiska i procesy mające wymiar ponadnarodowy czy ponadpaństwowy, takie jak globalizacja, demokracja, wielokulturowość, wspólnotowość, konsumpcjonizm. W grupie tych dziedzin wyróżnić można wychowanie w globalizującym się świecie (wychowanie *homo globalus*), wychowanie do demokracji (w demokracji i poprzez demokrację), wychowanie ku wielokulturowości, wychowanie ku wspólnotowości (wychowanie *homo cooperativus*)¹² czy wychowanie wobec idei konsumpcjonizmu, pozwalające przywracać człowiekowi współczesnemu poczucie obywatelskości w świecie wzajemnych zależności czyli rozwijać stan „obywatelskiego konsumpcjonizmu i korporacyjnego obywatelstwa”¹³.

⁹ A. Antas, E. Brodacka-Adamowicz, *Dziedziny wychowania*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009, s. 78.

¹⁰ Tamże, s. 113; zob. też interesujące i pogłębione rozważania M. Nowaka, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 418-437.

¹¹ Tamże, s. 132.

¹² Zob. E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2006, s. 59-106.

¹³ Zob. B. R. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA S.A., Warszawa 2009, s. 446-512.

Wśród tych wszystkich wymienionych dotychczas dziedzin wychowania próżno jednak szukać wychowania ku pracy czy innych formacji pokrewnych, o których wspomiano.

Koncentrując się na dotychczasowym stanie wiedzy o omawianej tu formacji dyskursywnej i dostrzegając jej niedostatki, warto równocześnie docenić wartość istniejących publikacji poświęconych problematyce wzajemnych odniesień pracy i wychowania. Należy jednak przy tym pamiętać, szczególnie jeśli chodzi o opracowania monograficzne m.in. W. Szczerby (1961), T. W. Nowackiego (1966), A. Szyszko-Bohusza (1973), S. Szajka i H. Wolffgramma (1982), W. Rachalskiej (1984, 1989), W. Komara (1986) oraz J. B. Raczkowskich (1990)]¹⁴, iż niezależnie od tego, czy były one odniesione do wychowania przez pracę (takie określenie dominowało) wprost czy też pokazywały wychowanie przez pracę w odniesieniu do różnych środowisk wychowawczych (m.in. do rodziny, spółdzielczości studenckiej, ochotniczych hufców pracy) to powstały w latach, w których inny kontekst społeczny, ekonomiczny, polityczny i kulturowy wyznaczał ramy ówczesnego rozumienia tej formacji dyskursywnej. Nieco inaczej w związku z owym kontekstem rozpatrywano zarówno pracę, jak i wychowanie, co rzutowało na przesłanki, na jakich budowano ówczesne poglądy i ich argumentację. Dziś ów kontekst też znacząco rzutuje na postrzeganie omawianej formacji dyskursywnej, czyniąc namysł nad nią nadal ważnym i potrzebnym.

W tym kontekście czołowe miejsce zajmują wszelkiego rodzaju dyskusje nad samą pracą, w których pojawiają się pytania – tak jak w tekście Rafała Wosia pt. *Co się stanie z naszą pracą?* czy w tekście Roberta Siewiorka pt. *Polska 2067. Zobacz co robią twoje wnuki*. Tekst drugi, dotyczący przyszłości, a pisany 4 lata temu, zwraca uwagę na to, iż: „Rytm życia (...) zdeterminuje praca – ale traktowana jako naturalny element życia, a nie danina, którą trzeba zapłacić, by później nic nie robić”. Wyrażając tę myśl, autor odwołuje się do wypowiedzi Piotra Błędowskiego, kierownika Zakładu Gerontologii Społecznej w Instytucie Pracy i Spraw Socjalnych, który twierdzi, że „za pół wieku życie nie będzie dzieliło się na to w pracy i na to prywatne, w kapiach. Kto spróbuje tak my-

¹⁴ Warto w tym miejscu wspomnieć, że wartość pracy w życiu, rozwoju i wychowaniu człowieka dostrzegano od wieków. Nie sposób tu wymienić wszystkich prekursorów idei wzajemnych odniesień pracy i wychowania, ale z pewnością należy wspomnieć nazwiska m.in. J. A. Komeńskiego, J. J. Rousseau, H. Pestalozziego, J. Deweya, G. Kerschensteinera czy też B. Trentowskiego, H. Rowida, H. Wernica, J. Korczaka, P. Błońskiego, A. Makarenki i wielu innych, dla których praca była znaczącą składową procesów kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Piszą o tym m.in. B. Baraniak w tekście pt. *Wychowanie do pracy, przez pracę i w pracy problemem nie tylko pedagogiki pracy* oraz M. Sztaba w artykule pt. *Wychowanie do pracy i przez pracę jako istotny element wspomagający planowanie i realizację kariery zawodowej*. Oba teksty zawarte są w pracy B. Jakimiuk (red.), *Między wychowaniem a karierą zawodową*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013, s. 61-63, 98-100. Warto też przywołać rozważania F. Szloska w pracy pt. *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2015, s. 117-119.

śleć i żyć, nie da sobie rady”, a Robert Siewiorek dodaje: „w Polsce w 2067 r. praca jest tam, gdzie człowiek. Wspierany techniką swój warsztat ma w domu, na ulicy, w pubie”¹⁵.

W podobnym duchu, choć chyba nieco bardziej kasandrycznym, napisany jest tekst wspomnianego wcześniej Rafała Wosia. Autor stawiając przytoczone pytanie tytułowe *Co się stanie z naszą pracą?* dodaje: „Zła wiadomość jest taka, że z pracą jest w XXI w. źle. I prawdopodobnie będzie jeszcze gorzej. Dobra polega na tym, że przynajmniej zaczęliśmy się nad tym zastanawiać”¹⁶. Cóż takiego zatem zagraża nam w związku z pracą? Zdaniem Wosia tym czymś są procesy robotyzacji. Nawiązując do badań naukowców z Oxfordu wskazuje np. zawody, których prawdopodobieństwo konieczności ich zmiany w przeciągu najbliższych 10 lat sięga 99%, ale i takie, dla których wynosi ono mniej niż 1%. Nie to jest jednak najgorsze. Czeką nas – jak twierdzi Woś, nawiązując z kolei do Andy’ego Kesslera, autora książki *Eat people* – podział zawodowej populacji na kreatorów i służących. „Pierwsi są niezbędni, bo tworzą innowacje i zwiększają produktywność. Do tej grupy zaliczać się będzie jakieś 20 proc. ludzkości. Reszta to służący. I oni nie mogą być pewni dnia ani godziny”¹⁷.

Przewidywania cytowanych autorów dotyczące życia w przyszłości, w kwestiach pracy ludzkiej, jej charakteru, wykonywanych zawodów, spędzania wolnego czasu, wychowywania dzieci itp. są tyleż inspirujące i rozbudzające wyobraźnię, co i budzące niepokój, a nawet pewne obawy. Oczywiście, zawsze można powiedzieć, że to tylko wizje autorów i nawet jeśli są podbudowane wieloma wypowiedziami badaczy rzeczywistości, istniejącymi już dziś odkryciami i dokonaniem w zakresie nowoczesnych technologii, to przecież niekoniecznie muszą się sprawdzić. Niejeden raz mieliśmy okazję zetknąć się, chociażby w aspekcie interesującej nas tu pracy, ze stanowiskami różnych „wizjonerów”, którzy – jak zauważa Zygmunt Wiatrowski – pokazywali zróżnicowane „wizje pracy – od jej dalszej transformacji po jej zanik”¹⁸. Póki co, niezależnie od tego, że obserwujemy na rynku pracy „wielkie przewartościowanie”, że wskaźnik ludzi pozostających bez pracy jest ciągle wysoki, a wielu młodych, dobrze wykształconych ludzi ma kłopoty

¹⁵ R. Siewiorek, *Polska 2067. Zobacz co robią twoje wnuki*, „Gazeta Wyborcza” z 23-24 czerwca 2012; zob. też J. Rutkowiak, *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, E. Potulicka, J. Rutkowiak, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

¹⁶ R. Woś, *Co się stanie z naszą pracą?*, „Polityka” nr 1/2 z 01. 01 - 12. 01. 2016. Interesujące rozważania na temat pracy, wskazujące dylematy z nią związane, szczególnie w kontekście procesów integracji europejskiej i unijnego rynku pracy można znaleźć w książce Anny Hildebrandt, *Koniec z pracą?*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2013.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Z. Wiatrowski, *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 2004, s. 29.

z jej znalezieniem¹⁹, że toczyimy spory wokół wprowadzonych regulacji wydłużających okres naszej pracy, to o zaniku tego typu aktywności człowieka głosów jakby mniej, choć o dokonujących się zmianach głosy te nie milkną. A jeśli nawet, to nieobojętne powinno być szczególnie pedagogom pracy i wychowawcom przygotowanie obecnych i przyszłych pokoleń młodych ludzi na rozpoznawanie dokonujących się przemian i radzenie sobie z sytuacjami, w jakich się znajdują na rynku pracy. Przygotowanie, o którym mowa, w znacznej mierze wyznacza zadania wychowania ku pracy.

Uświadamiając sobie, czym jest/może być praca w relacji z człowiekiem i kim jest/ może być człowiek w relacji z pracą²⁰, zważywszy na różnorodność obaw i zagrożenia, dostrzegamy tym bardziej potrzebę namysłu nad wychowaniem ku pracy. Może on wzbogacić pole dotychczasowego dyskursu pedagogicznego, może też wzbogacić ten obszar praktyki społecznej, jakim jest szeroko rozumiane wychowanie, które staje wobec wielu dylematów współczesnego człowieka związanych z jego aktywnością (w tym zawodową), takich jak m.in. wybory i decyzje edukacyjno-zawodowe, planowanie kariery, radzenie sobie na coraz bardziej złożonym rynku pracy, w tym radzenie sobie z sytuacjami, kiedy człowiek może i chce pracować, a nie zawsze jest mu to dane, bycie profesjonalistą potrafiącym współpracować z innymi w sieciach i konsorcjach, godzenie ról pracowniczych i rodzicielskich, przeciwdziałanie dysfunkcyjnym zachowaniom przyszłych pracowników itp. Czym jest zatem wychowanie ku pracy i jak sytuuje się ono na tle innych formacji dyskursywnych?

Wychowanie ku pracy a inne formacje dyskursywne

W dotychczasowej literaturze przedmiotowej najczęściej spotkać można funkcjonujące równolegle, niekiedy łącznie, ale też czasami stosowane zamiennie dwie formacje: „wychowanie przez pracę” oraz „wychowanie do pracy”. Obok nich pojawiają się też dwie inne, a mianowicie: „wychowanie w pracy” oraz „wychowanie do pracodzielności”. Najbardziej rozbudowaną formacją wydaje się być ta pierwsza. W tym przypadku warto zwrócić uwagę – o czym pisze Lidia Marszałek – że mamy

¹⁹ Raport Polskiego Forum HR z marca 2016 roku, podsumowujący sytuację na rynku pracy w 2015 wskazuje na spadek stopy bezrobocia do poziomu poniżej 10%. Zmienia to nieco sytuację na rynku zatrudnienia stwarzając szansę dla tych pracowników, którzy mają doświadczenie, a obserwowany niedobór rąk do pracy w niektórych sektorach powoduje, że coraz więcej firm nie szuka już najlepszych, ale dobrych pracowników. Zob. M. Piątkowska, *Tymczasowo jakoś leci*, „GazetaPraca.pl”, z 4 kwietnia 2016.

²⁰ Zob. szerzej m.in. W. Furmanek, *Przemiany przedmiotu badań we współczesnej pedagogice pracy*, [w:] *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, s. 137-140.

tu do czynienia z dwoma stanowiskami wobec tej idei. Pierwsze z nich zarzuca w tej kwestii szkolnictwu zawodowemu ciasny utylitaryzm, drugie (prezentowane przez pedagogów pracy) broni wszechstronnego wpływu pracy na rozwój osobowości i kształtowanie osobowych układów wartości dzieci i młodzieży, podkreślając rangę włączania ich od najmłodszych lat w powszechny proces pracy, którego celem jest przygotowanie człowieka, obywatela i pracownika do współdziałania w tworzeniu bytu materialnego i kultury narodu. To stanowisko wiąże wychowanie przez pracę z jej wartością, a także z procesami naturalnego rozwoju człowieka, jego predyspozycjami i warunkami środowiska²¹.

Istotę tego stanowiska wobec wychowania przez pracę oddają definicje autorstwa Tadeusza W. Nowackiego oraz Zygmunta Wiatrowskiego. Według pierwszego autora jest ono „systemem działań wychowawczych opartych na filozofii pracy i uznających decydujące znaczenie pracy dla rozwoju społeczeństwa, jego kultury i gospodarki, organizacji i funkcjonowania oraz osobotwórczą wartość pracy w rozwoju jednostki”²². Z kolei według drugiego jest to „zamierzony i celowo zorganizowany rodzaj działalności wychowawczej, którego cechą szczególną stanowi wykorzystywanie pracy w procesach oddziaływania na jednostkę i dokonywania zmian w jej osobowości”²³.

Główne zadania wychowania przez pracę – nawiązując do cytowanego wyżej autora – można sprowadzić do: po pierwsze, przekazania dzieciom, młodzieży i dorosłym podstawowej wiedzy o pracy ludzkiej, pozwalającej rozumieć jej sens i znaczenie, budzącej przekonanie o tym, iż to właśnie praca jest nieodłączną właściwością, potrzebą, ale i koniecznością każdego człowieka; po wtóre, do włączania różnych grup wiekowych dzieci i młodzieży w nurt codziennej pracy, rozwijania niezbędnych umiejętności, właściwej motywacji i odpowiedniego stosunku, głównie szacunku, do pracy własnej oraz innych osób; po trzecie, kształtowanie układów cech charakterologicznych i osobowościowych sprzyjających uczestniczeniu w procesie pracy, niezależnie od tego gdzie jest ona podejmowana; wreszcie po czwarte, kształtowanie kultury pracy i kultury organizacji odpowiadających wymaganiom cywilizacyjnym, przy równoczesnym dostrzeganiu człowieka jako podmiotu tejże kultury²⁴.

²¹ L. Marszałek, *Wychowanie do pracy procesem integrującym prawa i obowiązki dziecka przedszkolnego*, „Seminarium”, t. 28, 2010, s. 172.

²² T. W. Nowacki, *Praca i wychowanie*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1980, s. 41.

²³ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 154-155.

²⁴ Por. Z. Wiatrowski, *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 2004, s. 50.

Nieco rzadziej pojawia się formacja dyskursywna określana mianem „wychowania do pracy”. Jak pisze Barbara Baraniak, tkwi ono „w edukacji, charakterystycznej dla wybranego zawodu i potrzeby ukształtowania umiejętności jako istotnego elementu kwalifikacji zawodowych będących podstawą zatrudnienia i pracy. Edukacja zatem służy pomocą człowiekowi m.in. w dążeniu do przygotowania do pracy zawodowej. Proces ten wypełniają różne drogi kształcenia, które wiodą do przygotowania zawodowego, opisanego zbiorami wiadomości, umiejętności, nawyków oraz sprawności zawodowych, umożliwiającymi uczestnictwo w procesie pracy, także jej wartościowanie oraz przeżywanie”²⁵.

Niekiedy – jak wspomniano – stosowany jest zwrot łączny „wychowanie przez pracę i do pracy”, w którym akcent położony jest na wychowawcze funkcje pracy rozpatrywane w dwóch płaszczyznach: tej, na której człowiek wykonując pracę kształtuje swoją osobowość i tej, kiedy wychowanie do pracy staje się celowym i świadomym nań oddziaływaniem w tym właśnie kierunku²⁶.

Wspomniana wcześniej Barbara Baraniak stosuje też określenie „wychowania w pracy”, akcentując słusznie fakt, iż procesy wychowania nie kończą się na środowisku szkolnym, a swoim zakresem znacznie poza nie wykraczają, przenosząc się również na środowisko zawodowe, w którym człowiek „realizując się zawodowo, dąży do dobrego i sumiennego oraz rzetelnego wykonywania obowiązków wynikających z procesu pracy – zarówno sam, jak i we współdziałaniu z zespołem bezpośrednio wykonawczym oraz kierującym”²⁷. Staje się zatem niejednokrotnie wychowawcą samego siebie w procesie podejmowanej pracy, ale także wychowawcą innych współpracowników, choć to wychowanie przybiera zupełnie inny charakter niż to miało miejsce we wcześniejszych okresach.

Przywołując tu wyżej wymienione formacje dyskursywne prezentujące wzajemne odniesienia pracy i wychowania, warto także zwrócić uwagę na kolejne kategorie, jakimi są zaproponowane przez Franciszka Szloska „edukacja przez pracę” oraz „edukacja do pracy” w miejsce dotychczasowych: „wychowania przez pracę” i „wychowania do pracy”. Autor, analizując układ zależności między wychowaniem i pracą dowodzi, że w toku tych wzajemnych relacji dokonuje się nie tylko kształtowanie sfery osobowości człowieka, ale następuje także przyrost jego wiedzy, poszerzają się jego dotychczasowe umiejętności, a często zyskuje on nowe umiejętności. Oznacza to, zdaniem autora, że „oddziaływanie pracy na człowieka nie sprowadza się jedynie do

²⁵ B. Baraniak, *Wychowanie do pracy, przez pracę i w pracy problemem nie tylko pedagogiki pracy*, [w:] *Między wychowaniem w karierą zawodową*, B. Jakimiuk (red.), KUL, Lublin 2013, s. 64.

²⁶ R. Skrzypniak, *Wychowanie do i przez pracę w rodzinie – niedoceniony obszar badawczy pedagogiki* 2010, s. 307.

²⁷ B. Baraniak, *Wychowanie do pracy...*, op. cit., s. 65.

funkcji wychowawczej (zmian osobowościowych), ale pełni również funkcje dydaktyczne (przyrost wiedzy i umiejętności)²⁸, a zatem zmiana nazewnicza jest w pełni, według autora, uzasadniona.

Interesującą, choć stosunkowo rzadko pojawiającą się formacją dyskursywną jest „wychowanie do pracodzielności”. Jest ona związana z poglądami Czesława S. Bartnika, który osadza pracę – jak zauważa rekonstruujący²⁹ poglądy tegoż autora Krzysztof Kamiński – w personalizmie uniwersalistycznym, akcentując przy tym znaczenie wychowania do pracodzielności³⁰. Bartnik – jak podkreśla Kamiński – „mając na uwadze spełnienie się człowieka, a zwłaszcza jego osobowości (indywidualnej i społecznej) poprzez działanie jakim jest praca (...), domaga się, by pracownik najpierw posiadał doskonałość ludzką, osobowościową a dopiero później osiągał humanistyczne wartości pracownicze. Jest to jednoznaczne z uznaniem za słuszne, by najpierw formować człowieka, jego osobową doskonałość, która dopiero w konsekwencji będzie predysponować go do godnego, dobrego życia, także w wymiarze zawodowym. Pracodzielność należy tu zatem rozumieć jako ogólną cnotę, sprawność, w którą należy być wdrożonym³¹. Przy takim postrzeganiu formowania człowieka rodzi się wyzwanie dla wychowania do pracodzielności, które jest swoistym zadaniem społecznym, a nie tylko zadaniem takiej czy innej instytucji edukacyjnej.

Czesław S. Bartnik – zdaniem Kamińskiego – kreśląc koncepcję wychowania do pracodzielności nawiązuje zarówno do wychowania przez pracę czy w pracy, jak i do wychowania do pracy w znaczeniu ogólnym, a także do pracy zawodowej. Twierdzi, iż tylko takie wychowanie (w powiązaniu z pracą – dop. E. K-Sz) nadaje realność procesowi wychowawczemu, choć nie można „wychowania ludzkiego zacieśniać do samej pracy, do środowiska pracy zawodowej. Byłoby to wychowanie zbyt zawężone życiowo, zbyt powierzchowne, nie zawsze pozytywne moralnie. Świat prac zawodowych formuje często ludzi zbyt jednostronnych, przypominających roboty, usłużnych funkcjonariuszy, a niekoniecznie ludzi doskonałych osobowościowo na płaszczyźnie

²⁸ F. Szlosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2015, s. 122.

²⁹ Słowa rekonstrukcja używam tu w rozumieniu podanym w artykule Marty Małachowicz, *Rekonstrukcja wiedzy a tekst odbiorcy*, „Lingwistyka stosowana”, nr 4/2011. Autorka akcentuje w nim pewną dwojakość tekstów: tekst potencjalny powstały z intencji nadawcy i w kontekście jego wiedzy oraz tekst realny powstały w wyniku interpretacji i w kontekście wiedzy odbiorcy, zarówno językowej, jak i wiedzy o świecie. W literaturze przedmiotu – pisze autorka – powszechnie przyjmuje się, że „rzadko kiedy następuje pełna zbieżność tych dwóch tekstów, tzw. zbieżność nadawczo-odbiorcza wypowiedzi” (s. 280).

³⁰ K. Kamiński, *Wychowanie do pracodzielności. Praca jako wartość personalna*, <http://kaminski-ebik.eu/strona/teksty/4-wychowanie-do-pracodzielności.html> [dostęp z dnia 10 kwietnia 2016].

³¹ Tamże.

życia indywidualnego i zbiorowego (...). Konieczne jest zatem wspomniane, ogólne formowanie człowieka, by posiadał on sprawność wyrażającą się w uniwersalnej idei pracowitości³².

Wychowanie do pracowitości (pracowitości, pracy) powinno poprzedzać wychowanie przez pracę, to pierwsze bowiem jest swoistą walką o „nie tylko dobrego pracownika, fachowca, specjalistę, ale przede wszystkim o dobrego człowieka, o pracownika bardziej ludzkiego”³³. Owo wychowanie do pracowitości – według koncepcji Bartnika – powinny podejmować różne instytucje, w tym szkoły, miejsca przysposobienia do zawodu, uczelnie, wojsko, służby społeczno-państwowe, zakony, ale najbardziej odpowiedzialna za wychowanie w duchu cnoty pracowitości jest rodzina. To „wyniesiona z domu rodzinnego cnota pracowitości będzie autentyczna i głęboko zakorzeniona w szlachetnym *ethosie*. Instytucje pozarodzinne oraz różne grupy nieformalne mają do spełnienia rolę doniosłą, ale zawsze tylko wtórną”³⁴.

Przyjęta w niniejszym tekście formacja „wychowania ku pracy” pozostaje w bezspornych związkach ze wszystkimi wcześniej omawianymi formacjami i jest stosowana z intencją ewentualnego połączenia ich w jedną całość. W jej nazwie użyto celowo przyimka *ku*, który jak pisze Waław Krupiński „jest niesamowity. Połączony z celownikiem tworzy wyrażenia oznaczające kierunek lub bliskość (...). W połączeniu z nazwami czynności lub stanu tworzy wyrażenia oznaczające cel lub następstwo”³⁵. Może także wyrażać reakcję na coś, czy też informować o bliskości danego miejsca, obiektu, wydarzenia i/lub osoby w przestrzeni, a także w czasie³⁶. Jeśli zatem popatrzymy na swoistą wielofunkcyjność przyimka *ku* i połączymy go z pozostałymi słowami, to uzyskujemy kategorię „wychowania ku pracy”, która wyraźnie kieruje nas właśnie na obszar aktywności, jaki tworzy praca, na różne jego aspekty, wymiary i płaszczyzny niezależnie od tego, czy myślimy o niej jako o środku wychowawczym, czynniku wychowania, mierniku poziomu wychowania czy też jako o znaczącym elemencie strukturalnym procesu edukacyjnego, który z powodzeniem można byłoby włączyć w strukturę dziesięciościanu edukacyjnego opracowanego przed laty przez Zbigniewa Kwiecińskiego. W warstwie nazewniczej, co warto podkreślić, zwrot „wychowanie ku pracy” jest też pewnego rodzaju analogią nawiązującą do opracowań akcentujących sferę wartości (choć nie tylko) w powiązaniu z procesami wychowawczymi, poprzez

³² Tamże.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże.

³⁵ W. Krupiński, *Kulturalki. Zwyczajny przyimek: ku*, <http://www.dziennikpolski24.pl/artyku-l/3898685,kulturalki-zwyczajny-pryimek-ku,id,t.html> [dostęp: 16.04.2016].

³⁶ D. Koczyńska, Centrum Kultury Słowa, na podst. NSPP, WSPP, SWK, <https://pl-pl.facebook.com/jezykojczysty/posts/24914080187454> [dostęp: 16.04.2016].

które podmiot wychowywany (ale też i podmiot wychowujący) może zmierzać ku urzeczywistnieniu owych wartości w swoim codziennym życiu³⁷.

Gdyby spróbować zdefiniować wychowanie ku pracy, to można byłoby ująć je jako złożony, spójny układ (system) działań wychowawczych, podejmowanych przez osoby, grupy, instytucje, organizacje i stowarzyszenia, których intencją jest wspieranie i wspomaganie³⁸ dzieci, młodzieży i dorosłych w poznawaniu i rozumieniu bytu społecznego, jakim jest praca, jej roli w życiu każdego człowieka, w profesjonalnym przygotowaniu się do podejmowania tej aktywności oraz kreatywnego i twórczego jej wykonywania, pozwalającego czerpać osobistą satysfakcję i zadowolenie z faktu służenia poprzez pracę innym ludziom, ale też czerpać korzyści z dóbr i usług przez nich wytwarzanych. Jest to też wspieranie w procesie rozpoznawania wyzwań współczesnego rynku pracy, pojawiających się szans, ale też i barier związanych z pracą i radzenia sobie w różnorodnych sytuacjach, z którymi człowiek, szczególnie w dorosłym życiu, musi się często mierzyć.

Jeśli owym działaniom wychowawczym nadamy znamiona wspierania i wspomaganie wychowawczego i potraktujemy je jako tworzenie warunków pomocowych szeroko rozumianym podmiotom wychowania czy edukacji do obcowania z pracą, a przy tym uwzględnimy ich oferujący, a nie sterujący charakter, to wyłaniające się ze sposobu zdefiniowania wychowania ku pracy zadania staną się wspólną płaszczyzną działania wychowujących i wychowywanych. Wynika to bowiem – jak twierdzi Robert Kwaśnica – właśnie z oferującego charakteru wspierania, które polega na „komunikowaniu osobie doświadczającej pomocy swojego punktu widzenia. Pomoc tego rodzaju możemy zatem sprowadzać do mnożenia alternatywy, wymiany punktów widzenia, zaświadczenia o istnieniu innych możliwości, czy wreszcie można ją traktować jako swoistą postać dialogu, w którym pomagającemu idzie o wypowiedzenie swego zdania po to, aby mogło ono być odczytane jako oferta jednego z możliwych sposobów rozwiązania sytuacji, w jakiej znajduje się osoba doświadczająca pomocy”³⁹.

³⁷ Warto tu wskazać m.in. pracę A. Szerląg, *Edukacja ku wartościom*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, tekst J. Mizińskiej, *Ku czemu wychowywać: nieszczęśliwy Hiob czy szczęśliwy Midas? czy E. Szczęsnej, Ku czemu wychowuje reklama?* zawarte w pracy: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, pod red. M. Dudzikowej i M. Czerepaniak-Walczak, t. II, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

³⁸ Zdaniem I. Obuchowskiej wyrażenia „wspieranie” i „wspomaganie” wychowawcze stosowane są często zamiennie; zob. I. Obuchowska, *Wspomaganie rozwoju emocjonalnego: refleksje i propozycje*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, B. Kaja (red.), t. I, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1997.

³⁹ R. Kwaśnica, *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa komunikacyjna*, Wroclawska Oficyna Nauczycielska, Wrocław 1994, s. 13-14.

Takie ujmowanie wychowania ku pracy dostrzega nie tylko wartość pracy jako specyficznego czynnika wychowawczego, całego procesu przygotowania do pracy i profesjonalnego jej wykonywania, ale także obejmuje swoim zakresem wiele innych aspektów relacji człowiek–praca, w której najważniejszym elementem jest zawsze człowiek jako podmiot pracy. Relacja ta jest złożona, a proces wychowania ku pracy długotrwały i wieloaspektowy. Słusznie bowiem pisał przed laty Tadeusz W. Nowacki, że „zainteresowanie pracą nie rodzi się w gotowej formie. Należy w długim procesie wychowawczym, konsekwentnie wciągając dzieci do pracy, wyrabiać zamiłowanie do niej. Dziecko jest z natury aktywne, ale swoją aktywność woli wyładowywać w zabawie, nieraz bezmyślnej. Praca oznacza niejednokrotnie podporządkowanie się pewnemu reżimowi. (...) Nie wszystkie prace są *zabawne* i to nie tylko dla młodzieży, ale i dla dorosłych. Trzeba kształtować głębsze motywy działania, aby człowiek ze zrozumieniem i starannie wykonywał również nieatrakcyjne prace. Tak jest w życiu dorosłym i faktów tych nie może ignorować pedagogika”⁴⁰.

Na niektóre z problemów relacji człowiek–praca i zadań, jakie jawią się przed wychowaniem ku pracy w ich kontekście warto zwrócić uwagę w szczególności.

Wychowanie ku pracy a przygotowywanie profesjonalistów

Do znaczących zadań wychowania ku pracy należą te, które są związane z przygotowywaniem przyszłego pracownika, w tym przygotowywaniem profesjonalisty czyli specjalisty, fachowca w jakiejś dziedzinie, człowieka dobrze znającego jakiś zawód⁴¹. Warto tu zauważyć, iż owo dobre znawstwo zawodu, bycie fachowcem jest potwierdzone z jednej strony w sposób formalny np. świadectwem, dyplomem, licencją, certyfikatem, z drugiej zaś wysoką oceną społeczną i przyzwoleniem na podejmowanie różnorodnych decyzji w kwestiach trudnych i w obliczu dylematów, przed jakimi stają ludzie. Trafnie wyraża to William Glasser, autor książki pt. *The Quality School Teacher*, pisząc, że „profesjonaliści nie tylko wiedzą, jak wykonywać pracę, do której zostali wynajęci, ale także pozostawia im się możliwość wykonywania tej pracy w sposób, który uważają za najlepszy”⁴².

Oczywiście, na tak znacznym poziomie uogólnienia, jak ma to miejsce w niniejszych rozważaniach, nie sposób wymienić i opisać ani nazw profesji, do których trzeba i można przygotować człowieka współcześnie, ani też wyczerpującej liczby obszarów, w których jego profesjonalizm mógłby się ujawnić. Warto jednak wskazać w wymiarze ogólnym na te cechy, właściwości, kompetencje, które niejako powinny wyróżniać

⁴⁰ T. W. Nowacki, *Praca i wychowanie...*, op. cit., s. 68.

⁴¹ Tamże.

⁴² Cit. za: B. Hurst, G. Reding, *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*, Wolters Kluwer Polska sp. z o.o., Warszawa 2011, s. 21-22.

profesjonalistę niezależnie od tego, do jakiej profesji w sensie szczegółowym został przygotowany. Upominanie się o swoisty „metakompetencjonizm”, w przeciwieństwie do szczegółowego wymiaru kompetencji uzyskiwanych przez absolwentów różnych typów i poziomów kształcenia, jest niezwykle ważne.

W debacie publicznej, która odbywała się w latach 2011-2012 (i nieprzerwanie toczy się nadal, o czym świadczą liczne teksty nt. oczekiwań kompetencyjnych od pokolenia wchodzącego na rynek pracy, ale także od tych, którzy na tym rynku i poza nim funkcjonują od dawna) i dotyczyła problematyki kompetencji Polaków, w tym metakompetencji, z troską akcentowano, że „musimy zdobyć nowe kompetencje osobowe (intrapersonalne), społeczne (interpersonalne) i cywilizacyjne. Jeśli bowiem ciągła krytyka i nierespektowanie osobowej godności spotyka młodych ludzi od wczesnego dzieciństwa (w rodzinie), przez szkołę, do zakładu pracy, to trudno, by na takim »podglebiu« wyrosli zrównoważeni, a jednocześnie ambitni, obdarzeni poczuciem własnej wartości liderzy i przywódcy. Z kolei brak empatii, nieumiejętność bycia lojalnym i obdarzania siebie nawzajem zaufaniem oraz dialogu i porozumienia się są zasadniczymi przeszkodami między innymi w rozwoju proinnowacyjnym, którego podstawą jest ciągła wymiana informacji i pomysłów”⁴³. Na tym tle wymieniano w debacie najistotniejsze metakompetencje XXI wieku, które mogą się przyczynić do sukcesu jednostki i społeczeństwa i pozwolą jednostkom „w całej ich wolności, rozwijać się i tworzyć dobrobyt społeczny”⁴⁴. Wśród nich najistotniejsze to:

- » **znajomość kontekstów kulturowych** związana z umiejętnością poruszania się po świecie sztuki, muzyki, literatury niezależnie od tego, w jakim szczegółowym zakresie jest się profesjonalistą;
- » **znajomość zasad funkcjonowania demokracji i wolnego rynku** po to, by móc oszacować trafnie mechanizmy rządzące życiem politycznym, gospodarczym i społecznym;
- » **współpraca i współdziałanie** oparte na zaufaniu i otwartości;
- » **aktywność** ujawniająca się w działalności publicznej i społecznej;
- » **wystąpienia publiczne i komunikacja** połączone ze zdolnością argumentacji, przekonywania, prezentacji i obrony własnego stanowiska, przebijania się z własnym przekazem do innych członków społeczności;

⁴³ J. Szomburg, *Nowe metakompetencje warunkiem rozwoju społeczno-gospodarczego Polski*, [w:] *Jakich metakompetencji potrzebują Polacy?*, J. Szomburg (red.), Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, s. 8.

⁴⁴ M. Sabat, *Jakimi kompetencjami Polacy mogą zwyciężyć w XXI wieku?*, [w:] *Kompetencje dla rozwoju. Głos polskich think tanków*, J. Szomburg (red.), Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, s. 43.

- » elastyczność polegająca na umiejętności dostosowywania się do zmiennych warunków i szukania nieszablonowych rozwiązań oraz łączenia wiedzy z różnych dziedzin;
- » wykorzystywanie technologii komputerowych w procesach podejmowania decyzji i realizacji zadań;
- » zarządzanie informacją związane z umiejętnością szybkiego wyszukiwania informacji i wykorzystywania ich w wykonywanej pracy;
- » otwartość kulturowa połączona z otwartością na inność, wielokulturowość, tolerancję;
- » świadomość zasad zdrowego trybu życia wyrażająca się dbałością o jakość tego życia w różnych jego wymiarach (fizycznym, psychicznym, emocjonalnym)⁴⁵.

Oczywiście, lista tych metakompetencji nie jest zamknięta i nie są one jedynymi, na które zwracają uwagę pracodawcy i które są konieczne do należytego funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie. Podkreśla się też wagę m.in. kreatywności i innowacyjności; zdolności krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów; umiejętności dostosowywania się do zmieniających się warunków; inicjatywy i samodecydowania o swoim życiu; umiejętności funkcjonowania w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku; produktywności; umiejętności liderkich i odpowiedzialności⁴⁶.

Przy tak rozumianym metakompetencjonizmie współczesnych profesjonalistów zadania wychowania ku pracy jawią się tym wyraźniej, im bardziej złożony układ kompetencyjny rysujemy. Sprowadzają się one do tego, co trafnie wyrażają słowa Ewy Chmieleckiej wypowiedziane przed kilkanaście laty, by kształcić profesjonalistów w sensie zawodowym, nie tworzyć jednocześnie ludzi pozbawionych uczuć i wrażliwości na sprawy pozazawodowe – tych, o których można twierdzić, że są *profit-crazy, narrow-minded individuals with icy hearts and shrunken souls*⁴⁷. Ale też patrząc szerzej, by szkolić profesjonalnie przygotowane w sensie zawodowym i społecznym osoby, kreować z jednej strony ich nieprzeciętność, z drugiej zaś ich wysoką rzetelność i uczciwość, a także odpowiedzialność za własne słowa i czyny. Jest to niezmiernie ważne chociażby w obliczu ujawniającego się na coraz szerszą skalę zjawiska tzw. „silikonowych kandydatów”, którzy udają kogoś, kim w rzeczywistości nie są. „Mają

⁴⁵ Tamże, s. 44-46.

⁴⁶ zob. M. Polak, *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/522-mapa-spoecznych-umiejtnosci-xxi-wieku> [dostęp: 09.04.2016]; zob. też: J. Szomburg, *Metakompetencje dla rozwoju – o tym warto dyskutować*, [w:] *Kompetencje dla rozwoju. Głos polskich think tanków*, J. Szomburg (red.), Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, s. 8.

⁴⁷ zob. E. Chmielecka, *Standardy kształtowania postaw*, „Forum Akademickie”, nr 3, 2002.

świetne CV, doskonałe listy motywacyjne, niektórzy są nawet rewelacyjni na rozmowach kwalifikacyjnych. Ale najpóźniej pierwszego dnia pracy czar pryska. »Silikonowy« okazuje się zwykłym oszustem⁴⁸ i co gorsza w ogóle nie liczy się z konsekwencjami kłamstw, które „zaserwował” pracodawcy. Najważniejsze dla niego jest przedstawienie siebie w jak najlepszym świetle i zdobycie pracy, o którą się ubiega. To, że stosuje wątpliwe moralnie środki, a niekiedy nawet niezgodne z prawem dokumenty, nie ma znaczenia. Liczy się efekt.

Oczywiście, można powiedzieć, że ten, kto jest profesjonalistą, nie będzie uciekał się do tego typu zachowań, ale jeśli owo profesjonalne przygotowanie – jak wspomniano – potraktujemy szerzej jako nie tylko kształcenie specjalistów-fachowców, ale także jako kształcenie i kształtowanie pozostałych osób, które będą próbowały się odnaleźć na rynku pracy, to nie możemy wykluczyć pojawiania się wśród nich takich, którzy podejmą starania o miejsce pracy w sposób nieuczciwy. Dlatego też zadania wychowania ku pracy są tu szczególnie ważne i zbliżone do tych zadań, o których pisał Czesław S. Bartnik w wychowaniu do pracowności, bo przecież nie o wychowanie fachowca-specjalisty tu chodzi przede wszystkim, ale o wychowanie uczciwego człowieka. Człowieka, który będzie cenił pracę, a podejmując ją, będzie starał się wypełniać związane z nią role w sposób godny i odpowiedzialny, zasługujący na szacunek i uznanie.

Owo ceniecie pracy i postrzeganie jej jako wartości, ku której warto zmierzać, jest także swoistym zadaniem wychowania ku pracy podejmowanym w kontekście kształcenia profesjonalistów. Jak bowiem wskazują niektóre badania, nie zawsze praca jest ceniona i ma wartość. Wskazuje na to np. Piotr Stańczyk, przywołując wyniki badań własnych nad znaczeniami nadawanymi doświadczeniu szkolnemu i pracy przez gimnazjalistów (o niskich i ponadprzeciętnych wynikach w teście gimnazjalnym). Z ich analizy wynika, że praca ma dla gimnazjalistów wartość o tyle, „o ile nie nosi cech pracy, czy też po prostu nie jest pracą. Tak więc praca jako taka, praca jaka przypada nam w udziale, jest przez gimnazjalistów deprecjonowana, co znajduje wyraz w fantazji o pracy bez pracy – pracy, która nie wiąże się w swej praktyce z pracowaniem”⁴⁹. Wyjaśniając ten fenomen „fantazji o pracy bez pracy”, autor podkreśla, że u jego podłoża leży napięcie między wolnością a przymusem w odniesieniu właśnie do pracy.

⁴⁸ B. Sendrowicz, *Idealni wyłączeni z daleka i na papierze*, „GazetaPraca.pl” z 14 marca 2016, nr 11.

⁴⁹ P. Stańczyk, *Demokracja ekonomiczna i wychowanie*, „Forum Oświatowe”, nr 2, 2010, s. 6-7. Zdecydowanie bardziej optymistyczne są wcześniejsze wyniki badań Z. Wiatrowskiego obejmujące młodzież szkolną (ponadgimnazjalną) i studentów, sytuujących pracę na trzecim miejscu w zestawie wybranych jedenastu wartości uniwersalnych; zob. Z. Wiatrowski, *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 2004.

Fantazja dobrej pracy sprowadza ją do zaspokajania potrzeb materialnych przy niskim wymiarze czasu jej wykonywania oraz szybkim zyskiwaniu czasu tylko dla siebie, nie przepracowywaniu się, nie męczeniu się, robieniu tego, co się chce, a nie tego, co każą i uzyskiwaniu zadowolenia z tego, co się robi⁵⁰. Realizacja zadań wychowania ku pracy wydaje się być w tej perspektywie zasadna i konieczna.

Wychowanie ku pracy wobec dylematu ról pracowniczych i rodzinnych

Kolejne zadania wychowania ku pracy jawią się nam wtedy, kiedy poddajemy analizie ważny problem związany z pracą człowieka i równoczesnym wypełnianiem przez niego innych ról społecznych, w szczególności jednak ról rodzinnych, w tym rodzicielskich. Kiedy przed laty ukazała się na naszym rynku książka Petera M. Senge pt. *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, a w niej rozważania o końcu wojny między pracą i rodziną, wydaje się, że nie tak wiele osób, jak obecnie, uświadamiało sobie ogrom problemu, o którym pisał autor. Stabilny jeszcze wówczas w miarę rynek pracy, tradycyjne zawody, przewidywalne umowy „obwarowane” regulacjami prawnymi niestwarzającymi większego zagrożenia, jakie zawierano z pracownikami pozwalały na ustalanie bardziej czytelnych „reguł gry” w układzie dom–praca zawodowa. Dziś zdajemy sobie sprawę o wiele wyraźniej z tego, na co zwracał wówczas uwagę autor i dostrzegamy złożoność dylematu, ale także niezwykłą aktualność jego rozważań. Dotyczyły one doświadczeń, jakie zyskiwał Senge podczas szkoleń poświęconych przywództwu i mistrzostwu osobistemu, których uczestnicy wyraźnie sygnalizowali problemy znalezienia równowagi między pracą i rodziną.

Odnosząc się do zagadnienia braku owej równowagi, autor nawiązywał do archetypu „sukcesu dla odnoszących sukces”, składającego się z „dwóch wzmacniających procesów wzrostu, z których każdy dąży do uzyskania coraz wyższego poziomu sukcesu, aczkolwiek dla konkurencyjnych działań”⁵¹. Jeden proces dotyczy pracy, potrzeby czasu na pracę i sukcesu w niej, drugi zaś rodziny, potrzeby czasu dla rodziny i sukcesu w życiu rodzinnym (satysfakcjonujących relacji, zdrowych dzieci, szczęścia rodzinnego). Tak postrzegany archetyp sukcesu dla odnoszących sukces, zdominowany przez wzmacniające się sprzężenia zwrotne, jest – jak pisze Senge – „zasadniczo niestabilny. Kiedy zacznie dryfować w jakimś kierunku, ma tendencję do dryfowania dalej”⁵², a powodów i mechanizmów, a także skutków owego dryfowania jest wiele

⁵⁰ Tamże, s. 11-12.

⁵¹ P. M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998, s. 300.

⁵² Tamże, s. 301.

i to one leżą u podłoża konfliktów praca–dom (kwestie dochodu, „ucieczki w pracę” od pogarszających się relacji rodzinnych, zewnętrznych nacisków i presji otoczenia zewnętrznego, zagrożenia utratą pracy oraz „wypadnięciem z obiegu” itp.).

Naturalnie, kwestia archetypu to nie tylko konflikt wokół czasu, ale – jak podkreśliła autor – także wokół wartości, nie zawsze bowiem hierarchia wartości profesjonalisty w sensie podejmowanej pracy jest spójna z hierarchią wartości związanych z funkcjonowaniem rodziny jako grupy wspólnotowej i nie zawsze bycie kompetentnym w wymiarze zawodowym oznacza bycie np. kompetentnym rodzicem. Nie zawsze też owe rozbieżności są uświadamiane przez osoby, których one dotyczą. Często przecież bywa tak, że problemy życia rodzinnego przekładają się na sposób funkcjonowania w pracy i odwrotnie, zachowania w pracy, style i strategię postępowania są powielane wobec najbliższych w rodzinie. Jedne i drugie przynoszą napięcia i pogłębiają brak równowagi.

W takich sytuacjach – jak się wydaje – pomocne może być właśnie wychowanie ku pracy. W jego toku (w toku wychowania w ogóle) można wychowywać ku spójnemu systemowi wartości i cech, przykładowo bowiem poszanowanie godności innych ludzi wraz z kulturą wzajemnej akceptacji i uznania niezależnie od statusu materialnego i społecznego, empatia czyli zdolność rozumienia innych (rozpoznawania ich intencji i położenia) oraz współczucia innym, umiejętność prowadzenia dialogu bez przemocy, opartego na chęci wzajemnego wysłuchania siebie i znalezienia tego, co wspólne czy postrzeganie drugiego człowieka jako autonomicznego podmiotu są wartościami i cechami pożądanymi niezależnie od tego, czy będziemy je odnosić do pracownika (profesjonalisty) czy do człowieka jako członka rodziny bądź innej grupy społecznej.

Wspierając wychowawczo człowieka (szczególnie dzieci i młodzież) w kontekście przyszłej pracy dajemy mu niejako „siłę jedności i spójności” wobec dwóch znaczących dla niego środowisk i obszarów jego istnienia (pracy i rodziny). O tym, że praca i rodzina są znaczącymi kręgami wartości w życiu człowieka przekonują nas liczne badania, w tym m.in. Ryszarda Skrzypniaka, który badając rodziny w ujęciu trzech pokoleń zróżnicowanych czasoprzestrzenią dowiódł, iż w każdym z pokoleń rodzina i praca to dwie naprzemiennie występujące centralne wartości⁵³. O znaczeniu natomiast utrzymania harmonii i równowagi między pracą a życiem rodzinnym przekonują nas też wyniki badań przeprowadzonych przez Ewę Krause w zakresie planowania rozwoju kariery zawodowej przez studentów bydgoskich uczelni. Jak stwierdza autorka, „badane osoby w swoich wypowiedziach w zdecydowanej większości już teraz chciałyby, aby te dwa obszary – życie osobiste i życie zawodowe

⁵³ R. Skrzypniak, *Wychowanie do i przez pracę w rodzinie – niedoceniony obszar badawczy pedagogiki pracy...*, op. cit., s. 308.

ze sobą współgrały”⁵⁴. Co warto podkreślić, takie stwierdzenie można wysunąć w oparciu o wyniki zgromadzone przy zastosowaniu różnych metod i technik badawczych. Oznacza to, że determinacja w zakresie utrzymania równowagi między dość szeroko pojmowanym życiem rodzinnym a życiem zawodowym, ujawniająca się na etapie planowania kariery zawodowej, jest stosunkowo silna. Równocześnie należy też pamiętać, iż nie zawsze to, co na etapie planowania osoby ujawniają, będzie równie silnie eksponowane przez nie na etapie zderzenia się z rynkiem pracy, którego wymogi i warunki mogą weryfikować wcześniejsze plany i zamierzenia w stopniu znacznym.

Wychowanie ku pracy wobec zagrożeń dysfunkcjonalnymi zachowaniami

Poza zakreślonymi dotychczas dwoma obszarami działań wyznaczających kontekst zadań wychowania ku pracy, warto jeszcze zwrócić uwagę na kolejny obszar – obszar narastających zagrożeń związanych bezpośrednio bądź pośrednio z podejmowaną aktywnością, szczególnie z pracą zawodową (niezależnie od jej typu, charakteru, zajmowanego miejsca w hierarchii stanowisk, współodpowiedzialności za efekty czy innych czynników współtworzących szeroko rozumiane warunki pracy, choć z pewnością wiele z nich rzutuje na pojawienie się różnych zagrożeń). W jego obliczu rysują się kolejne zdania wychowania ku pracy, których świadomość powinni mieć wszyscy, którym bliskie są procesy wychowania i edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych w ogóle.

Truizmem jest twierdzenie, że praca jest wartością, że przynosi człowiekowi nie tylko zaspokojenie potrzeb bytowych, ale także czerpie z niej radość i satysfakcję, jest dlań źródłem samorozwoju. Praca – jak podkreśla Elżbieta Podoska-Filipowicz – „przynosi współczesnemu człowiekowi (...) często też zmartwienia, choroby, staje się powodem rozczarowań, licznych stresów. Dzieje się tak zarówno wtedy, gdy człowiek pracuje zawodowo, jak i wtedy gdy nie pracuje, a może i chce pracować”. Zdaniem cytowanej autorki „na te stresy warto dzieci i młodzież »uodpornić«, przygotować do zetknięcia się ze współczesnym rynkiem pracy, uczyć, jak sobie radzić w trudnych sytuacjach na rynku pracy, zarówno wtedy gdy się pracuje, jak i wtedy gdy szuka się zatrudnienia

⁵⁴ E. Krause, *Planowanie rozwoju kariery zawodowej przez studentów – między wyobrażeniami a strategiami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012, s. 107. O podejmowanie zadań wychowania do i przez pracę w kontekście kariery zawodowej upomina się także M. Sztaba, *Wychowanie do pracy i przez pracę jako istotny element wspomagający planowanie i realizację kariery zawodowej...*, op. cit., s. 100-106.

lub się je straci”⁵⁵. To „uodpornienie i uczenie” jest jednym z zadań szeroko rozumianego wychowania ku pracy i obejmuje m.in. przygotowanie w zakresie radzenia sobie z zagrożeniami współczesnego pracującego człowieka zjawiskami dysfunkcjonalnymi, takimi jak pracoholizm, kontrproduktywne zachowania pracowników, mobbing w pracy, wypalenie zawodowe czy chociażby różnorodne napięcia i presja towarzyszące zmianie warunków wykonywania i postrzegania samej pracy, dostrzegania rozbieżności między wykształceniem, jakością pracy a uzyskiwaną płacą, erozji etosu i dyscypliny pracy, depersonalizacji i deformalizacji stosunków pracowniczych itp.⁵⁶. Wszystkie one zagrażają człowiekowi, jego rozwojowi i samorozwojowi, jego zdrowiu, jakości życia, funkcjonowaniu w strukturach społecznych, w tym tej najbliższej, jaką jest rodzina.

Jednym z poważniejszych zagrożeń, wobec którego zadania wychowania ku pracy wydają się być szczególnie wyraźne, jest pracoholizm. Analizując opracowania dotyczące tej problematyki, można zauważyć, że autorzy „rozpinają” to zjawisko (ten syndrom) między uzależnieniem i pasją⁵⁷, między istniejącymi na jego temat mitami a rzeczywistością⁵⁸ zwracając uwagę, iż wokół tego szczególnego stosunku wobec pracy narosło sporo niejasności i niedomówień, a sam termin jest często nadużywany. Nie wdając się w szczegółowe rozważania na ten temat, warto jednak w kontekście zadań wychowania ku pracy zaakcentować przynajmniej dwie kwestie.

Pierwszą, szczególnie istotną, rysującą wyraźne zadanie dla interesującej nas dziedziny wychowania – jak się wydaje – jest zagadnienie wyjaśniania mitów dotyczących pracoholizmu. Jak podkreśla Kamila Wojdyło, potoczny sposób rozumienia zjawiska doprowadził do ukształtowania się i utrwalenia kilku mitów, według których: pracoholikami są osoby dużo pracujące i najczęściej ludzie sukcesu; pracoholizm jest cechą charakterystyczną współczesności; dotyczy wyłącznie działalności zawodowej oraz określonych pozycji zawodowych i może występować „również w zdrowej, konstruktywnej postaci”⁵⁹. Zdaniem przywołanej autorki, „prawda” o pracoholizmie jest nieco inna. Po pierwsze, osoby dużo pracujące niekoniecznie muszą być pracoholikami, mogą to bowiem być osoby zapracowane, zaangażowane w pracę, ale nie przekroczyły tej „magicznej granicy”, kiedy to zaczynają odczuwać wewnętrzny przymus pracy

⁵⁵ E. Podoska-Filipowicz, *Wychowanie przez pracę – czy wciąż aktualne?*, [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, pod red. Z. Wiatrowskiego, U. Jeruszki oraz H. Bednarczyka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2003, s. 151.

⁵⁶ Zob. J. Wachowiak, *Dysfunkcjonalne zachowania pracowników*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2011.

⁵⁷ L. Golińska, *Pracoholizm - uzależnienie czy pasja*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2008; zob. też. L. Golińska, *Pracoholizm inaczej*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2014.

⁵⁸ K. Wojdyło, *Pracoholizm. Perspektywa poznawcza*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2010.

⁵⁹ Tamże, s. 12.

i nie potrafią się z niej wyłączyć. Na ogół też osoby te nie odnoszą sukcesu w pracy i są mniej efektywnymi pracownikami. Po wtóre, pracoholizm nie jest cechą współczesności, gdyż jak dowodzą liczne badania, znany był już w początkach XX wieku. Jest to problem osobowości człowieka (związanej z cechami obsesyjno-kompulsywnymi), choć z pewnością presja hektyczności i efektywności są czynnikami sprzyjającymi powstawaniu uzależnienia od pracy. Nie jest to także zjawisko dotyczące wyłącznie pracy zawodowej, gdyż – według badaczy – „wzór zachowania uzależnionego od pracy może rozwijać się już w relatywnie młodym wieku i poza zarobkową pracą zawodową (...) może odnosić się do każdego rodzaju pracy (...) każdej formy działalności, która traktowana jest przez jednostkę jak praca (np. nauki, pracy w gospodarstwie domowym czy zajęć sportowych)”⁶⁰. I wreszcie po trzecie, pracoholizm „nie występuje w zdrowej, konstruktywnej postaci”, będąc bowiem patologiczną formą zachowań, nie może implikować istnienia formy zdrowego uzależnienia z uwagi na sprzeczność z naturą samego zjawiska patologii⁶¹.

Równie ważną kwestią, co wyjaśnianie mitów pracoholizmu, jest przeciwdziałanie w procesie wspierania i wspomaganie wychowawczego jego powstawaniu poprzez budowanie prawidłowych relacji w układzie człowiek–praca, relacji, w których praca nie stanie się jedyną, słuszną i nie budzącą żadnych wątpliwości miarą wartości człowieka i jakości jego życia⁶². To właśnie zadaniem wychowania ku pracy jest budowanie u dzieci i młodzieży na tyle solidnych podstaw takiego stosunku do pracy, by szanując ją i doceniając jej wartość, nie popadali w przyszłości w wyniszczające ich zdrowie i siły uzależnienie od niej. Słuszne i warte zapamiętania w tym kontekście wydają się być słowa Jana Pawła II, którego cytuje w swoich rozważaniach Mariusz Sztaba. Są one następujące: „(...) pierwszą podstawą wartości pracy jest sam człowiek – jej podmiot. Wiąże się z tym od razu bardzo ważny wniosek natury etycznej: o ile prawdą jest, że człowiek jest przeznaczony i powołany do pracy, to jednak nade wszystko praca jest »dla człowieka«, a nie człowiek »dla pracy«. (...) Ostatecznie bowiem celem pracy: jakiegokolwiek pracy spełnianej przez człowieka – choćby była to praca najbardziej »służebna«, monotonna, w skali potocznego wartościowania wręcz upośledzająca – pozostaje zawsze sam człowiek”⁶³.

⁶⁰ Tamże, s. 14-15.

⁶¹ Tamże, s. 16.

⁶² Wartość pracy w życiu pracoholika wynika bowiem z tego, że sukcesy, jakie odnosi on w pracy zawodowej, są potwierdzeniem jego wartości jako nie tylko pracownika, ale przede wszystkim człowieka; zob. L. Golińska, *Pracoholizm – uzależnienie...*, op. cit., s. 162.

⁶³ Cyt. za: M. Sztaba, *Wychowanie do pracy i przez pracę jako istotny element wspomagający planowanie i realizację kariery zawodowej...*, op. cit., s. 106.

Zdając sobie sprawę z negatywnych konsekwencji, jakie niesie ze sobą praco-
holizm, podobnie jak inne uzależnienia, w wymiarze osobistym, społecznym, eko-
nomicznym warto w procesie wychowania ku pracy zapobiegać jego powstawaniu,
aniżeli po czasie prowadzić złożoną psychoterapię czy autoterapię, każda z tych form
pomocy pracownikowi może bowiem okazać się bardziej kosztowna w sensie psy-
chofizycznym i mniej efektywna dla niego osobiście i dla jego otoczenia niż proces
zapobiegania.

Uwagi końcowe

Na podobnych zasadach, co w przypadku praco-
holizmu i roli wychowania ku pra-
cy w przeciwdziałaniu temu zjawisku, można byłoby poddać analizie inne zjawiska,
o których wspomniano wcześniej, stanowiące swoiste zagrożenia nie tylko dla osób
pracujących, ale także dla ich rodzin czy innych osób, z którymi wchodzi w relacje.
Niezależnie bowiem od tego, o jakich przejawach dysfunkcyjności będziemy mó-
wić, zawsze łatwiej jest – jak pisano wyżej – zapobiegać, aniżeli „leczyć”. To zapobie-
ganie jest w znacznej mierze możliwe poprzez podejmowanie działań wspierających
i wspomagających dzieci, młodzież i dorosłych w procesie poznawania pracy, zdo-
bywania o niej nie tylko wiedzy, ale także budowania umiejętności i sprawności jej
wykonywania w taki sposób, by czerpać zeń satysfakcję i zadowolenie osobiste a rów-
nocześnie przyczyniać się do uzyskiwania dobra wspólnego. To także, a może przede
wszystkim budzenie świadomości podmiotów wychowania/edukacji/pracy, na temat
tego, czym jest praca w relacji z człowiekiem i kim jest człowiek w relacji z pracą oraz
na temat tego, czego realnie możemy się spodziewać na rynku pracy, jakie wyzwania
związane z pracą nas czekają, czego możemy oczekiwać od pracy a co sami możemy
dać w tej mierze, nie niszcząc siebie i otaczających nas ludzi.

Zakres działań wspierających (pomocowych), jakie stanowi wychowanie ku pracy,
może być w tej mierze bardzo przydatny, wymaga on jednak zorganizowania różno-
rakich struktur (głównie instytucji edukacyjnych i wychowawczych), spójności w reali-
zacji zadań, systematyczności i wytrwałości w dążeniu do wytyczonych celów. Przede
wszystkim zaś potrzebna jest świadomość tego, że wychowywać ku pracy (czy też do
pracy, do pracodzielności) nie da się w oderwaniu od innych działań edukacyjnych czy
wychowawczych i bez wyraźnego włączenia tej formacji dyskursywnej w system do-
tychczasowych rozwiązań prawnych, programowych tudzież organizacyjnych. Prowa-
dzenie samego dyskursu pedagogicznego przez osoby świadome wagi zagadnień nie
wystarczy. Konieczne są konkretne naciski licznej już rzeszy pedagogów pracy, a także
teoretyków wychowania, na decydujące o wielu rozwiązaniach władze oświatowe, aby
stworzyć warunki dla realizacji zadań w zakresie wychowania ku pracy.

Jest to nie tylko ważne, ale także pilne z uwagi choćby na kolejne wyzwania, które stają przed wychowaniem ku pracy w związku z dyskusjami dotyczącymi przyjmowania uchodźców i z ruchami migracyjnym w ogóle. Jak przekonują doświadczenia innych krajów, wśród nich są liczni imigranci ekonomiczni, których poza zapewnieniem im przysłowiowego „dachu nad głową” warto uczyć nie tylko języka kraju, do którego przybyli, ale także kultury pracy, stosunku do pracy i szacunku dla niej jako wartości, a także dbałości o nią jako swoiste dobro wyznaczające jakość ich życia. Tej lekcji wychowawczej nikt za nas nie odrobi.

BIBLIOGRAFIA

- Antas A., Brodacka-Adamowicz E., *Dziedziny wychowania*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009.
- Baraniak B., *Wychowanie do pracy, przez pracę i w pracy problemem nie tylko pedagogiki pracy*, [w:] *Między wychowaniem a karierą zawodową*, B. Jakimiuk (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.
- Barber B. R., *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2009.
- Chmielecka E., *Standardy kształtowania postaw*, „Forum Akademickie” 2002 nr 3.
- Furmanek W., *Przemiany przedmiotu badań we współczesnej pedagogice pracy*, [w:] *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010.
- Golińska L., *Pracoholizm – uzależnienie czy pasja*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2008.
- Golińska L., *Pracoholizm inaczej*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2014.
- Hildebrandt A., *Koniec z pracą?*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa 2013.
- Hurst B., Reding G., *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*, Wolters Kluwer Polska sp. z o.o., Warszawa 2011.
- Krause E., *Planowanie rozwoju kariery zawodowej przez studentów – między wyobrażeniami a strategiami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.
- Kubiak-Szymborska E., Zajac D., *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2006 .
- Kwaśnica R., *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa komunikacyjna*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław 1994.
- Lenzen D. (red.), *Podstawowe pojęcia pedagogiczne*, Wydawnictwo Mater, Szczecin 2003.

- Małachowicz M., *Rekonstrukcja wiedzy a tekst odbiorcy*, „Lingwistyka stosowana”, nr 4, 2011.
- Marszałek L., *Wychowanie do pracy procesem integrującym prawa i obowiązki dziecka przedszkolnego*, „Seminary”, t. 28, 2010.
- Mizińska J., *Ku czemu wychowywać: nieszczęśliwy Hiob czy szczęśliwy Midas?* [w:]
- *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), t. II, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Nowacki T. W., *Praca i wychowanie*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1980.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Obuchowska I., *Wspomaganie rozwoju emocjonalnego: refleksje i propozycje*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, B. Kaja (red.), t. I, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1997.
- Ostrowska U., *Krytyczna analiza dyskursu (KAD). Z perspektywy badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- Piątkowska M., *Tymczasowo jakoś leci*, „GazetaPraca.pl”, z 4 kwietnia 2016.
- Podoska-Filipowicz E., *Wychowanie przez pracę – czy wciąż aktualne?*, [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, pod red. Z. Wiatrowskiego, U. Jęruszki oraz H. Bednarczyka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2003.
- Sabat M., *Jakimi kompetencjami Polacy mogą zwyciężać w XXI wieku?*, [w:] *Kompetencje dla rozwoju. Głos polskich think tanków*, J. Szomburg (red.), Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011.
- Sendrowicz B., *Idealni wyłącznie z daleka i na papierze*, „GazetaPraca.pl” z 14 marca 2016, nr 11.
- Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.
- Siewiorek R., *Polska 2067. Zobacz co robią twoje wnuki*, „Gazeta Wyborcza” z 23-24 czerwca 2012.
- Szczęsna E., *Ku czemu wychowuje reklama?* [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), t. II, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Rutkowiak J., *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, E. Potulicka, J. Rutkowiak, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

- Skrzypniak R., *Wychowanie do i przez pracę w rodzinie – niedoceniony obszar badawczy pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010.
- *Słownik socjologii i nauk społecznych*, G. Marshall (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- *Słownik Wyrazów Obcych PWN*, E. Sobol (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Stańczyk P., *Demokracja ekonomiczna i wychowanie*, „Forum Oświatowe”, nr 2, 2010.
- Szerłaż A., *Edukacja ku wartościom*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Szlosek F., *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2015.
- Szomburg J., *Metakompetencje dla rozwoju – o tym warto dyskutować*, [w:] *Kompetencje dla rozwoju. Głos polskich think tanków*, J. Szomburg (red.), Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011
- Szomburg J., *Nowe metakompetencje warunkiem rozwoju społeczno-gospodarczego Polski*, [w:] *Jakich metakompetencji potrzebują Polacy?*, J. Szomburg (red.), Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011.
- Sztaba M., *Wychowanie do pracy i przez pracę jako istotny element wspomagający planowanie i realizację kariery zawodowej*, [w:] *Między wychowaniem a karierą zawodową*, B. Jakimiuk (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.
- Wachowiak J., *Dysfunkcjonalne zachowania pracowników*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2011.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
- Wiatrowski Z., *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 2004.
- Wojdyło K., *Pracoholizm. Perspektywa poznawcza*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2010.
- Woś R., *Co się stanie z naszą pracą?*, „Polityka” nr 1/2 z 01.01 - 12.01.2016.

NETOGRAFIA

- Kamiński K., *Wychowanie do pracdzielności. Praca jako wartość personalna*, <http://kaminski-ebik.eu/strona/teksty/4-wychowanie-do-pracodzielności.html> [dostęp: 10.04.2016].

- Kopczyńska D., Centrum Kultury Słowa, na podst. NSPP, WSPP, SWK, <https://pl-pl.facebook.com/jezykojczysty/posts/24914080187454> [dostęp: 16.04.2016].
- Krupiński W., *Kulturałki. Zwyczajny przyimek: ku*, <http://www.dziennikpolski24.pl/arttykul/3898685,kulturalki-zwyczajny-przyimek-ku,id,t.html> [dostęp: 16.04.2016].
- Polak M., *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/522-mapa-spoecznych-umiejtnosci-xxi-wieku> [dostęp: 09.04.2016].

STRESZCZENIE

Rozważania podjęte w niniejszym rozdziale koncentrują się wokół jednej z kluczowych kategorii pedagogiki pracy, jaką jest *wychowanie ku pracy*. Kategoria ta została potraktowana jako formacja dyskursywna uwikłana w kontekst społeczny i instytucjonalny, którą warto zajmować się, przedstawiając zróżnicowane w formie i treści „matryce intelektualne”. Matryce proponowane dotychczas dotyczą nie tyle wychowania ku pracy, ale przede wszystkim formacji pokrewnych temuż wychowaniu, takich jak *wychowanie do pracy i przez pracę* czy *wychowanie do pracodzielności*. Na ich tle nakreślono potrzebę namysłu nad wychowaniem ku pracy, jego istotą i zakresem oraz wskazano obszary, w których owa formacja może znaleźć swoje zastosowanie. Wspomniano także o kolejnych wyzwaniach stawianych przed omawianą formacją.

Słowa kluczowe: dyskurs, formacja dyskursywna, wychowanie do i przez pracę, wychowanie do pracodzielności, wychowanie ku pracy, potrzeba namysłu.

English title: Education for work as a discursive formation of labour pedagogy

Abstract

The considerations in the article revolve around one of the key categories of labour pedagogy, which is *education for work*. This category was treated as a discursive formation involved in the social and institutional context, which is worth dealing with by presenting “intellectual matrices” varied in form and content. The matrices proposed so far concern not so much education for work, but above all, formations related to this education, such as *education for work* and *through work*, or *education for work dignity*. It is on their background that the need for thought about education for work as well as its essence and scope have been outlined, and areas in which this formation may find its application have been identified. Subsequent challenges faced by the discussed formation have also been mentioned.

Key words: discourse, discursive formation, education for and through work, education for work dignity (*workignity*)*, education for work, the need for thought.

NOTKA O AUTORCE

Ewa Kubiak-Szyborska – dr hab. prof. nadzw. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy, teoretyk wychowania. Podejmuje różnorodne problemy sytuujące się w obszarze zainteresowań teorii wychowania jako subdyscypliny pedagogicznej, w tym m.in. dotyczące przebiegu i efektów wychowania w różnych środowiskach, a także czynników pośrednio rzutujących na realizację procesów wychowawczych.

* Originally *pracodzielność* in Polish, 'work dignity' or 'labour dignity' (*workignity*) is a concept coined by Fr. Czesław S. Bartnik, a professor of John Paul II Catholic University of Lublin, often referred to as the fifth Cardinal Value, understanding the essence of work as its being an instrument of man's self-development and his striving for perfection, underlying the moral aspect of labour in attaining human dignity.