

Wokół
podstawowych
zagadnień

pedagogiki pracy



Wokół
podstawowych
zagadnień

pedagogiki pracy

red: Ryszard Gerlach
Renata Tomaszewska-Lipiec

 Bydgoszcz 2017



Komitet redakcyjny

Jarosław Burczyk (przewodniczący)
Zygmunt Babiński, Grzegorz Domek, Grzegorz Kłosowski
Bernard Mendlik, Piotr Siuda, Małgorzata Świącicka,
Ewa Zwolińska, Ireneusz Skowron (sekretarz)

Recenzent

Bogusław Pietrulewicz

Projekt okładki i skład

DUAL COLOR Sp. z o.o.

Redaktor

Piotr Pieńkowski

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz 2017

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

ISBN 978-83-8018-128-1

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
(Członek Polskiej Izby Książki)

85-092 Bydgoszcz, ul. Ogińskiego 16

tel./fax 52 32 36 729, e-mail: wydaw@ukw.edu.pl

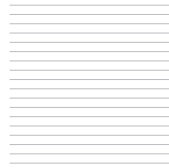
<http://www.wydawnictwo.ukw.edu.pl>

Rozpowszechnianie tel. 52 32 36 730, e-mail: jarno@ukw.edu.pl

Druk: Drukarnia Cyfrowa UKW

tel. 52 32 36 702, e-mail: poligrafia@ukw.edu.pl

Poz. 1730. Ark. wyd. 28,2



Spis treści

WSTĘP	13
1. PEDAGOGIKA PRACY JAKO SUBDYSCYPLINA PEDAGOGICZNA.....	15
1.1. RYSZARD GERLACH	
O kondycji polskiej pedagogiki pracy	17
Bibliografia.....	35
Streszczenie.....	35
Notka o autorze	36
1.2. KRZYSZTOF JAKUBIAK	
Od idei pracy w wychowaniu człowieka, poprzez wiedzę o pracy, do pedagogiki pracy w dziejach polskiej myśli naukowej.....	38
Bibliografia.....	56
Streszczenie.....	59
Notka o autorze	61
1.3. URSZULA JERUSZKA	
Teorie (nie tylko) pedagogiki pracy	62
Bibliografia.....	104
Streszczenie.....	106
Notka o autorce	107
1.4. JANUSZ SZTUMSKI	
Zastosowanie metodologii nauk społecznych w pedagogice pracy.....	108
Bibliografia.....	135
Streszczenie.....	135
Notka o autorze	136

2. PRACA CZŁOWIEKA JAKO PODSTAWOWA KATEGORIA POJĘCIOWA PEDAGOGIKI PRACY	137
2.1. URSZULA OSTROWSKA	
Fenomen pracy ludzkiej z perspektywy aksjologicznej	138
Bibliografia.....	153
Streszczenie.....	155
Notka o autorce	156
2.2. EWA KUBIAK-SZYMBORSKA	
Wychowanie ku pracy jako formacja dyskursywna pedagogiki pracy.....	157
Bibliografia.....	180
Netografia	182
Streszczenie.....	183
Notka o autorce	184
2.3. ZYGMUNT WIATROWSKI	
Praca zawodowa między stałością a zmiennością.....	185
Bibliografia.....	207
Streszczenie.....	209
Notka o autorze	210
3. PORADNICTWO ZAWODOWE I DORADZTWO KARIER	211
3.1. ZDZISŁAW WOŁK	
Podstawowe zagadnienia poradnictwa zawodowego w Polsce	212
Bibliografia.....	235
Streszczenie.....	238
Notka o autorze	239
3.2. ANNA PASZKOWSKA-ROGACZ	
Rozwojowe tło poradnictwa kariery dla dzieci i młodzieży.....	240
Bibliografia.....	261
Streszczenie.....	262
Notka o autorce	263
3.3. EWA KRAUSE	
W kierunku całościowego doradztwa kariery	264
Bibliografia.....	285
Streszczenie.....	286
Notka o autorce	288

4. EDUKACJA ZAWODOWA DROGĄ DO ZATRUDNIENIA.....	289
4.1. ANNA POGORZELSKA	
Edukacja zawodowa wobec zmieniającego się rynku pracy	290
Bibliografia.....	316
Streszczenie.....	318
Notka o autorce	319
4.2. CZESŁAW PLEWKA	
Nauczyciel w edukacji zawodowej	320
Bibliografia.....	343
Streszczenie.....	344
Notka o autorze	345
4.3. KATARZYNA LUDWIKOWSKA	
Szkolnictwo wyższe w pierwszej dekadzie XXI wieku – universitas czy fabryki dyplomów?	346
Bibliografia.....	365
Streszczenie.....	367
Notka o autorce	368
5. ZAKŁAD PRACY JAKO OBSZAR BADAWCZY PEDAGOGIKI PRACY.....	369
5.1. RENATA TOMASZEWSKA-LIPIEC	
Zakład pracy – między retrospekcją a przewidywanym kierunkiem rozwoju	370
Bibliografia.....	407
Netografia	410
Streszczenie.....	411
Notka o autorce	411
5.2. BEATA JAKIMIUK	
Humanizacja pracy jako obszar badań w pedagogice pracy	413
Bibliografia.....	435
Streszczenie.....	439
Notka o autorce	440
5.3. WIESŁAW SZTUMSKI	
Środowisko pracy: kondycja i sanacja	441
Bibliografia.....	452
Streszczenie.....	453
Notka o autorze	454

5.4. IWONA MANDRZEJEWSKA-SMÓL	
Aktywizacja zawodowa seniorów	455
Bibliografia.....	474
Streszczenie	477
Notka o autorce	479

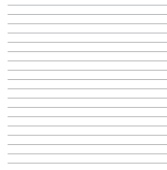


Table of contents

INTRODUCTION.....	13
1. LABOUR PEDAGOGY AS A PEDAGOGICAL SUBDISCIPLINE	15
1.1. RYSZARD GERLACH	
The condition of the labour pedagogy in Poland.....	17
Abstract.....	36
1.2. KRZYSZTOF JAKUBIAK	
From the work concept in human upbringing, through the knowledge of work, to labour pedagogy in the history of the Polish scientific thought	38
Abstract.....	60
1.3. URSZULA JERUSZKA	
The theories (and not only theories) of labour pedagogy.....	62
Abstract.....	107
1.4. JANUSZ SZTUMSKI	
Applying the methodology of social sciences to labour pedagogy	108
Abstract.....	136
2. HUMAN LABOUR AS A BASIC CONCEPTUAL CATEGORY OF LABOUR PEDAGOGY	137
2.1. URSZULA OSTROWSKA	
The phenomenon of human labour from the axiological perspective	138
Abstract.....	155
2.2. EWA KUBIAK-SZYMBORSKA	
Education for work as a discursive formation of labour pedagogy.....	157
Abstract.....	183

2.3. ZYGMUNT WIATROWSKI	
Professional work between its consistency and variability	185
Abstract.....	209
3. VOCATIONAL GUIDANCE AND CAREER COUNSELLING	211
3.1. ZDZISŁAW WOŁK	
Basic issues of vocational guidance in Poland.....	212
Abstract.....	238
3.2. ANNA PASZKOWSKA-ROGACZ	
The developmental background of career counselling for children and the youth	240
Abstract.....	262
3.3. EWA KRAUSE	
Career counselling as a lifelong process of supporting the development of people's professional careers.....	264
Abstract.....	287
4. VOCATIONAL EDUCATION AS THE WAY TO EMPLOYMENT	289
4.1. ANNA POGORZELSKA	
Vocational education towards the changing labour market.....	290
Abstract.....	318
4.2. CZESŁAW PLEWKA	
Teacher in vocational education.....	320
Abstract.....	345
4.3. KATARZYNA LUDWIKOWSKA	
Higher education in the first decade of the 21st century - universitas or diploma factories?	346
Abstract.....	368
5. WORKPLACE AS THE RESEARCH FIELD OF LABOUR PEDAGOGY	369
5.1. RENATA TOMASZEWSKA-LIPIEC	
Workplace - between retrospection and the predicted direction of development	370
Abstract.....	411
5.2. BEATA JAKIMIUK	
Humanization of work as a research area in work pedagogy	413
Abstract.....	439

5.3. WIESŁAW SZTUMSKI	
Work environment: its condition and recovery.....	441
Abstract.....	454
5.4. IWONA MANDRZEJEWSKA-SMÓL	
Labour market re-entry plans for the elderly	455
Abstract.....	478





Wstęp

Pedagogika pracy to jedna z tych subdyscyplin pedagogicznych, która rozwija się dynamicznie, uzyskując powszechne uznanie wśród pedagogów oraz przedstawicieli innych nauk. Co więcej, będąc znaczącym składnikiem nauk pedagogicznych, nie znajduje się ona w sztucznej opozycji do innych dyscyplin i można wręcz uznać, że stała się obszarem uprawiania teorii ściśle zintegrowanych zarówno z naukami pedagogicznymi, jak i naukami o pracy. Pomiędzy pedagogiką pracy i innymi dyscyplinami i subdyscyplinami naukowymi występują wspólne zakresy badawcze. Z dorobku wielu z nich dziedzina ta korzysta, ale też wnosi określone wartości. Wśród nauk pedagogicznych, których związek z pedagogiką pracy jest szczególnie akcentowany, wymienić należy przede wszystkim teorię wychowania, historię oświaty i wychowania, dydaktykę, pedagogikę społeczną, andragogikę. Z kolei wśród nauk o pracy na podkreślenie zasługują filozofia pracy, psychologia pracy, socjologia pracy, prakseologia. W ostatnim czasie wspólne problemy badawcze ma pedagogika pracy także z naukami o zarządzaniu, szczególnie o zarządzaniu zasobami ludzkimi, dlatego poszczególne zagadnienia z jej zakresu zamieszczone w niniejszym opracowaniu omawiane są także przez przedstawicieli innych dyscyplin i subdyscyplin naukowych. Nie wydaje się to niczym szczególnym. W czasach, kiedy interdyscyplinarność w badaniach naukowych jest silnie akcentowana, tego typu podejście jest w pełni uzasadnione. Właśnie dlatego w niniejszej publikacji zamieszczono opracowania autorów reprezentujących różne subdyscypliny pedagogiczne, jak i inne dyscypliny naukowe. Różnorodność punktów widzenia sprawia, że poszczególne teksty stanowią niezwykle nowoczesne i autorskie podejście do problemu.

W klasycznym ujęciu przedmiot badań pedagogiki pracy określa się relacją *człowiek – wychowanie – praca*. Relacja ta uzmysławia, jak szeroki i jednocześnie aktualny jest zakres problemowy, którym jej przedstawiciele zajmują się zarówno w rozważaniach teoretycznych, badaniach naukowych, jak i działaniach praktycznych. Czas niezwykle szybkich przemian, których jesteśmy świadkami, ale i uczestnikami, sprzyja bieżącemu aktualizowaniu oraz poszerzaniu zagadnień wchodzących w zakres zainteresowań pedagogiki pracy.

Biorąc pod uwagę, że opracowań ukazujących w sposób całościowy, a jednocześnie aktualny problematykę pedagogiki pracy nie ma zbyt wiele, w niniejszej publikacji omówiono wybrane, istotne zdaniem redaktorów, problemy wchodzące w jej zakres.

Całość publikacji została podzielona na pięć części odzwierciedlających najbardziej istotne obszary problemowe tej subdyscypliny pedagogicznej, a także wzajemnie się dopełniających. Podjęto w niej rozważania nad aktualną kondycją naukową i możliwościami dalszego rozwoju poszczególnych zagadnień szczegółowych wchodzących w zakres wyróżnionych obszarów. Prezentowane treści odnoszą się zarówno do jej aspektów teoretycznych, badawczych, jak i praktycznych.

W pierwszej części zatytułowanej: *Pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna* zamieszczono cztery opracowania dotyczące kondycji polskiej pedagogiki pracy (R. Gerlach), rozważania na temat jej historii (K. Jakubiak), teorii występujących w obszarze pedagogiki pracy (U. Jeruszka) oraz metodologii (J. Sztumski).

Praca człowieka jako podstawowa kategoria pojęciowa pedagogiki pracy, to tytuł drugiego wyróżnionego obszaru. Zamieszczone w nim opracowania zawierają problemy dotyczące pracy jako wartości aksjologicznej (U. Ostrowska), wychowania przez pracę jako zaniedbanego problemu pedagogiki pracy (E. Kubiak-Szymborska) oraz pracy zawodowej (Z. Wiatrowski).

Kolejnym ważnym i szczególnie aktualnym obszarem jest *Poradnictwo zawodowe i doradztwo karier*. Zamieszczono w nim rozważania dotyczące podstawowych zagadnień poradnictwa zawodowego w Polsce (Z. Wołk), rozwojowego tła poradnictwa kariery dla dzieci i młodzieży (A. Paszkowska-Rogacz) oraz całościowego doradztwa karier (E. Krause).

Edukacji zawodowej jako drodze do zatrudnienia poświęcono kolejny obszar niniejszej publikacji. Zaprezentowano w nim rozważania dotyczące edukacji zawodowej wobec zmieniającego się rynku pracy (A. Pogorzelska), nauczyciela w edukacji zawodowej (Cz. Plewka), a także szkolnictwa wyższego (K. Ludwikowska).

Całość publikacji zamyka obszar zatytułowany: *Zakład pracy jako obszar badawczy pedagogiki pracy*. Rozważania w nim zawarte otwiera opracowanie na temat zakładu pracy w aspekcie pedagogicznym (R. Tomaszewska-Lipiec). W dalszej części zamieszczono teksty dotyczące humanizacji pracy i relacji społecznych w zakładzie pracy (B. Jakimiuk), kondycji i sanacji środowiska pracy (W. Sztumski) oraz aktywizacji zawodowej seniorów (I. Mandrzejewska-Smół).

W niniejszej publikacji, jak już wspomniano, nie zamieszczono oczywiście wszystkich zagadnień wchodzących w zakres pedagogiki pracy. Ograniczone ramy publikacji spowodowały, iż koniecznością stał się wybór najbardziej istotnych i aktualnych zagadnień. Naturalnie, najbardziej istotnych i aktualnych naszym zdaniem, bo zawsze ktoś może powiedzieć, że pominięto jakieś inne ważne tematy, jednak – co warto podkreślić – staraliśmy się zachować maksymalny obiektywizm. Czy nasze decyzje były słuszne, niech sami ocenią to nasi Czytelnicy.

Ryszard Gerlach

Renata Tomaszewska-Lipiec



Rozdział

1

**PEDAGOGIKA PRACY JAKO
SUBDYSCYPLINA PEDAGOGICZNA**



1.1.

Ryszard Gerlach

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

O KONDYCJI POLSKIEJ PEDAGOGIKI PRACY

Wprowadzenie

Pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna ma stosunkowo krótką historię. W bieżącym roku mija 45 lat jej funkcjonowania w naszym kraju. Wraz z rozwojem określonej dyscypliny lub subdyscypliny, osoby nią się zajmujące powinny na bieżąco dokonywać oceny jej kondycji – przede wszystkim naukowej. Czasami oceny takie są próbą całościowego spojrzenia na dotychczasowy dorobek, a w niektórych sytuacjach dokonuje się także nakreślenia perspektyw rozwoju. W przypadku pedagogiki pracy zrobiono to ostatnio z okazji 40–lecia uznania jej za samodzielną subdyscyplinę funkcjonującą w ramach nauk pedagogicznych. Było to podczas konferencji naukowej w tym celu zorganizowanej. Rezultaty prowadzonych dyskusji opublikowano w dwóch publikacjach: *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności* pod red. Stefana M. Kwiatkowskiego oraz *Edukacja – Praca – Kariera* pod red. Franciszka Szloska i Henryczka Bednarczyka. Wcześniej takie oceny dokonywano co kilka lat, głównie podczas konferencji i seminariów naukowych oraz w wielu publikacjach z tego zakresu. Robili to między innymi: Tadeusz Nowacki, Zygmunt Wiatrowski, Stanisław Kaczor, Stefan M. Kwiatkowski, Ryszard Gerlach, Franciszek Szlosek i wielu innych. Dorobek publikacyjny w tym zakresie jest wyjątkowo bogaty. Przeglądu dorobku pedagogów pracy dokonywali w różnych okresach czasu. Wspomnieć można, że analiza taka została przeprowadzona między innymi po pierwszych 20 latach i pozwoliła uznać, że ta nowa wówczas subdyscyplina pedagogiczna osiągnęła wysoki poziom naukowy, zaznaczyła swoje miejsce w pi-

śmiennictwie, ukształtowała kilka znaczących zespołów badawczych. Rozpoczął się okres tworzenia środowiska naukowego pedagogiki pracy¹.

Początki i dorobek pedagogiki pracy

Specyfikę poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych wyznaczają przede wszystkim przedmiot badań i dotyczące go problemy. W przypadku pedagogiki pracy ujęto je początkowo w postaci następującego zestawu:

1. Zagadnienia teleologiczne, obejmujące cele kształcenia zawodowego i ich analizę w powiązaniu z przemianami kultury, gospodarki i struktury zatrudnienia.
2. Zawodownawstwo, w tym podział pracy, wyodrębnianie się zawodów, klasyfikacje zawodów i specjalności.
3. Dobór i układ treści kształcenia, kryteria doboru treści, relacje między treściami ogólnokształcącymi i zawodowymi, procedury tworzenia programów kształcenia, korelacje międzyprzedmiotowe.
4. Zagadnienia wychowania, w tym szczególnie wielostronnego rozwoju ucznia szkoły zawodowej i pracownika, rozwijanie kultury technicznej.
5. Teoretyczne podstawy opracowań metodycznych, związane z analizowaniem organizacji i przebiegu oraz zmian w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego.
6. Orientacja zawodowa, w tym diagnoza pedagogiczna oraz zagadnienie korelacji zainteresowań i możliwości jednostek z potrzebami rynku pracy, ocena i samoocena możliwości psychofizycznych uczniów, organizacja systemu orientacji i poradnictwa zawodowego.
7. Doksztalcanie i doskonalenie zawodowe, ich funkcje i efektywność oraz korelacje z rynkiem pracy.
8. Zagadnienie wyposażenia i materialnych warunków realizacji kształcenia i doskonalenia zawodowego, architektura szkolna, infrastruktura warsztatów szkolnych, pracowni, laboratoriów.
9. Zagadnienia organizacji i kierownictwa, właściwego podejścia do jakości życia w szkole zawodowej i zakładzie pracy, pomiar dydaktyczny, kryteria oceny pracy szkoły i poszczególnych nauczycieli.

¹ S. M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy – historia – terażniejszość – przyszłość*, [w:] *Rocznik Pedagogiczny*, pod red. M. Dudzikowej i T. Lewowickiego, ITE, KNP PAN, t. 27, z. 2000 r., s. 188.

10. Pedeutologia, przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli edukacji zawodowej oraz zagadnienia deontologii pedagogicznej²

Przedstawiony wykaz problemów badawczych stanowił punkt wyjścia do opracowania pełnej struktury badawczej pedagogiki pracy. W następstwie powyższego ustalono strukturę pedagogiki pracy. Tworzą ją aktualnie trzy dopełniające się działy:

- » kształcenie przedzawodowe, które opisuje wszystko to, co decyduje o rozwoju jednostki w okresie poprzedzającym systematyczne kształcenie zawodowe i pomaga w podjęciu właściwej decyzji zawodowej, a obejmuje problematykę wychowania przez pracę, orientacji, poradnictwa i doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz edukacji ogólnotechnicznej;
- » kształcenie zawodowe, które dotyczy przygotowania do zatrudnienia poprzez umożliwienie jednostce uzyskania wiedzy, umiejętności, sprawności i nawyków zawodowych oraz ukształtowania właściwych postaw zawodowych, a obejmuje przede wszystkim cele, treści, programy, proces, formy, metody i środki kształcenia realizowanego w szkole zawodowej, a także w instytucjach edukacji pozaszkolnej, głównie zakładach pracy;
- » ustawiczne kształcenie zawodowe dorosłych, które obejmuje procesy edukacyjne w całym okresie aktywności zawodowej, ale także problemy adaptacji społeczno-zawodowej, identyfikacji i stabilizacji zawodowej oraz problematykę działań humanizacyjnych w zakładzie pracy.

Przez kolejne lata wykaz problemów badawczych pedagogiki pracy ulegał licznym modyfikacjom. Dokonywano też na bieżąco oceny prowadzonej działalności i osiągniętych rezultatów naukowo-badawczych, przy czym nie zawsze była ona jednoznacznie pozytywna. W wielu opiniach wskazywano również na niedostatki, szczególnie w jej rozwoju naukowym. Dokonane analizy pozwalają uznać, że obraz kondycji naukowej pedagogiki pracy był i nadal jest zróżnicowany, tak jak innych dyscyplin naukowych. Wśród pozytywów, dotyczących głównie strony organizacyjnej, wymienić warto:

- » działalność Instytutu Kształcenia Zawodowego stanowiącego instytucjonalne oparcie dla nowo powstającej subdyscypliny pedagogicznej;

² T. Nowacki (red.), *Metodologia pedagogiki pracy*, WSiP, Warszawa 1978, s. 29-44.

- » funkcjonowanie Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy będącego swoistą kuźnią kadr dla tej subdyscypliny, a w ostatnich latach – Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego;
- » funkcjonowanie w wielu uczelniach w coraz większej liczbie, katedr i zakładów, w których poza kształceniem pedagogów pracy, rozwijana była działalność naukowo-badawcza;
- » prowadzenie przez wiele lat badań z zakresu pedagogiki pracy w Instytucie Badań Edukacyjnych oraz publikowanie ich wyników;
- » funkcjonowanie przez wiele lat serii wydawniczej Biblioteka Kształcenia Zawodowego (IKZ), a później serii Biblioteka Pedagogiki Pracy (ITE w Radomiu);
- » działalność badawczą i wydawniczą Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, który po likwidacji Instytutu Kształcenia Zawodowego przejął w znacznym zakresie jego rolę;
- » wydawanie pięciu, a ostatnio czterech czasopism poświęconych problematyce pedagogiki pracy, stwarzających możliwość upowszechniania wyników badań realizowanych w różnych ośrodkach naukowych, nie tylko w Polsce (*Pedagogika Pracy*, Radom; *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, Radom; *Problemy Profesjologii*, Zielona Góra; *Szkoła – Zawód – Praca*, Bydgoszcz, *Labor et Educatio*, Kraków).

To tylko przykłady działań stwarzających warunki dla rozwoju badań naukowych i ich upowszechniania. Były one i są nadal podejmowane w różnych środowiskach naukowych, również w wymiarze międzynarodowym, m.in. w ramach programu PHARE. Powstają też kolejne interesujące publikacje upowszechniające wyniki tych badań; następuje, powolny co prawda, ale jednak rozwój kadr naukowych; tworzone są nowe ośrodki podejmujące w swoich badaniach problemy pedagogiki pracy³.

Uznając pozytywny wydźwięk podejmowanych działań, nie można jednak zapominać o słabych stronach. Oto kilka przykładów:

- » słaby jest nadal rozwój teorii naukowych w dziedzinie pedagogiki pracy;
- » nie została w pełni uporządkowana, uzupełniona i uaktualniona terminologia;
- » brakuje metodologii pedagogiki pracy, a przynajmniej odpowiednich publikacji z tego zakresu;

³ S. M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy...*, s. 192.

- » brakuje szerszej współpracy pomiędzy badaczami i środowiskami zajmującymi się pedagogiką pracy, a nawet wręcz przeciwnie – mamy do czynienia z atomizacją badań;
- » zakres i jakość współpracy międzynarodowej nadal znajduje się, mimo znacznej poprawie w tym zakresie, na niskim poziomie, a w dzisiejszych czasach stałe podwyższanie tego poziomu jest nie tylko wskazane, ale wręcz konieczne;
- » nie następuje rozwój „szkół” pedagogiki pracy w poszczególnych środowiskach;
- » zastanowić się też należy, na ile zaprezentowana struktura jest jeszcze dzisiaj wciąż aktualna. Czy nadal można dokonywać tak wyraźnego podziału na wymienione powyżej działy? Na przykład problematyka wyborów edukacyjno-zawodowych nie dotyczy już tylko okresu kształcenia przedzawodowego, ale także całego czasu aktywności zawodowej.

Być może sytuacja, którą zasygnalizowałem powyżej, jest zbyt przejawiskawiona, ale przedstawione braki lub raczej niedostatki powinny niepokoić. Poza tym chyba warto uświadamiać sobie wszystkie aspekty – te dobre, ale i te złe, aby pobudzić środowisko pedagogiki pracy do większej aktywności badawczej. A oto krótkie uzasadnienie przynajmniej w kilku kwestiach.

1. Jeżeli przyjmiemy, że celem poznania naukowego jest budowanie teorii, to uznać można, że w pedagogice pracy jest jeszcze sporo do zrobienia. Co prawda, w minionych latach szereg badań i refleksji do takich doprowadziło, jednak ich przydatność w obecnych czasach nie zawsze jest aktualna. Jak zauważa Stefan M. Kwiatkowski, jednym z mankamentów pedagogiki pracy jest brak lub przynajmniej zbyt słaby rozwój teorii. I myśl ta wydaje się słuszna, mimo że w minionych latach znaczący dorobek osiągnięto między innymi w takich zakresach, jak: filozoficzno-humanistyczna problematyka pracy człowieka, całościowy rozwój człowieka, kształcenie zawodowe, jego jakość, pomiar efektywności i integracji teorii z praktyką, a także jego związek z potrzebami rynku pracy, kwalifikacje i kompetencje zawodowe, ustawiczna edukacja zawodowa dorosłych, orientacja, poradnictwo i doradztwo zawodowe, rozwój kariery zawodowej.

Jako znaczące uznać też należy: próbę integracji teorii czynności Tadeusza Tomaszewskiego z teoriami pomiaru dydaktycznego, a także badania dotyczące kształcenia modułowego, standardów

kształcenia zawodowego oraz ram kwalifikacyjnych. To problemy podejmowane w badaniach nie tylko przez pedagogów pracy, ale również przedstawicieli innych nauk społecznych, socjologii, psychologii, a także nauk z zakresu organizacji i zarządzania. Przy najmniej część z nich określić można mianem teorii naukowych. Uzasadniał to wielokrotnie w swoich publikacjach Zygmunt Wiątrowski, podobnie wskazywał na to też Stefan M. Kwiatkowski.

Nie wdając się w dyskusję, czy i które na taką ocenę zasługują, uznać można z pewnością, że dorobek badawczy jest w wymienionych zakresach znaczący. Pamiętać przy tym należy, że jak zauważa wspomniany Stefan M. Kwiatkowski, w wielu obszarach badawczych dominuje jednak jeszcze ujęcie przedteoretyczne. Powoduje to niebezpieczeństwo zatarcia różnic między pracami naukowymi, popularnonaukowymi i publicystycznymi. „Problem jakości badań i spójności, będący podstawą teorii, nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji zwiększającego się zapotrzebowania na rzetelne diagnozy, opisujące złożone relacje, występujące wewnątrz systemu kształcenia zawodowego i w jego otoczeniu”⁴.

Z kolei Jerzy Stochmiałek zwraca uwagę, że „pedagogika pracy, posiadając bardzo znaczący dorobek w obszarze konstruowania podstaw teoretycznych i metodologicznych – wraz ze zmieniającymi się uwarunkowaniami społeczno-gospodarczymi – staje wobec nowych wyzwań związanych z wypełnieniem wymienionych wcześniej kryteriów wyodrębniania dyscypliny naukowej. Przydatna w tych działaniach będzie uznana reprezentacja instytucjonalna oraz personalna – liczne grono pracowników naukowo-uczelnianych i instytutów naukowo – badawczych”⁵.

2. O kondycji pedagogiki decydują w znacznym stopniu pedagodowie. Grupa samodzielnych pracowników naukowych w przypadku pedagogiki pracy nie jest zbyt imponująca. Osób aktywnie angażujących się w działalność naukowo-badawczą oraz organizacyjną jest piętnaście, w tym sześciu z nich posiada tytuł naukowy. Ponadto wskazać można jeszcze kilku specjalistów, którzy czasami deklarują swoją przynależność do tej subdyscypliny pedagogicz-

⁴ Tamże, s. 193.

⁵ J. Stochmiałek, *Teoretyczne i metodologiczne aspekty rozwoju pedagogiki pracy*, [w:] „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3/2011, s. 15.

nej i zajmują się też kształceniem studentów pedagogiki pracy, jednak ich udział w życiu naukowym tego środowiska jest znikomy. Mało korzystna sytuacja występuje również w grupach najmłodszych pracowników nauki, co może zapowiadać powstanie „luki pokoleniowej”. Przyczyny są różne: niskie płace, oszczędności ze strony uczelni, niepewna i coraz trudniejsza droga rozwoju naukowego i inne. Brakuje przy tym wszystkim silnych ośrodków naukowo-badawczych skupiających wielu specjalistów zajmujących się problematyką pedagogiki pracy; niewiele jest też ośrodków naukowych umożliwiających „usamodzielnianie się” młodych adeptów nauki, a wreszcie trudno mówić nawet o tzw. szkołach naukowych. W zasadzie istnieją w naszym kraju trzy ośrodki naukowe, które uznać można za wiodące i umożliwiające uzyskiwanie stopnia doktora habilitowanego i tytułu dla osób mających dorobek naukowy z zakresu tej subdyscypliny pedagogicznej: Bydgoszcz, Warszawa – APS, Lublin. Oczywiście, można to osiągnąć także we wszystkich innych uczelniach posiadających uprawnienia z pedagogiki, jednak brak specjalistów w tym zakresie utrudnia znacznie to postępowanie. Zastanowić się przy tym warto, czy z problemem, który można określić mianem kadrowego, nie łączy się pośrednio niedostatek myśli teoretycznej.

3. Pedagogika pracy należy do subdyscyplin pedagogicznych, od których oczekuje się pomocy i wsparcia w rozwiązywaniu problemów praktycznych. Ujawnia się to szczególnie w sytuacji gwałtownych zmian we wszystkich sferach naszego życia. Słusznie już wiele lat temu Kazimiera Korabiowska-Nowacka stwierdziła, że pedagogika pracy:
 - » ze względu na stosowaną metodologię jest nauką empiryczną, doświadczalną;
 - » ze względu na główne zadania jest nauką praktyczną stosowaną;
 - » ze względu na przedmiot badań jest nauką humanistyczną stosowaną.

Dlatego nadal aktualne wydają się stwierdzenia Stefana M. Kwiatkowskiego, który już ponad 20 lat temu zwracał uwagę, że: „jest paradoksem, że w okres istotnych zmian gospodarczych wkroczyliśmy bez instytucjonalnego zaplecza naukowo-badawczego. Zwiększone zadania diagnostyczne i prognostyczne trafiły w znacznej mierze w próżnię. Brak możliwości koordynacji badań przy ograniczonych środkach finansowych spowodował rozpro-

szenie i atomizację problematyki badawczej. Zamiast syntezy sprzyjającej podejmowaniu optymalnych decyzji edukacyjnych otrzymujemy cząstkowe analizy nie tworzące spójnej całości. Wydaje się, że mamy do czynienia z klasyczną antynomią między wyzwaniem badawczym okresu przejściowego a warunkami gwarantującymi realizację owych wyzwań”⁶.

4. Jednym z podstawowych warunków pozwalających uznać daną dziedzinę wiedzy za samodzielną subdyscyplinę naukową jest posiadanie własnej metodologii badań. Czy pedagogika pracy takową posiada? Jerzy Stochmiałek zwraca uwagę, że „dojrzałość metodologiczna pedagogiki pracy wydaje się być jeszcze w wybranych obszarach otwarta”⁷. Badania w pedagogice pracy dotyczą tzw. danych „twardych” uzyskiwanych dzięki metodom ilościowym, wydaje się jednak, że warto rozważyć stosowanie na szerszą skalę niż do tej pory także tzw. danych „miękkich” pozyskiwanych z zastosowaniem metod jakościowych, np. metody biograficznej⁸.

Analizując dotychczasowy dorobek omawianej subdyscypliny pedagogicznej, a tym bardziej zastanawiając się nad jej perspektywami rozwoju, w dalszej części niniejszego tekstu podejmę próbę podzielenia się kilkoma refleksjami dotyczącymi badań z zakresu pedagogiki pracy. Nie zawsze będą to jednoznaczne stwierdzenia, częściej zaś pytania i wątpliwości formułowane na podstawie własnych przemyśleń, a także przeglądu i analizy przebiegu badań naukowych prowadzonych w ramach tej subdyscypliny pedagogicznej, również tych w ramach prac promocyjnych, doktorskich i habilitacyjnych.

Formułowanie refleksji w tym zakresie rozpocząć chciałbym od przypomnienia, że w dorobku publikacyjnym występuje istotna luka dotycząca opracowań z zakresu metodologii pedagogiki pracy. Niewiele, szczególnie w ostatnich latach, pisze się na temat metodologii tej subdyscypliny pedagogicznej. W zasadzie poza *Metodologią pedagogiki pracy* wydaną pod redakcją naukową prof. Tadeusza Nowackiego, nie ma opracowania zwartej omawiającego w sposób w miarę całościowy te zagadnienia. Przypominam, że książka ta wydana została w roku 1978. Zaznaczono w niej, że jest to: „książka wydana dla pracowników naukowo-badawczych, zajmujących się pedagogiką pracy oraz nauczycieli uczestniczących w badaniach tej dyscypliny naukowej”⁹.

⁶ S. M. Kwiatkowski, *Metodologiczne problemy pedagogiki pracy*, [w:] „Pedagogika Pracy”, nr 26-27/1995, s. 50-51.

⁷ J. Stochmiałek, *Teoretyczne i metodologiczne...*, s. 10.

⁸ Tamże, s. 12.

⁹ T. Nowacki (red.), *Metodologia pedagogiki...*

Składa się z dwóch zasadniczych części. W pierwszej opisano przedmiot, problematykę i metody badań pedagogiki pracy. Podano również procedury postępowania badawczego i interpretację danych. W części drugiej opisano przykładowe rozwiązania metodologiczne badań pracy zawodowej, czynników warunkujących proces dydaktyczny w szkołach zawodowych, powodzeń i niepowodzeń uczniów. Przedstawiono również zastosowanie testów w badaniach pedagogiki pracy oraz problematykę planowania, organizacji i finansowania badań. Książka, która w znacznej części nadal zachowuje aktualność, jest dziś już w zasadzie niedostępna, szczególnie dla młodych adeptów nauki zajmujących się badaniami w tym zakresie.

Częściowo na temat metodologii pedagogiki pracy pisano też w opracowaniu *Szkoła – Zawód – Praca*, omawiającym dorobek kolejnego spotkania uczestników Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy w Złotowie w 1973 roku, a także w pracy pod redakcją Stanisława Kaczora i Feliksa Polaszka pt. *Z metodologii badań oświatowych* (Warszawa 1980). Są to opracowania z pewnością interesujące, jednak o znacznie mniejszym zakresie tematycznym i tak, jak poprzednio wymienione, w zasadzie niedostępne.

W następnych latach już tylko w kolejnych wydaniach podręcznika Zygmunta Wiatrowskiego pt. *Podstawy pedagogiki pracy* znajdujemy informacje na temat metod i technik badań stosowanych w pedagogice pracy oraz procedur i metodyk badań. Pojawiały się co prawda czasami artykuły dotyczące tej problematyki, jednak nie jest to zjawisko częste, a ich zasięg też jest ograniczony. Dopiero w roku 2015 Franciszek Szlosek opublikował interesującą pracę pt. *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych* (Wyd. APS, Warszawa 2014). Autor przedstawił w niej również rozważania na temat metodologii pedagogiki pracy.

Czy to wystarczy? W moim przekonaniu – nie. Czy zatem ponad czterdzieści lat funkcjonowania w Polsce pedagogiki pracy było zbyt krótkim okresem, aby dopracowano się metodologii umożliwiającej badanie problemów charakterystycznych dla tej subdyscypliny? Czy nie jest zasadne przygotowanie publikacji ujmującej problematykę metodologii pedagogiki pracy w sposób całościowy, z uwzględnieniem najnowszych tendencji występujących w metodologii nauk, a nauk społecznych w szczególności? Zdecydowanie tak. Przygotowanie metodologiczne osób przygotowujących prace magisterskie z zakresu pedagogiki pracy jak i rozprawy doktorskie, jest obecnie w moim przekonaniu niezadowolające. Ich główny problem to niewystarczająca jakość części metodologicznej, która jest tu najsłabszym ogniwem, a wyjaśnienia sformułowane podczas obrony jeszcze bardziej uwidaczniają braki w przygotowaniu z tego zakresu. Nasuwa się przy tym pytanie, czy poszczególne subdyscypliny pedagogiczne powinny mieć swoją odrębną metodologię badań? Zdania w tym temacie są podzielone, biorąc jednak pod uwagę kryteria wyodrębniania się określonych subdyscyplin, wśród których wielu badaczy wymienia poza przedmiotem badań i dotyczącymi go problemami, systemem pojęć i twierdzeń wraz z odpowiednim do przedmiotu nazewnictwem,

także dostosowaną do przedmiotu badań metodologię, skłonny jestem uznać konieczność opracowania takiej metodologii.

Wydaje się, że konsekwencją braku opracowań z zakresu metodologii pedagogiki pracy jest ograniczanie rodzaju stosowanych metod badawczych. Analiza przebiegu i wyników badań podejmowanych w ostatnich latach pozwala zauważyć, że dominuje wśród badaczy sondaż diagnostyczny lub – posługując się terminologią pedagogiki pracy – metoda badania opinii. Ankieta i wywiad to najpopularniejsze techniki, które zdaniem badaczy umożliwiają rozwiązanie jeżeli nie wszystkich, to przynajmniej większości problemów badawczych. Wielu badaczy jest przekonanych, że wypowiedzi osób bezpośrednio lub tylko pośrednio zainteresowanych danym problemem wystarczą do jego rozwiązania, a w wielu przypadkach formułowania wniosków globalnych i uogólnień. Czasami jako metodę uzupełniającą stosuje się badanie dokumentów. W taki sposób prowadzone są badania zarówno przez poszczególnych badaczy, jak i zespoły badawcze. Jako przykłady można wymienić badania na temat losów absolwentów szkół zawodowych, programów kształcenia zawodowego, modułowych programów nauczania w kształceniu zawodowym, standardów kwalifikacji zawodowych, jakości kształcenia zawodowego i wielu innych. Czy stosowanie takiego zestawu metod badawczych wystarczy do rozwiązywania problemów wchodzących w zakres pedagogiki pracy? Jestem przekonany, że nie. Bardzo często zdarza się bowiem, że rozwiązanie jakiegoś problemu przeprowadza się za pomocą jednej metody, a nawet jednego narzędzia badawczego. Nasuwa się w związku z tym kolejne pytanie? Dlaczego w wielu badaniach ograniczamy się tylko do tak niewielkiego zakresu instrumentarium badawczego? Czy wynika to z przekonania, że stosowane metody są najbardziej odpowiednie do rozwiązania danego problemu naukowego, czy może do stosowania innych nie jesteśmy przygotowani? Nie potrafię jednoznacznie na to pytanie odpowiedzieć. Bardziej prawdopodobne wydaje się nie w pełni zadowalające przygotowanie metodologiczne adeptów tej subdyscypliny pedagogicznej. Można więc sformułować jeszcze inne pytanie, czy brak opracowań z zakresu metodologii pedagogiki pracy jest równoznaczny z brakiem tej metodologii w ogóle? Myślę, że tego rodzaju publikacja, której celem jest, jeśli nie przeprowadzenie pełnej refleksji nad przyszłością pedagogiki pracy, to przynajmniej zainicjowanie dyskusji nad kierunkami i możliwościami jej dalszego rozwoju, jest dobrą okazją do zastanowienia się również na temat metodologii tej subdyscypliny. Być może uznać należy, że sformułowane pytania są bezprzedmiotowe. Wówczas jako zasadne wydaje się, w moim przekonaniu, publikowanie większej liczby prac z zakresu metodologii pedagogiki pracy.

I jeszcze jedna uwaga. Jak pisał Tadeusz Nowacki, zastosowanie jakiegokolwiek metody badawczej jest ściśle związane i uzależnione od przedmiotu badań i jego właściwości. Są to elementy nierozdzielnie ze sobą połączone, a niektórzy metodolodzy mówią wręcz, że stanowią jedność. W opracowaniach z zakresu metodologii metody występują

najczęściej w oderwaniu od treści badawczych, są przedmiotem opisu i klasyfikacji. Ta ich abstrakcyjność powoduje, że opracowania takie nie przynoszą bezpośredniej korzyści młodym badaczom, poszukującym pomocy metodologicznej. Dotyczy to również w znacznym zakresie pedagogiki pracy.

Twórcy pedagogiki pracy już wiele lat temu uznali, że każdy rodzaj problemu wymaga nie tylko odrębnego układu metod, ale i swoistego ich połączenia oraz kolejności poszczególnych kroków badawczych, co określa się nazwą procedury badawczej. Sformułowano w związku z tym wniosek, że różnice w metodologii poszczególnych nauk polegają nie na odrębności metod, które są wspólne dla całej nauki, a na pewno wspólne w obrębie nauk społecznych, lecz wynikają z odrębnych procedur, które każda dyscyplina wytwarza. Zasadne wydaje się więc sformułowanie, że rzeczywista odrębność jakiegokolwiek dyscypliny naukowej opiera się na istnieniu wyodrębnionego przedmiotu badań, natomiast o jej dojrzałości decydują swoiste procedury badawcze, powstałe dla rozwiązania określonych problemów

Złożoność i interdyscyplinarność przedmiotu badań pedagogiki pracy stwarza poważne trudności metodologiczne związane z rozpoznawaniem, formułowaniem i klasyfikowaniem problemów badawczych. Mnożenie problemów w zależności od lokalnych potrzeb i uwarunkowań, a także od preferencji indywidualnych badaczy i zespołów sprawia, że zacierają się właściwe hierarchie i struktury. W tej sytuacji racjonalne jest odwoływanie się do teorii systemów i podział problemów badawczych na poznawcze i decyzyjne¹⁰.

Do problemów poznawczych zalicza się: eksplorację, klasyfikację i eksplikację. Z kolei problemami decyzyjnymi są: postulacja, optymalizacja i realizacja. Można zatem rozpatrywać kierunki badań w pedagogice pracy w kontekście eksploracji, klasyfikacji, eksplikacji, a także postulacji, optymalizacji i realizacji. Wyjaśniając wymienione procesy, Stefan M. Kwiatkowski zwraca uwagę, że:

- » eksploracja – wstępne rozpoznanie obszaru badań, umożliwia wyodrębnienie interesujących nas elementów systemu kształcenia zawodowego i ich opis, głównie w kategoriach ilościowych;
- » klasyfikacja – odnosi się do właściwości wyróżnionych elementów systemu kształcenia, a punkt ciężkości przenoszony jest z danych ilościowych na jakościowe;
- » eksplikacja – po stwierdzeniu faktów (eksploracja) i zbadaniu elementów (klasyfikacja) przechodzimy do badań wyjaśniających związku (eksplikacji); jest to ostatni etap badań poznawczych;

¹⁰ S. M. Kwiatkowski, *Metodologiczne problemy pedagogiki pracy*, [w:] „Pedagogika Pracy”, nr 26-27/1995, s. 52-53.

- » postulacja – jest efektem dysonansu pomiędzy stanem aktualnym, a stanem projektowanym; projekt wymaga wskazania celów i sprecyzowania warunków ich realizacji;
- » optymalizacja – działania wymagające poszukiwania najdogodniejszych, z punktu widzenia przyjętych kryteriów, dróg prowadzących do założonych celów;
- » realizacja – problemy odpowiadające na pytania o istniejące zasoby umożliwiające wprowadzenie do praktyki edukacyjnej postulowanych zmian¹¹.

Nowe obszary badawcze w pedagogice pracy

Kształtowanie się pedagogiki pracy jako samodzielnej subdyscypliny pedagogicznej przebiegało w różnych warunkach społeczno – ekonomicznych. Biorąc pod uwagę fakt, że obecna rzeczywistość, to czas nieustannych zmian cywilizacyjnych obejmujących różne aspekty życia i pracy człowieka, warto moim zdaniem raz jeszcze nakreślić pola badawcze, które wymagają dalszych badań i analiz, a także wskazać nowe, które wcześniej nie wchodziły w zakres zainteresowań badawczych pedagogów pracy.

Jako ważne dla pedagogiki pracy uznać należy potrzebę badań w następujących obszarach¹²:

1. Badaniami objąć należy problematykę pracy człowieka, jej miejsca w systemie wartości oraz rozwoju poszczególnych jednostek i grup społecznych. Zastanowić się warto, czy praca jest nadal dla człowieka dobrem, poprzez które urzeczywistnia siebie jako człowieka, czy jest czynnikiem tworzącym więź społeczną, czy może, jak pisze Federico Mayor: „wraz ze swoją swiłą wykluczeń, marginalizacji, giętkości i nietrwałości – staje się jednym z najpotężniejszych czynników jej niszczenia”¹³. Czy dawne wartości nie ulegają zastąpieniu podwójną logiką niestałości, niepewności, krótkoterminowości, czy nie staje się czynnikiem zwiększającym dystans pomiędzy osobami ją posiadającymi, a tymi, którzy są bezrobotni? To tylko przykłady pytań, na które warto poszukiwać odpowiedzi w badaniach.

¹¹ S. M. Kwiatkowski, *Metodologiczne problemy...*, s. 53

¹² Zob. R. Gerlach, *Perspektywy rozwoju pedagogiki pracy w kontekście przemian społeczno-gospodarczych i edukacyjnych*, [w:] „Pedagogika Pracy”, nr 41, Radom 2002.

¹³ F. Mayor, *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 13.

2. Ponadto analizie należy poddać również pracę zawodową, która stać się powinna podstawowym źródłem informacji o zawodach i wymaganiach przez nie stawianych oraz tworzenia klasyfikacji zawodów i specjalności, a także konstruowania zintegrowanego systemu orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego. Badanie pracy, to problem, który warto podejmować w badaniach z zakresu pedagogiki pracy.
3. Zasadne wydaje się zweryfikowanie dotychczasowych poglądów na proces orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego oraz wypracowanie nowej formuły funkcjonowania doradcy zawodowego. Konieczne wydają się badania dotyczące funkcjonowania różnych modeli orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego, traktowanego nie jako jednorazowy akt wyboru zawodu i szkoły zawodowej, ale jako proces wybierania zawodu dotyczący nie tylko dzieci i młodzieży lecz również osób dorosłych w całym okresie aktywności zawodowej.

Jako ważne uznać też należy analizy dotyczące systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia doradców zawodowych i doradców pracy.

4. Koniecznością wydają się także badania nad problematyką edukacji ogólnotechnicznej i informatycznej, szczególnie tej realizowanej w szkole ogólnokształcącej. Jest to obszar pedagogiki pracy wciąż jeszcze znacznie zaniedbany badawczo. Nie negując bowiem znaczenia tej edukacji dla realizowanego w przyszłości kształcenia zawodowego, uznać należy przygotowanie ogólnotechniczne i informatyczne za ważny element kanonu wykształcenia ogólnego każdej jednostki.
5. Podobnie przyszłe badania obejmować powinny tendencje rozwoju nauki, techniki i technologii oraz wynikające z nich konsekwencje dla formułowania celów kształcenia zawodowego, a następnie dla tworzenia klasyfikacji zawodów szkolnych.. Ważnym jest też problem dostosowywania struktur kształcenia zawodowego do przewidywanych potrzeb rynku pracy (zmniejszenie zatrudnienia w przemyśle i rolnictwie, a jego wzrost w usługach) oraz udziału zakładów pracy w edukacji zawodowej nie tylko swoich pracowników, ale również młodzieży i dorosłych z zewnątrz.

Czy i w jakim zakresie zmiany w edukacji zawodowej, które ostatnio nastąpiły, a także te, które są zapowiadane, uwzględ-

nią prognozy dotyczące zapotrzebowania na określonych specjalistów istniejącego na krajowym, ale także europejskim rynku pracy. To kolejne pytanie, na które należy na bieżąco poszukiwać odpowiedzi, prowadząc odpowiednie badania i analizy.

Problemem, który w badaniach z zakresu pedagogiki pracy należy podejmować jest skuteczność kształcenia praktycznego realizowanego w warsztatach szkolnych, centrach kształcenia praktycznego, zakładach pracy oraz warsztatach rzemieślniczych. Przygotowanie praktyczne to bowiem zdaniem pracodawców najslabszy element kwalifikacji absolwentów szkół zawodowych.

6. Badaniami objąć należy też związek pomiędzy kształceniem ogólnym i zawodowym, traci bowiem na znaczeniu istniejący przez wiele lat podział kształcenia na ogólne i zawodowe. Ujmowanie tych dwóch rodzajów kształcenia w kategoriach alternatywy *albo – albo* zostaje coraz częściej zastępowane przez koniunkcję *i – i*. Uznając konieczność integracji kształcenia ogólnego i zawodowego, przyjąć można za Andrzejem Bogajem założenie, iż żaden rodzaj kształcenia ogólnego nie może pomijać przygotowania do jakiejś umiejętności zawodowej, a żadne kształcenie zawodowe nie może pomijać kompetencji podstawowych, które daje kształcenie ogólne¹⁴.
7. Przedmiotem badań warto uczynić wartości i aspiracje oraz cele, treści i metody wychowania do demokracji, pokoju i tolerancji¹⁵. Czy kształcenie zawodowe zapewnia przygotowanie osób wolnych od ksenofobii, gotowych do współpracy z ludźmi różnych kultur, ale także znających języki obce, sprawnie posługujących się komputerem, zdolnych do samodzielnego podejmowania decyzji i twórczego rozwiązywania problemów oraz radzenia sobie w sytuacjach złożonych i nietypowych? To kwestie zasadnicze, na które warto poszukiwać odpowiedzi również na gruncie pedagogiki pracy.
8. Rozwijać trzeba badania dotyczące organizacyjnych, prawnych i ekonomicznych uwarunkowań funkcjonowania edukacji zawodowej dorosłych, efektywności poszczególnych jej form, korelacji pomiędzy systemem szkolnym i pozaszkolnym oraz między rynkiem pracy i edukacją. Ważne jest również określenie roli tej

¹⁴ A. Bogaj, *Relacje między kształceniem ogólnym a zawodowym – zaniedbany obszar reformowania systemu edukacji*, [w:] „Pedagogika Pracy”, nr 38, Radom 2001.

¹⁵ S. M. Kwiatkowski, *Metodologiczne problemy...*

edukacji zarówno w rozwoju zawodowym poszczególnych jednostek, jak też jako skutecznego środka walki z bezrobociem oraz ograniczania zjawiska odrzucenia osób bez kwalifikacji.

Brakuje pełnej i wyczerpującej diagnozy popytu na tego rodzaju edukację. W szerszym niż dotychczas zakresie badaniami objąć należy pozaszkolną edukację zawodową, której ranga, jak można przypuszczać, będzie w najbliższych latach wzrastać.

Zwrócić też należy uwagę na edukację zawodową dorosłych jako istotny element szeroko rozumianej edukacji „w ogóle”, a nie tylko samoistnie funkcjonujący nurt działań oświatowych, opartych w znacznym zakresie na zasadach rynkowych i często pozbawionych kontroli władz oświatowych.

Dążyć należy do określenia dróg prowadzących do nadania edukacji zawodowej dorosłych rangi procesu edukacyjnego dotyczącego wszystkich ludzi dorosłych i stwarzanie przez to szansy dochodzenia do kwalifikacji rzeczywistych, będących najistotniejszym wyznacznikiem powodzenia w pracy zawodowej.

9. Powrócić należy do badań losów absolwentów szkół zawodowych oraz ich przydatności zawodowej, co w okresie szybkich zmian w zapotrzebowaniu na określone zawody i specjalności, a także zmian w wymaganiach kwalifikacyjnych oraz nadal wysokiego bezrobocia dotyczącego również tej grupy społecznej, wydaje się szczególnie zasadne. Dorobek pedagogiki pracy jest w tym zakresie znaczący, jednak zagadnienia te w ostatnich latach nie były w szerszym zakresie podejmowane w badaniach.
10. Ważne są również badania dotyczące zakładu pracy jako instytucji edukacyjnej, problem humanizacji pracy, czy posługując się określeniem Federico Mayora, humanizacji trzeciej rewolucji przemysłowej¹⁶, a także relacji: praca – życie pozazawodowe.
11. Badaniami objąć należy problem przygotowania nauczycieli edukacji zawodowej (zarówno szkolnej, jak i pozaszkolnej) do realizacji nowych treści oraz do funkcjonowania w nowych strukturach systemu edukacji, jak i problem doksztalcania i doskonalenia merytorycznego i metodycznego nauczycieli już pracujących oraz przekwalifikowania tych, którzy utracili lub stoją przed groźbą utraty pracy.

¹⁶ F. Mayor, *Przyszłość ...*, s. 12.

12. Konieczne jest włączenie w zakres zainteresowań badawczych pedagogiki pracy również problematyki dotyczącej kształcenia w uczelniach wyższych. Jest to przecież także kształcenie zawodowe, a zagadnienia dotyczące wyboru kierunku studiów, związku tego kształcenia z potrzebami zmieniającego się rynku pracy, a także losów i przydatności zawodowej absolwentów szkół wyższych, powinny stać się przedmiotem badań pedagogów pracy.
13. Ważne wydają się także badania porównawcze ukazujące rozwój pedagogiki pracy w innych krajach. Powinny one dotyczyć zarówno poszczególnych problemów, jak też pedagogiki pracy jako samodzielnej subdyscypliny pedagogicznej. Wyniki tego rodzaju analiz stać się mogą podstawą do określenia zakresu współpracy międzynarodowej. Współpraca międzynarodowa, szczególnie z krajami Unii Europejskiej jest obecnie sporadyczna. Brakuje wspólnych badań i publikacji, a w pedagogice porównawczej zagadnienia dotyczące np. kształcenia zawodowego są pomijane lub traktowane marginalnie.
14. Bieżącej weryfikacji ulegać musi także sylwetka pedagoga pracy. Charakterystyka zawodowa specjalisty z tego zakresu opracowana została w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku i była modyfikowana w latach późniejszych, jednak szybko zmieniająca się rzeczywistość społeczno-gospodarcza i edukacyjna powoduje, że częstą weryfikację tego rodzaju dokumentu, z uwzględnieniem realnych stanowisk pracy możliwych do objęcia, kwalifikacji i kompetencji niezbędnych do pracy na tych stanowiskach co się z tym wiąże ukazaniem kierunków kształcenia tego rodzaju specjalistów, uznać należy za konieczną. Jest to zatem istotny obszar badawczy dla przedstawicieli pedagogiki pracy, tym bardziej, że pogłębione badania empiryczne na ten temat nie były w ostatnich latach w szerszym zakresie prowadzone¹⁷.

Jak z powyższego wynika, problemów badawczych w dziedzinie pedagogiki pracy jest cały szereg. Te przedstawione powyżej nie stanowią oczywiście pełnej ich listy. Z pewnością wymienić można znacznie więcej zagadnień, które pedagodzy pracy mogą i powinni podejmować w badaniach. Zasygnalizowanie stosunkowo dużej liczby

¹⁷ R. Gerlach, *Nowe obszary badań w pedagogice pracy* [w:] *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, Wydawnictwo Włocławskiego Towarzystwa Naukowego, Włocławek 2006, s. 116-120.

obszarów badań dla pedagogów pracy nie podważa również rangi dotychczasowych dokonań w tym zakresie, pedagogika pracy jest bowiem subdyscypliną pedagogiczną, która rozwija się dynamicznie, a dokonujące się przemiany w nauce, technice i życiu społeczno-gospodarczym w sposób znaczący warunkują pojawianie się kolejnych problemów, których rozstrzygnięcie wymaga pogłębionych badań empirycznych, wnikliwych analiz teoretycznych i zobiektywizowanej weryfikacji praktycznej. Dlatego słuszne są sugestie na rzecz rozwoju aktywności badawczej.

Potrzeba dalszej, jeszcze bardziej dynamicznej aktywności naukowej pedagogów pracy wynika z nowych wyzwań związanych przede wszystkim z przemianami gospodarczymi, społecznymi i edukacyjnymi dokonującymi się w naszym kraju oraz przemianami zachodzącymi w innych krajach, szczególnie krajach Unii Europejskiej. Są one jednak podejmowane przez stosunkowo nieliczną grupę badaczy. Jest to poważny problem rodzący – jak pisze Stefan M. Kwiatkowski – niebezpieczeństwo powielania procedur badawczych, a w efekcie prowadzący do obniżania poziomu badań. Konieczne jest więc opracowanie efektywnego systemu kształcenia pedagogów pracy nie tylko na poziomie wyższym magisterskim, ale także doktorskim i dalszym. Rozwój kadr naukowych jest bowiem warunkiem niezbędnym dla zapewnienia wysokiej jakości prowadzonych prac badawczych oraz wykorzystywania ich wyników nie tylko w działaniach praktycznych, ale także do tworzenia teorii naukowych. „Problem jakości badań i spójności, będący podstawą teorii, nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji zwiększającego się zapotrzebowania na rzetelne diagnozy, opisujące złożone relacje występujące wewnątrz systemu kształcenia zawodowego i w jego otoczeniu. Pojawiają się bowiem nowe pola badawcze, które wymagają w pierwszej kolejności opisu adekwatnego do stopnia ich złożoności”¹⁸.

Czy takie diagnozy się pojawiają, a na ich podstawie możliwe będą racjonalne prognozy w obszarze pedagogiki pracy? Zależy to w znacznym zakresie od zaangażowania reprezentantów pedagogiki pracy oraz poszczególnych ośrodków naukowych, a także wzajemnej współpracy. Pedagodzy pracy nie stronią od odpowiedzi na pytania o kondycję uprawianej przez siebie subdyscypliny pedagogicznej. Coraz częściej uczestniczą też w badaniach, szczególnie z zakresu edukacji zawodowej, a także proponują szereg rozwiązań znajdujących zastosowanie w praktyce edukacyjnej. Nie jest to z pewnością aktywność, która może w pełni zadowalać, dlatego, podsumowując niniejsze rozważania, przypomnieć warto stwierdzenie Federico Mayora, że w badaniach „liczy się wyposażenie naukowe, niezbędne są środki, lecz w ostatecznym rachunku autentyczne badanie polega na dostrzeganiu tego, czego nikt inny nie dostrzegł i zastanawianiu się nad tym, nad czym nikt inny nie zastanawiał się dotychczas”¹⁹.

¹⁸ S. M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy – historia ...*, s. 193.

¹⁹ F. Mayor, *Przyszłość ...*, s. 310.

Uwagi końcowe

Podsumowując, uznać należy, że:

1. Pedagogika pracy stanowi klasyczny przykład pojawienia się badań naukowych i stworzenia odrębnej subdyscypliny na skutek potrzeb życia, potrzeb praktyki pedagogicznej. Nastąpiło to jednak stosunkowo późno, bo dopiero na początku lat 70. XX wieku, kiedy w związku z masowym rozwojem szkół zawodowych zaczęła zasadniczego i średniego, zapotrzebowanie na rozwiązywanie problemów pedagogicznych dotyczących szeroko rozumianego kształcenia i doskonalenia zawodowego zdecydowanie wzrosło. Zapotrzebowanie społeczne to jedna z przyczyn rozwoju badań naukowych i w konsekwencji wyłonienia się odrębnej subdyscypliny pedagogicznej. Był również powód drugi, konieczność skupienia i objęcia refleksją w sposób w miarę całościowy i pogłębiony rozproszonych problemów określanych relacją człowiek – wychowanie – praca.
2. Pedagogika pracy, będąc znaczącym składnikiem kompleksu nauk pedagogicznych, stała się obszarem uprawiania teorii silnie zintegrowanych z wieloma innymi naukami – zarówno pedagogicznymi, jak i tymi o pracy.
3. Czasy zmiany cywilizacyjnej obejmującej wszystkie sfery naszego życia, w tym przemiany w nauce, szczególnie pedagogice i naukach o pracy, wymagają określonych modyfikacji i dalszych badań w zakresie podstawowych kategorii pedagogiki pracy, tj. pracy człowieka, zawodu, specjalności, pracy zawodowej, kwalifikacji i kompetencji zawodowych oraz kształcenia i doskonalenia zawodowego, a także rozwoju badań w nowych obszarach.
4. Określając kierunki rozwoju pedagogiki pracy istotne jest konfrontowanie jej polskiego dorobku z odpowiednimi nurtami poznawczymi w innych krajach. Konieczne są pogłębione analizy teoretyczne i zobiektywizowana weryfikacja praktyczna. Duża zmienność otaczającego świata powoduje, że potrzebne są badania diagnostyczne umożliwiające racjonalne prognozy w obszarze pedagogiki pracy.
5. Złożoność i interdyscyplinarność przedmiotu badań pedagogiki pracy stwarza poważne trudności metodologiczne związane z rozpoznawaniem, formułowanie i klasyfikowaniem problemów

badawczych. Ich mnożenie w zależności od preferencji indywidualnych badaczy i zespołów sprawia, że zacierają się czasami hierarchie i struktury. Dlatego za racjonalne uznać należy stanowisko Stefana M. Kwiatkowskiego, który opowiada się za odwoływaniem się w badaniach do teorii systemów i podziałem problemów na poznawcze i decyzyjne.

BIBLIOGRAFIA

- Bogaj A, *Relacje między kształceniem ogólnym a zawodowym – zaniedbany obszar reformowania systemu edukacji*, „Pedagogika Pracy”, nr 38, Radom 2001.
- Gerlach R., *Perspektywy rozwoju pedagogiki pracy w kontekście przemian społeczno-gospodarczych i edukacyjnych*, „Pedagogika Pracy”, nr 41, Radom 2002.
- Gerlach R., *Nowe obszary badań w pedagogice pracy*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, Wydawnictwo Włocławskiego Towarzystwa Naukowego, Włocławek 2006.
- Kwiatkowski S. M., *Metodologiczne problemy pedagogiki pracy*, „Pedagogika Pracy”, nr 26-27, Radom 1995.
- Kwiatkowski S. M., *Pedagogika pracy – historia – terażniejszość – przyszłość*, „Rocznik Pedagogiczny”, pod red M. Dudzikowej i T. Lewowickiego, t. 27, z. 2000.
- T. Nowacki (red.), *Metodologia pedagogiki pracy*, WSiP, Warszawa 1978.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- Stochmiałek J., *Teoretyczne i metodologiczne aspekty rozwoju pedagogiki pracy*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3, Radom 2011.

STRESZCZENIE

Pedagogika pracy jako samodzielna subdyscyplina pedagogiczna wyodrębniła się stosunkowo późno, bo dopiero na początku lat 70. ubiegłego wieku. Nastąpiło to wskutek potrzeb praktyki oraz konieczności skupienia rozproszonych problemów określonych relacją człowiek – wychowanie – praca. Aktualną strukturę pedagogiki pracy wyznaczają trzy główne obszary problemowe: kształcenie przedzawodowe, kształcenie zawodowe oraz ustawiczne kształcenie zawodowe dorosłych. W każdym z tych obszarów dopracowano się stwierdzeń i prawdy, które można uznać

jako składniki kształtującej się teorii pedagogiki pracy. Zmiany społeczno-gospodarcze i edukacyjne dokonujące się w Polsce od ponad 25 lat skłaniają jednak do innego niż dotychczas traktowania podstawowych kategorii pedagogiki pracy, tj. pracy człowieka, zawodu i specjalności, pracy zawodowej, kwalifikacji i kompetencji zawodowych oraz kształcenia i doskonalenia zawodowego. Konieczne jest określanie nowych obszarów badawczych tej subdyscypliny pedagogicznej, bieżące ich modyfikowanie oraz wzmożona aktywność badawcza jej reprezentantów, prowadząca do tworzenia teorii naukowych oraz pomocna w rozwiązywaniu problemów praktycznych.

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, subdyscyplina pedagogiczna, nauki pedagogiczne,

English title: The condition of the labour pedagogy in Poland

Abstract

Labour pedagogy, as an independent pedagogic subdiscipline, was distinguished relatively late, that is at the beginning of the 70ties. It resulted from the needs of practice and the need to gather the dispersed issues defined by the human-education-labour relations. The current structure of labour pedagogy is defined by the three main subject fields: pre-professional education, professional education and lifelong professional education of adults. In each of these fields, there have been statements and principles that might be seen as the elements of the theory of labour pedagogy being shaped. The socio-economic and educational changes that have taken place in Poland for more than 25 years make one treat the basic categories of labour pedagogy, that is human labour, profession and specialty, professional work, qualifications and competences and professional education and training in a different way than before though. It is crucial to set new research fields of this pedagogic subdiscipline, modify them as needed and increase the research activity of its representatives, all of which will lead to creating new scientific theories and be helpful in solving practical problems.

Key words: labour pedagogy, the subdiscipline of pedagogy, pedagogical sciences.

NOTKA O AUTORZE

Ryszard Gerlach – profesor nauk społecznych, kierownik Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jego dorobek naukowy obejmuje ponad 100 publikacji zwartych, autorskich i redakcyjnych oraz artykułów w czasopismach krajowych i zagra-

nicznych. Aktywny uczestnik licznych konferencji i seminariów naukowych, a także inicjator współpracy międzynarodowej. Członek komitetów i rad redakcyjnych pięciu czasopism naukowych. Twórca i redaktor naczelny czasopisma wydawanego przez Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy: *Szkoła – Zawód – Praca*. W obszarze jego zainteresowań naukowych znajduje się głównie problematyka pedagogiki pracy, andragogiki oraz pedeutologii.

1.2.

Krzysztof Jakubiak

Uniwersytet Gdański

OD IDEI PRACY W WYCHOWANIU CZŁOWIEKA, POPRAZ WIEDZĘ O PRACY, DO PEDAGOGIKI PRACY W DZIEJACH POLSKIEJ MYŚLI NAUKOWEJ

Wprowadzenie

Każda dyscyplina naukowa w toku swojego rozwoju zaczyna dbać o własną tożsamość m.in. poprzez poszukiwanie genezy i głównych przesłanek swojego powstania oraz kształtowania. Tak też jest z pedagogiką pracy, która wykrystalizowała się w latach 70. XX wieku. Stanowi ona przykład wywołania badań na skutek potrzeb życia i praktyki wychowawczej. Współcześnie kształtowany przedmiot badań tej dyscypliny dotyczy pedagogicznych aspektów relacji: „człowiek – wychowanie – praca”¹, a jej zasadniczą kategorią jest praca „rozumiana jako wartość uniwersalna – punkt odniesienia do innych wartości”².

Istotnym zadaniem tej kształtującej się nadal dziedziny nauki jest „podnoszenie świadomości społecznej w stosunku do problemów pozostających na styku wychowania i gospodarki (...) oraz odpowiedzialności za rozwój ekonomiczny naszego państwa”³.

Te właśnie podstawowe kwestie mają swoje bogate tradycje i rodowód w dziejach polskiej myśli naukowej, głównie filozoficznej i pedagogicznej. Warto do tych

¹ J. Szłapińska, *Współczesny kształt pedagogiki pracy w Polsce*, „Studia Edukacyjne”, nr 37, 2015, s. 154; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 32-33.

² J. Szłapińska, op. cit., s.154.

³ T. Nowacki, *Pedagogika pracy – stan i perspektywy rozwoju*, [w:] „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1981, z. 8, s.14-15.

historycznych tradycji sięgać, by poznać oraz zrozumieć genezę, proces kształtowania przedmiotu badań oraz problemy tożsamościowe pedagogiki pracy. Jej twórcy: Tadeusz Nowacki⁴ i Zygmunt Wiatrowski⁵ w pierwszych podręcznikach do pedagogiki pracy doszukiwali się jej początków w wypowiedziach najwybitniejszych europejskich humanistów epoki Odrodzenia i początków XVII wieku: Tomasza Morusa, Jana Amosa Komeńskiego i Andrzeja Frycza Modrzewskiego, którzy eksponowali w swoich dziełach rangę pracy i jej wartości w wychowaniu.

Celem niniejszego rozdziału jest dokonanie charakterystyki poglądów na istotę pracy, zmierzających do określenia, czym miała być i była praca dla poszczególnych ludzi i grup społecznych w dziejach nowożytnych, ze szczególnym uwzględnieniem polskiej myśli pedagogicznej⁶, której nowożytne dzieje dowodzą, że niezależnie od nastawień ideowych, filozoficznych i politycznych poszczególnych ideologii wychowawczych, we wszystkich pracach była ona traktowana jako wartość i składnik ideałów bądź wzorców wychowawczych. Eksponowano w nich nie tylko utylitarne, ale przede wszystkim etyczne wartości pracy oraz postawę twórczą człowieka. Wychowanie gospodarcze społeczeństwa polskiego, głównie młodego pokolenia, czemu służyła szkoła, miało na celu wzmocnienie niepodległej Polski i eliminowanie publicznie wówczas diagnozowanych słabości polskiego charakteru narodowego.

Praca jako składnik ideałów i wzorców wychowawczych epoki staropolskiej i Oświecenia

W epoce staropolskiej, w której formowało się nowożytne społeczeństwo polskie, wyróżnia się dwa nurty w ówczesnych refleksjach nad pracą, pozostające do siebie w stosunkowo wyraźnej opozycji. Nurt „plebejski” w ówczesnej literaturze, publicystyce i rozprawach teologicznych był bezpośrednim nawiązaniem, wręcz przypomnieniem postulatów biblijnych i wskazań przekazanych przez tradycję judeochrześcijańską. W typowych dla niego wypowiedziach traktowano pracę jako obowiązek człowieka, naturalną i błogosławioną konieczność – pozwalającą czynić ziemię sobie poddaną, urzeczywistniać przykazanie miłości bliźniego i porządkować życie społeczności. Natomiast tzw. nurt „arystokratyczny” wyrażający poglądy i postawy, znajdujące swe odpowiedniki w pismach autorów antycznych, akcentował dążenie do możliwie pełnego wyzwolenia się człowieka od zewnętrznych ko-

⁴ T. Nowacki, *Szkice z dziejów kształcenia zawodowego*, Państwowe Wydawnictwo Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1967.

⁵ Z. Wiatrowski, op. cit., s. 24-27.

⁶ M. Żurawski, *Praca w poglądach Polaków w latach 1864-1914*, [w:] *Studia z dziejów poglądów na pracę w Polsce do 1914 roku*, C. Łuczak (red.), Poznań 1982 [s.n.], s.146. i nast.

nieczności. Stąd głosił apologię życia wiejskiego – ziemiańskiego, zajęć rolniczych, uznanych za najbardziej naturalne, wolne i korzystne⁷.

Z kolei, począwszy od polskiej myśli oświeceniowej i ówczesnych utopii społeczno-edukacyjnych: króla Stanisława Leszczyńskiego⁸, Ignacego Krasickiego⁹ i Wojciecha Gutkowskiego¹⁰, zwracano uwagę na potrzebę przygotowania w toku wychowania ludzi użytecznych dla ogółu. Praca traktowana była jako jeden z najważniejszych czynników edukacji obywatelskiej i warunków pomyślności społeczeństwa. Polscy utopiści twierdzili, że praca zmienia na korzyść człowieka fizycznie i psychicznie, a dla wykonującego ją z oddaniem staje się zabawą przyjemną i przynosi osobistą satysfakcję¹¹.

Problem pracy i pracowitości został włączony do podstawowych haseł o naprawie Rzeczypospolitej i tym samym stał się ważnym składnikiem szerokiego programu reform w drugiej połowie XVIII wieku¹². Stanisław Konarski w *Mowie o kształtowaniu człowieka uczciwego i dobrego obywatela*, wygłoszonej do młodzieży szlacheckiej mającej podjąć naukę w Collegium Nobilium, przestrzegał, iż „(...) ci, co mają w swojej pieczy Rzeczypospolitą, powinni prowadzić bardzo pracowity tryb życia”¹³. W polskich projektach reform oświatowych¹⁴, a także ustawodawstwie szkolnym i programach edukacyjnych Komisji Edukacji Narodowej na czoło wysuwano idee kształtowania ludzi zdolnych realizować konieczne reformy gospodarcze i polityczne. Zasada pracowitości uzupełniała

⁷ B. Lapis, *U źródeł polskiej refleksji nad pracą*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1984, s. 158-159.

⁸ S. Leszczyński, *Rozmowa Europejczyka z wyspiarzem z królestwa Dumocala*, [w:] J. Lechicka, *Rola dziejowa Stanisława Leszczyńskiego oraz Wybór jego pism*, „Roczniki Towarzystwa Naukowego w Toruniu”, r. 54, z. 2, Toruń 1951, s. 152-156.

⁹ I. Krasicki, *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki*, opr. M. Klimowicz, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław 1973.

¹⁰ W. Gutkowski, *Podróż do Kalopei, do kraju najszczęśliwszego na świecie, gdzie bez pieniędzy i własności, bogactwa, przemysł, światło, i dobre wszystkich mienie jak najwięcej wygórowało i gdzie tom drugi historii życia Bolesława II, króla polskiego, znajduje się*, opracował i wstępem opatrzył Z. Gross, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956.

¹¹ E. Fryckowski, *Problemy pracy i wychowania przez pracę w polskiej oświeceniowej myśli utopijnej*, [w:] „Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1987, z. 14, pod red. S. Tochowicza, Z. Wiatrowskiego, Bydgoszcz 1987, s. 71-81.

¹² W. Korcz, *Poglądy na pracę w społeczno-ekonomicznej myśli polskiego Oświecenia*, [w:] *Studia z dziejów ...*, op. cit. s. 58.

¹³ S. Konarski, *Pisma wybrane*, t. II, Warszawa 1955, Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 142-143.

¹⁴ A. Kamieński, *Edukacja obywatelska*, [w:] *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, wybór i opr. K. Mrozowska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, wyd. PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973, s. 5, 43, 46; A. Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej*, [w:] *Pisma pedagogiczne, wstęp i objaśnienia*, oprac. S. Tync, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1957, s. 27.

wzór cech rodzącego się wówczas ideału człowieka. Postulat wychowania przez pracę stał się jednym z głównych czynników w kształtowaniu nowego typu człowieka i obywatela, odbiegającego od ideałów staropolskich pielęgnujących ekskluzywizm szlachecki¹⁵.

Omawiany problem zajmował także ważne miejsce w poglądach czołowych myślicieli polskiego oświecenia: Stanisława Staszica¹⁶, Hugo Kołłątaja¹⁷ i jego najbliższego współpracownika – Michała Ossowskiego¹⁸. Ten ostatni postrzegał ów problem nie tylko w kategoriach fizjokratyzmu, czy też siły twórczej oraz źródła zamożności, niepodległości i znaczenia narodów, ale także w ścisłym związku z warunkami ekonomicznymi i społecznymi. Z kolei Staszic wyrażał przekonanie, iż cywilizacja ludzka jest owocem pracy. Ponadto ideę pracy na język codziennej praktyki szkolnej przełożył wówczas ks. Grzegorz Piramowicz. Upatrywał ją w potrzebie wprowadzenia do planu nauczania szkolnego ćwiczeń ręcznych, dlatego też podkreślał, że nauczyciel wiedzieć powinien, iż „naukę na rozum powinno poprzedzać pokazywanie uczniom samych robót gospodarskich”¹⁹.

Podczas gdy wspomniany przed chwilą współautor Ustaw Komisji Edukacji Narodowej ćwiczeniom ręcznym oraz wiedzy i umiejętnościom gospodarczo-rzemieślniczym przypisywał jeszcze głównie cele praktyczne, mając na uwadze przyszły zawód dziecka, tak już Jędrzej Śniadecki, wzorem Jana Jakuba Rousseau, upatrywał w tych zajęciach przede wszystkim wartości i znaczenie wychowawcze. Podnosił także ich wartość społeczną i etyczną, podkreślając jednocześnie potrzebę budzenia w dziecku od najmłodszych jego lat, szacunku dla wszelkiej pracy ludzkiej, a w szczególności rzemieślnika i rolnika. Jędrzej Śniadecki jako pierwszy w polskim piśmiennictwie pedagogicznym przewyciężył pogląd widzący w zajęciach ręcznych dzieci, ich przygotowanie do przyszłej nauki rzemiosła, dostrzegając w nich szersze funkcje sprzyjające celom wszechstronnego rozwoju wychowanków²⁰.

Bronisław Ferdynand Trentowski, autor *Chowanny czyli systemu pedagogiki narodowej* (Poznań 1842), również akcentował w swym dziele znaczenie zajęć ręcznych dla ogólnego rozwoju dzieci, wyrabianie w nich świadomości szacunku dla pracy zarówno

¹⁵ W. Korcz, op. cit., s. 61-63.

¹⁶ S. Staszic, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, [w:] *Pisma filozoficzne i społeczne*, t. I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1954; Tenże, *Przestrogi dla Polski*, tamże.

¹⁷ H. Kołłątaj, *Listy Anonima i prawa polityczne narodu polskiego*, t. II, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1954.

¹⁸ E. Rostworowski, *W sprawie Konstytucji Ekonomicznej 1791 r.* (Na marginesie książki Jana Dharma), „Przegląd Historyczny”, t. II, 1960, z. 4, za: W. Korcz, op. cit., s. 73-74.

¹⁹ ks. G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełnienia*, w Drukarni Naworney J. K. Mci i P. Kom. E. Naro., Warszawa 1787, s. 106.

²⁰ J. Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1956, rozdz. V.

fizycznej, jak i intelektualnej oraz uzdolnienie do pracy. Ponadto zalecał on wychowanie przez pracę i do pracy zarówno chłopców, jak i dziewczęta, dając praktyczne w tym względzie wskazówki²¹. Równie gorącym zwolennikiem nauki zręczności w szkole i praktycznych zajęć gospodarskich był także Ewaryst Estkowski²².

Należy podkreślić, iż polska myśl pedagogiczna już u progu czasów nowożytnych, a w szczególności w czasach oświecenia, rozwijała się w ścisłym związku z twórczością krajów zachodnich. Najwybitniejsi przedstawiciele polskiej pedagogiki, doskonale obeznani z piśmiennictwem zachodnioeuropejskim, potrafili wydobywać z niego, aktualne w danym czasie idee i wartości, w tym dotyczące roli pracy w wychowaniu człowieka oraz zastosować je do warunków życia polskiego²³.

Praca jako czynnik wychowawczy szkoły przełomu XIX i XX wieku

Druga połowa XIX wieku i początek wieku XX przyniosły w życiu społecznym i ekonomicznym zmiany na skalę nigdy wcześniej niespotykaną. Rewolucja przemysłowa i rewolucje społeczne sprawiły, że problemy będące uprzednio zagadnieniami elitarnymi zaczęły nabierać charakteru ogólnospołecznego. Ten szybki i zarazem głęboki nurt przemian inspirująco wpłynął również na pedagogikę. Wówczas to już nie tylko od pojedynczych intelektualistów, ale wręcz powszechnie i z coraz większą mocą dawało się słyszeć hasło wprowadzenia pracy jako czynnika wychowawczego do szkoły. Pracę ręczną, początkowo jako naukę zręczności, jako przedmiot obowiązkowy wprowadzono od 1866 r. w Finlandii, stamtąd zaś pod postacią tzw. slöjdu zawędrowała do Szwecji i Danii. Pod koniec XIX w. system stał się popularny także w wielu krajach Europy, w tym również na ziemiach polskich. Teoretycy slöjdu przez szkolną pracę warsztatową chcieli zaszczerpić młodzieży szacunek dla pracy fizycznej, a przede wszystkim pracy rzemieślniczej oraz rozwinąć zręczność rąk. Praca ręczna nie miała być jednak wyłącznym, ani dominującym środkiem wychowania, lecz jednym z wielu czynników kształtujących psychikę i osobowość ucznia. Dlatego też główne hasła slöjdu stanowiły, iż „celem tego nauczania jest wychowanie ogólne (...)

²¹ B. F. Trentowski, *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowawczej, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970, t. I, s. 505-507, 612; J. Dohnalowa, *Poglądy Polaków na pracę w Wielkopolsce w latach 1795-1846*, [w:] *Studia z dziejów ...*, op. cit., s. 139-141.

²² E. Estkowski, *Nauki wiejskie dotyczące się gminy, życia i stosunków wieśniaka*, J. K. Żupański, Poznań 1861.

²³ H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania nowej szkoły*, Książka i Wiedza, Warszawa 1958, s. 67.

oraz kształcenie i rozwój różnych sił ducha i ciała, pożytecznych w życiu”²⁴. Ślój polski, dostosowany jak to wówczas mawiano do odmiennych potrzeb i warunków, do naszych uzdolnień i charakteru narodowego, wypracował Państwowy Instytut Robót Ręcznych i jego dyrektor Władysław Przanowski oraz powstałe w 1927 r. z jego inicjatywy Towarzystwo Miłośników Robót Ręcznych²⁵.

Dzięki slōjdowi praca ręczna pozwalała dziecku przybrać aktywną postawę podczas nauki szkolnej, rozwijała w nim popęd do działania i uświadamiała doniosłość pracy w życiu codziennym²⁶. Niezwykle żywy oddźwięk zyskały idee i założenia pedagogiczne „szkoły pracy”, bardzo zróżnicowanego kierunku „Nowego Wychowania”. Hasła pracy i „szkoły pracy” niezwykle ożywiły u progu XX wieku wszystkie wystąpienia przeciwstawiające się modelowi tzw. szkoły tradycyjnej. Nowy kierunek pedagogiczny przyjmował pracę jako zasadę wychowania, nie chodziło już jednak tylko o pracę ręczną, lecz wszelką pracę połączoną z wysiłkiem fizycznym i umysłowym, polegającą na rozwiązywaniu postawionych przez szkołę zadań. Wyróżnikiem „szkoły pracy” nie był już zatem określony produkt i doskonalenie właściwości manualno-psychicznych człowieka-producenta, lecz również, a raczej przede wszystkim, swobodna aktywność prowadząca do rozwoju predyspozycji przyszłej osobowości twórczej – samodzielności, popędu twórczego i indywidualności²⁷.

Wśród kierunków pedagogicznych, reprezentowanych w polskim ruchu „Nowego Wychowania”, najbardziej oryginalne okazały się koncepcje „szkoły pracy” głównie autorstwa: Adolfiny Gorzyckiej-Wieleżyńskiej, Henryka Rowida i Jerzego Ostrowskiego²⁸.

²⁴ W. Ambroziewicz, *Władysław Przanowski i jego dzieło*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964, s. 89; W. Okoń, *Hasła szkoły twórczej i szkoła pracy*, Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik, Warszawa 1948, s. 3-4.

²⁵ W. Ambroziewicz, *Państwowy Instytut Robót Ręcznych w latach 191-1939*, „Nowa Szkoła” 1968, nr 10-11; J. Przyłuski, *Szkoła pracy – nauka rysunków, rachunków, czytania, przyrody, geografii, historii oparta na pracach ręcznych. Książka dla nauczycieli*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1921; K. Bily, *Znaczenie pracy ręcznej w nowej szkole*, „Muzeum” 1924, z. 1-2.

²⁶ B. Nawroczyński, *Współczesne poglądy pedagogiczne*, przedruk z „Encyklopedii Wychowania”, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947, s. 45.

²⁷ J. Sobczak, *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojnia*, cz. I, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1978, s. 122-123.

²⁸ S. Kisielewska, *Szkoła dzisiejsza a szkoła pracy*, Książka Polska, Warszawa 1920; L. Zarzecki, *Szkoła pracy. Pojęcie i główne zadania*, M. Arct, Warszawa 1921; A. Gorzycka-Wieleżyńska, *Szkoła pracy samorozwojowej. Część teoretyczna*, Polska Składnica Pomocy Szkolnych, Warszawa 1922; Taż, *Szkoła pracy samorozwojowej. Część praktyczna*. Wydanie pośmiertne przy poparciu zwolenników nowoczesnego wychowania, Polska Składnica Pomocy Szkolnych, Warszawa 1927; H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania nowej szkoły*, Gebethner i Wolff, Karków 1926; J. Ostrowski, *Żywa szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1927.

Ich celem było wspomaganie rozwoju dziecka i uznanie za istotne kształtowanie osobowości wychowanka, jego „struktur wewnętrznego życia” poprzez własne jego działania. Szkołę traktowano jako instytucję przede wszystkim wychowującą, tj. rozwijającą inicjatywę, samodzielność i „tęgie” charaktery moralne²⁹. Jako główną zasadę dydaktyczną i wychowawczą polskich odmian szkoły pracy uznawano świadomą aktywność uczniów poprzez stwarzanie im licznych okazji do odkrywania, przeżywania i działania.

Wiek XIX – wieczne idee społeczne o wartości pracy

Nie tylko jednak koncepcje stricte pedagogiczne były formułowane na idei pracy, podnosząc i wykorzystując jednocześnie jej walory wychowawcze. Również polskie ideologie społeczne szczególną rolę w kształtowaniu aktywnych postaw rodaków w integrowaniu dziewiętnastowiecznego społeczeństwa polskiego przypisywały hasłu romantycznego czynu i pozytywistycznej pracy. Polski czyn romantyczny miał być działaniem na rzecz wyzwolenia ojczyzny i aktem duchowym, a pozytywistyczna praca miała z kolei ukształtować świadomość naszego społeczeństwa i wzmocnić je gospodarczo, by wyzwolenie narodowe stało się realne³⁰. Brak niepodległego bytu politycznego sprawiał też, że wiele głoszonych poglądów na pracę miało specyficzną, głęboko patriotyczną, wręcz niespotykaną w innych krajach treść i wymowę³¹.

Z kolei tzw. „pozytywiści warszawscy” propagowali od drugiej połowy XIX wieku na łamach „Przeglądu Tygodniowego”, apoteozę czynu konkretnego i kult pracy produkcyjnej, co ilustruje choćby cykl artykułów zamieszczony w 1867 r. publikowany pod znamienym tytułem *Praca i majątek czyli o środku uczciwego bogacenia się*³². Wówczas to, obok praktycznych poczynań „organicznych”, pojawiły się godne odnotowania, ważne rozprawy ukazujące sposoby usprawniania pracy.

Wojciech Bogumił Jastrzębowski (1799 – 1882), czynny uczestnik powstania listopadowego, profesor nauk przyrodniczych, botanik, zoolog, wykładowca ogrodnictwa w Instytucie Rolniczo-Leśnym w Marymoncie, poza rozprawami ze swojej ściśle zawodowej specjalności, opublikował dużą liczbę prac popularyzujących czynne życie

²⁹ F. Kierski, *Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna*, t. II, Książnica Polska, Lwów-Warszawa 1925, s. 546-547.

³⁰ J. Sobczak, *Od romantycznego czynu do pozytywnej pracy. Polskie ideały i wzory patriotycznego działania w XIX wieku*, [w:] „Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1987, z. 14, pod red. S. Tochowicza i Z. Wiatrowskiego, Bydgoszcz 1987, s. 83-109; *Droga do niepodległości czy program defensywny? Praca organiczna – program i motywy*, wybór T. Kizwalter i J. Skowronek, PAX, Warszawa 1988.

³¹ T. Dohnalowa, op. cit., s. 141.

³² J. Bańka, *Narodziny filozofii nauki o pracy w Polsce*, Książka i Wiedza, Warszawa 1970, s. 9-10.

i określających reguły skutecznej pracy. Naukowiec ten swój wstęp do wydanej w 1854 r. *Historii naturalnej* poświęcił wykładowi na temat pracy „wykonywanej ze świadomością celu i ze znajomością sposobów, które do niej prowadzą”³³.

Trzy lata później w 1857 r. W. B. Jastrzębowski opublikował na łamach periodyku pt. „Przyroda i Przemysł” wydanego w Poznaniu (nr 29-32), cykl artykułów pt. *Rys ergonomii czyli nauki o pracy, opartej na prawdach zaczerpniętych z nauki przyrody*. Był to niewątpliwie pierwszy w światowej nauce zarys nauki o pracy³⁴.

Warto tu odnotować, że dopiero prawie sto lat później i zapewne niezależnie od Jastrzębowskiego, termin „ergonomia” został ustalony w Anglii, gdzie w 1948 r. powstało Ergonomiczne Towarzystwo Naukowe³⁵. Jastrzębowski posłużył się terminem „ergonomia” w sensie etymologicznym (ergon – czyn, praca; nomos – zwyczaj, prawo) i osadził go w kontekście wywodzącym się z pozytywistycznej filozofii pracy. Doktrynalnym punktem wyjścia dla jego rozumienia ergonomii była „antropocentryczna afirmacja pracy i wartości świata technologicznego”³⁶. Autor tego pojęcia zdefiniował ergonomię jako „naukę o używaniu nadanych człowiekowi od Stwórcy sił i zdolności”. Autor zwracał przy tym uwagę, by nauka o pracy nie była jednostronna i nie ograniczała się do rozumienia przez nią „samej pracy fizycznej czyli roboty”³⁷. Naukowe pojęcie pracy miało obejmować, zdaniem Jastrzębowskiego, cztery siły, manifestujące się w zjawiskach, tj. siłę fizyczną, siłę czującą, siłę myślenia oraz siłę poświęcenia (duchową), właściwą tylko ludziom³⁸. Zgodnie z intencją twórcy wspomnianego pojęcia, współczesne rozumienie ergonomii dotyczy „postawy człowieka wyrażającej się w kompleksowym rozwiązywaniu zagadnień z zakresu optymalizacji warunków pracy”³⁹.

Istotną cechą ergonomii Jastrzębowskiego, jak stwierdza cytowany tu już wcześniej Józef Bańka, był praktycyzm. Walczył on z utopią w pojmowaniu pracy. Nie marzenia o czynach, a działania skonkretyzowane, jego praktyczność były przedmiotem dociekań naukowych. W swoich pracach prekursor ergonomii stosował już istotną dla tej nauki w jej współczesnym rozumieniu „zasadę zwrotnego działania pomiędzy człowiekiem, otoczeniem i tworzywem pracy, a za tajemnicę powodzenia człowieka w tym sprzężonym działaniu, zmierzającym w swym końcowym rezultacie do zmia-

³³ J. Bańka, op.cit., s.17-33; J. Sobczak, *Od romantycznego czynu...*, op. cit., s. 99.

³⁴ Tamże.

³⁵ J. Rosner, *Ergonomia*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1985, s. 17.

³⁶ J. Bańka, op. cit., s. 109.

³⁷ T. Nowacki, *Rozmyślenia nad pojęciem pracy*, [w:] *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2008, s. 18.

³⁸ Tamże, s. 18.

³⁹ J. Bańka, op. cit. s. 37.

ny środowiska, uznawał wiedzę o świecie⁴⁰. Sam Jastrzębowski, świadom znaczenia swego dzieła, uważał swą ergonomię za przewrót na miarę kopernikańską. Widział w tworzonej przez siebie nauce punkt zwrotny w naukach o człowieku⁴¹. Jednak jego praca nie została zauważona przez ówczesną społeczność naukową – może dlatego, że była zbyt prekursorska. Odczuwał ten brak potwierdzenia wielkości swego projektu u swych współczesnych i przeżył to boleśnie⁴². Jastrzębowski wystąpił również z ideą „pracerza” doskonałego – człowieka „dokonującego się w pracy” – który odpowiadał pozytywistycznemu ideałowi człowieka pracy⁴³.

W odróżnieniu od rozprawy Jastrzębowskiego, bardzo popularną i tylko nieco późniejszą była praca Józefa Supińskiego pt. *Szkoła polska gospodarstwa społecznego* wydana w 1862 roku we Lwowie. Autor pisał w niej m.in. że „w procesie zorganizowanej celowo i skutecznie pracy powstaje wartość społeczna, tj. następuje nadanie darom przyrody przymiotów użytecznych dla człowieka lub umożliwienie człowiekowi korzystania z darów przedtem dla niego trudno dostępnych”⁴⁴. Praca w tym ujęciu nie jest ani karą, ani przywilejem – jest warunkiem koniecznym dla indywidualnego i zbiorowego istnienia. Jej celem są wytwory i dlatego „praca racjonalna przy wkładzie minimalnego wysiłku przynosi największe możliwe rezultaty”⁴⁵.

Wybitny polski filozof Stanisław Brzozowski, nazywany „filozofem pracy”, dokonując już u progu XX wieku charakterystycznej jeszcze dla pozytywizmu apoteozy pracy, uznawał ją za podstawowe kryterium prawdziwości ludzkiego poznania. Przypisywał jej niezwykle wyniki. Uważał, że człowiek sam siebie stworzył poprzez pracę i podobnie jak Hegel twierdził, że praca stworzyła człowieka⁴⁶. Nowocześnie uważał, że dzięki pracy człowiek nie tylko „oswaja” i wykorzystuje przyrodę, ale jej wynikiem są także wytwory kultury.

W swoich pracach S. Brzozowski tworzył w potężnych, choć niedokończonych zarysach program pracy dla Polski. Również działający na polu społecznym pod koniec XIX wieku pionier przemysłu naftowego w Galicji Stanisław Prus-Szczepanowski w wyteżonej i odpowiedzialnej pracy Polaków upatrywał warunek „odrodzenia narodo-

⁴⁰ Tamże, s. 295.

⁴¹ Tamże.

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże, s. 120-126.

⁴⁴ J. Sobczak, *Od romantycznego czynu....*, op. cit., s. 100.

⁴⁵ Tamże, s. 101.

⁴⁶ S. Brzozowski, *Idee. Wstęp do filozofii dojrzałości dziejowej*, nakł. Księgarni Polskiej B. Połonieckiego, Lwów 1910; E. Sowa, *Pojęcie pracy w filozofii Stanisława Brzozowskiego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976.

go"⁴⁷. Wówczas też zostały ukształtowane zręby aktualnej do dzisiaj w pedagogice pracy formuły: *człowiek – obywatel – pracownik*.

W pismach Brzozowskiego i Szczepanowskiego odczytać można było także troskę o naród polski i dostrzec opis jego przywar. W tym kontekście akcentowano brak dostatecznego wyrobienia gospodarczego we wszystkich warstwach naszego społeczeństwa. Przyczyn takiego stanu rzeczy doszukiwano się w charakterze narodowym Polaków, odwołując się w tym przypadku do dziejów ojczystych, zgodnie z ówczesną tezą, że „polskie braki usposobienia gospodarczego są wynikiem naszej historii”⁴⁸.

Można by dalej wyliczać i innych polskich myślicieli, naukowców, polityków, ideologów i publicystów wypowiadających się w XIX i XX wieku na temat pracy człowieka. Najczęściej rozprawiali oni o wzmożeniu ogólnospołecznej wytwórczości w kontekście świadomości społeczno-narodowej, a rzadko w łączności z podstawowymi mechanizmami ekonomicznymi warunkującymi tę wytwórczość. Tworzone programy niestety bardziej miały charakter ideowo-moralny niż ekonomiczny, ergonomiczny i technologiczny.

W koncepcji Józefa Supińskiego zostało już ukształtowane wyraźne pojęcie pozytywnej pracy, do którego nawiąże wielu jej ideologów po powstaniu styczniowym. W tym ujęciu „to praca, która przynosi nie tylko bezpośrednią korzyść pracownikowi, ale przede wszystkim wnosi wartości do gospodarstwa społecznego”, a ponadto podkreślał wręcz ergonomicznie, by „przy wykonywaniu pracy wykorzystywać wszelkie sprzyjające jej efektywności warunki, a zwłaszcza urządzenia techniczne i osiągnięcia nauki”⁴⁹.

Po wielu latach wybitny polski humanista i historyk wychowania, Stanisław Łempicki, stwierdził, iż polski ideał wychowawczy po 1863 r. posiadał charakter jednostronny: „Polak miał być pracownikiem, społecznikiem, żołnierzem codziennego trudu”⁵⁰. Aleksander Świętochowski, przywódca warszawskich pozytywistów, do fundamentalnych zasad wychowania obowiązujących wszystkie warstwy społeczne włączył „ideę poszanowania pracy”. Efektem powszechnej edukacji miało być przekonanie, że „praca jest tytułem godności człowieka na ziemi, że go uszlachetnia, umoralnia, wzbogaca, że jest jego wzniosłym obowiązkiem, nieprzepartą potrzebą, niewysłowioną rozkoszą”⁵¹.

W cytowanych tu pismach Stanisława Brzozowskiego i Stanisława Szczepanowskiego eksponowane były nie tylko stwierdzenia gloryfikujące pracę, ale można było w nich także odczytać troskę o naród polski i dostrzec opis jego przywar. W tym kontekście często

⁴⁷ B. Suchodolski, *Polskie tradycje demokratyczne*, M. Arct, Wrocław 1946, s. 117.

⁴⁸ K. Tymieniecki, *Cechy moralne narodu jako wynik historii*, Fiszer i Majewski, Poznań 1926, s. 5.

⁴⁹ Tamże, s.101

⁵⁰ S. Łempicki, *Polski ideał wychowawczy*, Książnica - Atlas, Lwów-Warszawa [1937].

⁵¹ *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, wybór i opr. S. Wołoszyn, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, s. 551.

akcentowano brak dostatecznego wyrobienia gospodarczego we wszystkich warstwach społeczeństwa polskiego. Przyczyn diagnozowanego stanu rzeczy doszukiwano się w charakterze narodowym Polaków, odwołując się w tym przypadku do dziejów ojczystych.

Wartość pracy w pedagogice II Rzeczypospolitej. Koncepcja wychowania gospodarczego

U progu II Rzeczypospolitej, mając na względzie wszelkie wcześniejsze osiągnięcia w zakresie definiowania pojęcia pracy, zaczęto łączyć ideały Polaka z cechą pracowitości oraz wypracowywano koncepcję wychowania gospodarczego społeczeństwa. Miało to przyczynić się do urzeczywistnienia często ponawianych postulatów podniesienia kultury pracy w Polsce. Ideolodzy, politycy i pedagodzy, a także nauczyciele praktycy, szczególnie w okresie tworzenia się II Rzeczypospolitej, przypisywali pracy niemal uniwersalną wartość wychowawczą. Wskazywano na potrzebę wykorzystania w działalności wychowawczej jej rozlicznych walorów, m.in. sprzyjających rozwojowi sił fizycznych i duchowych człowieka oraz przysposabiających go do podejmowania wyzwań i dzieł. Twierdzono, że praca przyczynia się do zdemokratyzowania społeczeństwa, jest służbą społeczną i narodową⁵². Właśnie twórcy pedagogiki narodowej, związani ideowo z Narodową Demokracją, z Lucjanem Zarzeckim na czele, z przekonaniem twierdzili, że „wartość człowieka jako obywatela przede wszystkim zależy od wartości jego pracy”⁵³. Stąd wynikał postulat wychowania „ludzi rzetelnego trudu”, ponieważ „uzdolnienie do pracy twórczej wzmaga godność osobistą człowieka, siłę i wartość przekonań, odwagę cywilną, która jest cnotą podstawową dobrego obywatela”⁵⁴. Dlatego też zorganizowanym przedsięwzięciom wychowawczym przyświecać miało hasło: ideał „robotnika-obywatela”⁵⁵.

Z kolei twórców ideologii społeczno-wychowawczej ruchu piłsudczykowskiemu inspirowały wygłoszone w 1919 roku w Poznaniu przez Józefa Piłsudskiego słowa: „Idą czasy, których znamię będzie wyścig pracy, jak przedtem był wyścig żelaza, jak przedtem był wyścig krwi. Kto do tych zawodów bardziej przygotowany będzie, kto w tym wyścigu większe dowody wytrzymałości złoży, ten w najbliższych czasach będzie zwycięzcą, ten potrafi utrzymać to, co zyskał, albo odrobić to, co stracił”⁵⁶.

⁵² R. Zawiliński, *Życie a szkoła*, G. Gebethner, Kraków 1919, s. 105-108

⁵³ L. Zarzecki, *O wychowaniu obywatelskim*, referat wygłoszony na walnym zgromadzeniu TNSW w 1921 r., „Przegląd Pedagogiczny” 1921, nr 6-7, s. 95.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ L. Zarzecki, *Charakter jako cel wychowania*, M. Arct, Warszawa 1918, s. 122.

⁵⁶ J. Piłsudski, *Pisma – Mowy – Rozkazy*, t. V, Instytut Badania Najnowszej Historii Polski, Warszawa 1932, s. 109; S. Czerwiński, *O nowy ideał wychowawczy*, wyd. Towarzystwa Kultury i Oświaty, Warszawa 1934, s. 43.

Praca w ideologii piłsudczykowskiej traktowana była jako postawa twórcza, naczelne, wyróżniające człowieka kryterium. W. Wigcend w artykule pod znamienym tytułem *Religia pracy* stwierdzał następująco: „Myli się ktokolwiek, gdy podporządkowuje zagadnienie pracy innym zagadnieniom. Przeciwnie, wszystkie zagadnienia podporządkowują się zagadnieniu pracy i twórczości. Przez działalność i czyn realizuje się człowiek, przez pracę i wysiłek realizuje się życie i świat”⁵⁷.

Wiele uwagi idei pracy poświęcił w swojej twórczości główny ideolog sanacyjny i współautor doktryny wychowania państwowego, Adam Skwarczyński. W książce pt. *Myśli o nowej Polsce*, wydanej w Warszawie w roku 1931, pisał: „Praca pozwala rzeczywistość kształtować (...), łączy mocnymi więzami zespoły ludzkie, kształtuje ich nastrój moralny, kształtuje charaktery, wytwarza m.in. łączność zbiorowego chcenia, dążenia do zbiorowego czynu. Więc źródłem wielkości narodu jest praca”⁵⁸. W publicystyce politycznej obozu sanacyjnego starano się usilnie tworzyć swoisty kult pracy, wskazując przede wszystkim na tkwiące w niej wartości etyczne, często abstrahując wręcz od jej wartości utylitarnych. W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 marca 1921 roku w art. 102 zapisano, iż „praca, jako główna podstawa bogactwa Rzeczypospolitej, pozostawać ma pod szczególną opieką państwa”.

Przedstawiciele władz państwowych, politycy, ekonomiści i pedagogowie II Rzeczypospolitej zgodnie wykazywali, iż od rozwoju kultury pracy w naszym kraju zależy dobrobyt obywateli oraz wzmożone siły Polski i utrzymanie suwerenności narodu. Czołowy polityk i ekonomista okresu międzywojennego, Władysław Grabski, w swojej książce pt. *Idea Polski* pisał na ten temat następująco: „Największe pole powiększenia Polski stoi przed nami otworem, gdy zdołamy podnieść zdolność życia gospodarczego i kulturalnego każdego Polaka”⁵⁹. Dlatego też jako jeden z pierwszych wyrażał on przekonanie, iż całe wychowanie powinno służyć sprawie przygotowania społeczeństwa do życia gospodarczego. Ta konstatacja wynikała m.in. z często werbalizowanego przekonania, że we wszystkich warstwach społeczeństwa polskiego występował dotkliwy brak dostatecznego wyrobienia gospodarczego.

Przyczyn diagnozowanego stanu rzeczy doszukiwano się nadal, jak to było w drugiej połowie XIX w. i na przełomie XIX i XX wieku, w uwarunkowanym historycznie charakterze narodowym Polaków. W okresie międzywojennym Kazimierz Tymieniecki wydał pracę pt. *Cechy moralne narodu jako wynik historii* (Poznań 1926), w której próbował uzasadnić tezę, iż „polskie braki usposobienia gospodarczego są wynikiem naszej historii”. Słabości polskiego charakteru narodowego upatrywał m.in. w niedostatku sumiennosci, dokładności, systematyczności i umiejętności oszczędzania. Inne nega-

⁵⁷ W. Wigcend, *Religia pracy*, „Głos Prawdy” 1925, nr 96, s. 239.

⁵⁸ A. Skwarczyński, *Myśli o nowej Polsce*, seria Biblioteka „Drogi” t. IV, Warszawa 1931 [s.n.], s. 27-28.

⁵⁹ W. Grabski, *Idea Polski*, Dom Książki Polskiej, Warszawa 1935, s. 179-180.

tywne cechy: brak karności społecznej i wytrwałości wiązał głównie z faktem, że nasze społeczeństwo nie przeszło w swoim rozwoju przez etap absolutyzmu oświeceniowego, który w społeczeństwach zachodnich sprzyjał wytworzeniu dyscypliny i karności. Wskazywane przez Piotra Drzewieckiego – znanego w okresie międzywojennym działacza i publicyście gospodarczego, prezesa Centralnego Związku Przemysłu Polskiego oraz inicjatora założenia i prezesa Towarzystwa Liga Pracy – inne cechy narodowe Polaków: niezadowolająca pracowitość i nieumiejętność pożytecznego wykorzystania czasu, stanowiły z kolei jego zdaniem o niskiej kulturze pracy naszego narodu⁶⁰. Władysław Grabski uważał, że wynikała ona z braku w naszej przeszłości silnego stanu mieszczańskiego, „tych klas średnich, które na Zachodzie tak silnie przyczyniły się do wytworzenia demokracji, dumnych z umiejętności pracy...”⁶¹. Okres niewoli narodowej i ponad wiek trwający brak własnego państwa, uważano za kolejny czynnik, który ujemnie wpłynął na charakter narodowy Polaków, powodował pewną inercję społeczną i nie sprzyjał wyzwalaniu inicjatywy w wielu dziedzinach życia, w tym także ekonomicznej. W ocenie Grabskiego te negatywne cechy charakteru narodowego sprawiły, że „w wyścigu pracy i kultury gospodarczej różnych narodów nie zajmujemy zbyt zaszczytnego miejsca”⁶².

W związku z powyższym wielu polskich polityków, moralistów i pedagogów postulowało wówczas dokładne rozpoznanie narodowych wad i intensywną działalność reedukacyjną. Dlatego też, jak tu już wcześniej wspomniano, łączono formułowane w II Rzeczypospolitej ideały Polaka z cechą pracowitości oraz wypracowywano koncepcję wychowania gospodarczego społeczeństwa. Miało ono przyczynić się do urzeczywistnienia często ponawianych postulatów podniesienia kultury pracy w Polsce. Jednocześnie podkreślano, że to właśnie wychowanie winno być powszechnie uznane „za naczelną postulat działania publicznego, podejmowanego w imię Polski”⁶³. Szczęólnego znaczenia idea wychowania gospodarczego nabrała w dwóch okresach istnienia II Rzeczypospolitej: pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości oraz na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych charakteryzujących się głębokim kryzysem gospodarczym i związaną z nim recesją.

Z kolei teoretyk pedagogiki Sergiusz Hessen istotę wychowania gospodarczego sprowadzał do wychowania przyszłego producenta, społecznika i konsumenta umiejącego kierować się w swych przedsięwzięciach zasadą rentowności oraz kalkulacji i oszczędności⁶⁴. W sensie jednostkowym, celem tego rodzaju wychowania miało być

⁶⁰ P. Drzewiecki, *O wychowanie gospodarcze*, Warszawa 1930, s. 8.

⁶¹ W. Grabski, *Wychowanie gospodarcze społeczeństwa*, F. Hoesick, Warszawa 1929 [s.n.], s. 22.

⁶² Tamże, s. 18.

⁶³ Tamże, s. 55.

⁶⁴ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Książnica Atlas, Lwów-Warszawa 1939, s. 271-272.

kształtowanie świadomości ekonomicznej człowieka i uczenie myślenia gospodarczego oraz przygotowanie pełnowartościowego obywatela i pracownika usprawnionego, jak wcześniej pisał Herbert Spencer, do walki o byt. Natomiast w sensie społecznym rezultatem tego wychowania miało być polepszenie zależnych od działania ludzkiego warunków gospodarczych i przyczynienie się do uczynienia z Polski kraju silnego ekonomicznie⁶⁵. Przygotowanie do życia gospodarczego było zgodnie przez ówczesnych pedagogów postrzegane jako immanentna część wychowania społecznego i obywatelskiego. Do ówczesnej dyskusji o wychowaniu gospodarczym włączyli się również pedagodzy katoliccy. Oni z kolei zgodnie z założeniami personalizmu akcentowali potrzebę organizowania i dostosowywania form życia gospodarczego pod kątem widzenia osoby ludzkiej. Ich zdaniem miało być ono nastawione na realizację potrzeb człowieka⁶⁶.

Realizacji idei wychowania gospodarczego służyć miała przede wszystkim szkoła, w tej kwestii jednak, w ówczesnym piśmiennictwie pedagogicznym, konstatowano i podkreślano sprzeczności pomiędzy realizowanym przez szkolnictwo powszechne i średnie ogólnokształcącym kształceniem a wymogami życia⁶⁷. Takie konstatacje były podstawą do formułowania postulatów reformy planów i programów kształcenia ogólnego, przeprowadzonej w duchu uwzględnienia zadań związanych z przygotowaniem gospodarczym młodzieży. Sposobem realizacji tego zadania miało być nasycenie treści edukacyjnych zagadnieniami gospodarczymi i technicznymi, kosztem kwestii humanistycznych. W wymiarze teleologicznym edukacja szkolna miała wyrabiać w młodzieży zmysł gospodarności, umiejętności i zamiłowania do pracy oraz świadomość głównych prawidłowości i zasad ekonomii⁶⁸. Stąd też najbliższe autorom i propagatorom tych postulatów były aktualne wówczas metody „szkoły pracy”. Odwoływano się więc do naukowych ustaleń z zakresu psychologii dziecka, które jednoznacznie wskazywały na naturalne właściwości wypowiedzania się dziecka drogą pracy twórczej i mających na celu opanowanie i wyrażanie otaczającego świata⁶⁹. W wyniku reformy szkolnej z 1932 r. programy edukacyjne szkół powszechnych tak konstruowano, że prawie wszystkie przedmioty przewidziane planem nauczania miały wyraźnie określone cele

⁶⁵ R. Battaglia, *Dobrobyt społeczeństwa a wychowanie*, wyd. z subwencji Izby Przemysłowo Handlowej w Warszawie, Warszawa 1932, s. 6; S. Machowski, *Wychowanie gospodarcze w nowych programach*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1933, s. 21-26.

⁶⁶ K. Górski, *Wychowanie personalistyczne*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Poznań 1936, s. 172-175.

⁶⁷ Z. Straszewicz, *Najważniejsze szkoły*, Wyd. Ligi Pracy, Warszawa 1919, s. 13-16; K. Morawski, *Ku czci pracy i w obronie nauki*, Książnica Polska, Kraków 1922, s. 5; W. Grabski, *Kultura wsi i nauczanie powszechne*, F. Hoesick, Warszawa 1929.

⁶⁸ W. Grabski, *O własnych siłach. Zbiór artykułów na czasie*. 1921, b.m.w., s. 94; P. Drzewiecki, op. cit., s. 13; Z. Straszewicz, op. cit., s. 12-16.

⁶⁹ *III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie*, „Głos Nauczycielski”, nr 2, 1933.

w zakresie wychowania gospodarczego. Wówczas też wprowadzony został nowy przedmiot nazywany „zajęciami praktycznymi”, który miał stanowić swoistą syntezę tego rodzaju wychowania w szkole powszechnej. Jego program obejmował zajęcia z zakresu kultury życia codziennego, gospodarstwa domowego oraz rękodzielnictwa, ogrodnictwa i hodowli. O możliwościach wykorzystania tematyki nowych programów do celów gospodarczych, staraniem Sekcji Pracy i Wychowania Spółdzielczego i Gospodarczego przy Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego, mówiono podczas III Kongresu Pedagogicznego ZNP we Lwowie w 1933 roku⁷⁰. W tym samym roku został wydany poradnik dla nauczycieli szkół powszechnych autorstwa Stanisława Machowskiego pt. *Wychowanie gospodarcze w nowych programach* (Warszawa 1933).

Polscy pedagodzy dostrzegali i trafnie oceniali trendy przemian cywilizacyjnych, akcentując związek między wymogami rozwijającej się gospodarki a edukacją szkolną. Na Sejmie Nauczycielskim w 1919 roku Jan Gralewski mówił: „Ekonomiczny rozwój Polski jest zależny od rozwoju szkoły zawodowej. Jeżeli potrafiemy szkołę zawodową zjednoczyć z produkcją narodu, możemy stać się jednym z najpotężniejszych ekonomicznie państw”⁷¹.

Również Sergiusz Hessen, nawiązując do tej relacji, wskazywał, iż wychowanie gospodarcze winno stać się syntezą kształcenia ogólnego i zawodowego, a szkoła zawodowa powinna być jednocześnie ogólnokształcąca⁷². Nie był to jednak pogląd powszechnie wówczas podzielany. W dyskusji prowadzonej na początku lat trzydziestych nad projektowaną reformą ustroju szkolnego w Polsce prezentowano również stanowisko przeciwne uniwersalizmowi szkoły zawodowej, domagające się wręcz zawężenia jej specjalizacji.

W tym samym czasie Bogdan Suchodolski w książce pt. *Wychowanie społeczno-moralne* (Warszawa 1936, s. 61) wymieniał dwa prądy pedagogiki wychowania przez pracę, oparte o inne rozumienie samej pracy. Stąd też „szkole pracy” przypisywano różne cechy. Jedni pedagodzy utożsamiali pracę z samodzielnością wysiłku młodzieży, przedstawicie drugiego prądu pojmowali ją zaś jako działalność wytwórczą. W naszej pedagogice przeważało jednak pierwsze rozumienie pracy, odchodzące od jej ujęcia ekonomiczno-socjologicznego na rzecz uwydatnienia aspektów psychologiczno-wychowawczych. Najczęściej nasi pedagodzy rozważali możliwość rozwoju samodzielności uczniów poprzez jedną z trzech form aktywności: zdobywanie wiedzy, zajęcia praktyczne lub samorządność szkolną.

⁷⁰ S. Hessen, op. cit., s. 274-281.

⁷¹ *O szkołę polską, część III, Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski w dniach 14, 15, 16, 17 kwietnia 1919 r. w Warszawie*, Książnica Polska Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów 1920, s. 38.

⁷² S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1939, s. 256-293.

Traktowanie różnych działań uczniów i odmiennych form organizacji zajęć szkolnych jako znamion „szkoły pracy” prowokowało Sergiusza Hessena do stwierdzenia, iż pojęcie to stało się magazynem dla różnych prądów pedagogicznych⁷³. Faktycznie Kazimierz Sośnicki w swojej pracy oceniającej rozwój pedagogiki zachodniej XX wieku wymieniał pięć typów „szkół pracy”, które istniały w początkach ubiegłego stulecia⁷⁴. Choć koncepcje te – jak się okazało – nie stały się remedium na braki tradycyjnego szkolnictwa, to jednak prowokując do refleksji pedagogicznej i eksperymentów, stanowiły – przynajmniej na gruncie polskim – najbardziej oryginalny wkład w rozwój ruchu „nowego wychowania”. Dzięki nim również pojęcie pracy nabierało w szerokiej opinii pozytywnego znaczenia. Było też od tej pory już nie tylko ważną kategorią filozoficzną i ideową, ale także pedagogiczną.

W latach trzydziestych zostały wprowadzone dwa pojęcia, które nie były jednak później w literaturze pedagogicznej podtrzymywane i precyzowane. Roger Battaglia w jednym z wydawnictw „Ligi Pracy”, numerowanym jako 65. pt. *Dobrobyt społeczeństwa a wychowanie* (Warszawa 1932, s. 3) wprowadził termin: „pedagogika gospodarcza”. Jej przedmiotem zainteresowań miało być badanie i popularyzowanie – jak pisał – „doniosłej a zaniedbanej sprawy wychowania gospodarczego” i edukacji ekonomicznej.

Wydawca książki – Towarzystwo Liga Pracy – działał w Polsce w latach 1919-1939 i stawiał sobie za cel podnoszenie w kraju wydajności pracy, jej prawidłowej organizacji oraz popieranie polskiego kapitału i wytwórczości. Propagował też wiedzę o tayloryzmie i psychotechnice. Towarzystwo było wydawcą około stu wysokonakładowych książek i broszur poświęconych naukowej organizacji pracy, analizie zjawisk ekonomicznych oraz zawodoznawstwa, poradnictwa zawodowego, a także problemów wychowania do pracy i przez pracę. Spośród licznych jego inicjatyw należy pamiętać o utworzeniu Instytutu Naukowej Organizacji, mającego na celu badanie i wdrażanie metod pracy oszczędnej i wydajnej. Ponadto opowiadało się za upowszechnieniem w polskim szkolnictwie idei i rozwiązań organizacyjnych, a także programowo-metodycznych „szkół pracy”.

Osobne zasługi dla działań na rzecz szerzenia kultury pracy miał powstały na przełomie 1923 i 1924 roku Państwowy Instytut Robót Ręcznych oraz utworzone w 1927 r. z inicjatywy nauczycieli robót ręcznych Towarzystwo Miłośników Robót Ręcznych. Miało ono rozwijać wśród społeczeństwa polskiego, a przede wszystkim

⁷³ S. Hessen, *Szkoła i demokracja na przełomie*, Nasza Księgarnia, Warszawa – Wilno 1938, s. 64, za: J. Sobczak, op. cit., s. 136.

⁷⁴ K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967, s. 101.

wśród młodzieży, „zamiłowanie do pracy fizycznej ze specjalnym uwzględnieniem zajęć rzemieślniczych i przemysłowych”⁷⁵.

Helena Waniczkówna wprowadziła z kolei pojęcie „wychowania zawodowego”. Uznawała je jako jedno z najważniejszych, choć specyficznych, zadań szkół zawodowych. Cele dotyczące tego rodzaju wychowania ujęła w formie następujących postulatów:

1. „Wyrobienie w młodzieży cech charakteru niezbędnych w pracy zawodowej (sumienność, punktualność, wytrwałość, przedsiębiorczość, zaradność, odpowiedzialność, uczciwość zawodowa).
2. Pogłębianie stosunku młodzieży do pracy w ogóle, a do własnego zawodu w szczególności.
3. Wyrobienie dążenia do stałego pogłębiania wiedzy i umiejętności zawodowej.
4. Wdrożenie do pracy zespołowej oraz właściwej organizacji pracy.
5. Rozbudzenie zainteresowania zagadnieniami zawodu i życiem gospodarczym państwa oraz wyrobienie ideowości, skierowanej ku sprawom ekonomiczno-społecznym”⁷⁶.

Realizacji idei podniesienia kultury pracy miała służyć także szkoła ogólnokształcąca.

W ówczesnym piśmiennictwie pedagogicznym konstatowano i podkreślano sprzeczności pomiędzy realizowanym przez szkolnictwo powszechne i średnie ogólnokształcące kształceniem a wymogami życia⁷⁷. Nie tylko pedagodzy związani z ruchem „nowego wychowania”, ale także na przykład liczni działacze gospodarczy krytykowali programy średniej szkoły ogólnokształcącej za ich konstrukcję neohumanistyczną. Na I Zjeździe Ekonomistów w Poznaniu w 1929 r. prof. Tomasz Lulek stwierdził, że szczególnie szkolnictwo średnie przyzwyczaja młodzież do konsumpcyjnego, a nie produkcyjnego sposobu myślenia⁷⁸.

Pierwsza dekada XX wieku w wielu krajach Europy była początkiem akcji organizowania poradnictwa zawodowego. W polskim piśmiennictwie pedagogicznym jako pierwsi o potrzebie poradnictwa zawodowego pisali: Jan Władysław Dawid i Józefa

⁷⁵ Statut Towarzystwa Miłośników Robót Ręcznych, art. 3, za: W. Ambroziewicz, Władysław Przanowski i jego dzieło, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964, s. 177.

⁷⁶ H. Waniczkówna, Znaczenie i zadania wychowawcze szkolnictwa doksztalcającego zawodowego, „Kursy korespondencyjne Państwowego Seminarium Rzemiosł w Warszawie”, nr 5, Warszawa 1932, s. 10.

⁷⁷ Z. Straszewicz, Najważniejsze zadania szkoły, Warszawa 1919 [s.n.], s. 13 – 16; K. Morawski, Ku czci pracy i w obronie nauki, Książnica Polska, Kraków 1922, s. 5; W. Grabski, Kultura wsi i nauczanie powszechne, F. Hoesick, Warszawa 1929.

⁷⁸ P. Drzewiecki, O wychowanie gospodarcze, Warszawa 1936 [s.n.], s. 9.

Joteyko. Pierwsza polska charakterystyka zawodów pod redakcją Stanisława Dobrowskiego została wydana w 1914 r. Tak zaczął się wyłaniać dział psychotechniki, nazywany już wówczas zawodoznawstwem, zajmujący się psychologiczną analizą zawodów i ich klasyfikacją oraz sposobami kształcenia zawodowego.

Uwagi końcowe

Podsumowując dokonane ustalenia, należy stwierdzić, że w dziejach nowożytnych praca nie była traktowana jedynie jako źródło wartości ekonomicznych, lecz wielowymiarowo, łącznie z przekonaniem, że może być celem życiowym człowieka. W pedagogice jej rozumienie także ewoluowało na rzecz uwydatnienia aspektów psychologiczno-wychowawczych. Bardzo ważnym elementem, i to nie tylko w wymiarze polskiej nauki, były tu pisma Wojciecha B. Jastrzębowskiego z połowy XIX wieku, w których formułował swoją oryginalną koncepcję ergonomii – czyli nauki o pracy. Wraz z przemianami w zachodniej teleologii pedagogicznej, jakie następowały na przełomie XIX i XX wieku, kiedy to ideał kształcenia i wychowania praktycznego zaczął odnosić pierwsze sukcesy nad silnym ciągle ideałem kształcenia ogólnego, również w polskiej teleologii wychowawczej zaczęto powszechniej eksponować wartość pracy oraz ideały pracownika. To zachodzące w pedagogice zachodniej przewartościowanie znalazło poparcie w niektórych kierunkach filozofii, zwłaszcza zaś w koncepcjach Williama Jamesa i Henriego Bergsona. W polskich ideologiach wychowawczych, od drugiej połowy XIX wieku po II Rzeczpospolitą włącznie, bez względu na ich orientację polityczną, eksponowano nie tylko użyteczne, ale także etyczne wartości pracy, postawę twórczą człowieka. Jakże podobne rozważania i konstatacje znajdujemy wiele lat później w Encyklice papieża Jana Pawła II pt. *Laborem exercens*, w której papież-Polak daje pierwszeństwo pracy przed kapitałem, podkreślając, iż praca jest dla człowieka, a nie człowiek dla pracy. Nadając jej wymiar nie tylko egzystencjalny, ale także duchowy, stwierdza również, iż człowiek przez pracę urzeczywistnia siebie jako człowiek, przez co bardziej staje się człowiekiem.

Odrodzenie Polski stało się dodatkowym impulsem do podniesienia wydajności produkcyjnej, a tym samym stworzyło grunt dla zainteresowania problemami pracy. Wzmoczony wysiłek wytwórczy był niezbędny, by Polska zaczęła się liczyć na arenie europejskiej jako naród i państwo. Środkiem realizacji tego dalekosiężnego celu stało się wychowanie gospodarcze społeczeństwa, w tym głównie młodego pokolenia. Nowożytne dzieje polskiej myśli pedagogicznej dowodzą, iż niezależnie od nastawienia ideowego, filozoficznego i politycznego poszczególnych koncepcji lub doktryn pedagogicznych, we wszystkich praca była traktowana jako wartość, będąc składnikiem ideałów bądź wzorów wychowawczych. Stała się również podstawową kategorią filozofii pracy i pedagogiki pracy.

BIBLIOGRAFIA

- *III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie*, „Głos Nauczycielski”, nr 2, 1933.
- Ambroziewicz W., *Państwowy Instytut Robót Ręcznych w latach 191-1939*, „Nowa Szkoła”, nr 10-11, 1968.
- Ambroziewicz W., *Władysław Przanowski i jego dzieło*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964.
- Bańka J., *Narodziny filozofii nauki o pracy w Polsce*, Książka i Wiedza, Warszawa 1970.
- Battaglia R., *Dobrobyt społeczeństwa a wychowanie*, wyd. z subwencji Izby Przemysłowo Handlowej w Warszawie, Warszawa 1932.
- Bily K., *Znaczenie pracy ręcznej w nowej szkole*, „Muzeum” 1924, z. 1-2.
- Brzozowski S., *Idee. Wstęp do filozofii dojrzałości dziejowej*, nakł. Księgarni Polskiej B. Połonieckiego, Lwów 1910.
- Czerwiński S., *O nowy ideał wychowawczy*, wyd. Towarzystwa Kultury i Oświaty, Warszawa 1934.
- Dohnalowa J., *Poglądy Polaków na pracę w Wielkopolsce w latach 1795-1846*, [w:] *Studia z dziejów poglądów na pracę w Polsce do 1914 roku*, C. Łuczak (red.), Poznań 1982 [s.n.].
- *Droga do niepodległości czy program defensywny? Praca organiczna – program i motywy*, wybór T. Kizwalter i J. Skowronek, PAX, Warszawa 1988.
- Drzewiecki P., *O wychowanie gospodarcze*, Warszawa 1930 [s.n.].
- Drzewiecki P., *O wychowanie gospodarcze*, Warszawa 1936 [s.n.].
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Książnica Atlas, Lwów-Warszawa 1939.
- Hessen S., *Szkoła i demokracja na przełomie*, Nasza Księgarnia, Warszawa – Wilno 1938.
- Estkowski E., *Nauki wiejskie dotyczące się gminy, życia i stosunków wieśniaka*, J. K. Żupański, Poznań 1861.
- Frykowski E., *Problemy pracy i wychowania przez pracę w polskiej oświeceniowej myśli utopijnej*, [w:] „Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1987, z. 14, pod red. S. Tochowicza i Z. Wiatrowskiego, Bydgoszcz 1987.
- Gorzycka-Wieleżyńska A., *Szkoła pracy samorozwojowej. Część teoretyczna*, Polska Składnica Pomocy Szkolnych, Warszawa 1922.
- Gorzycka-Wieleżyńska A., *Szkoła pracy samorozwojowej. Część praktyczna*. Wydanie pośmiertne przy poparciu zwolenników nowoczesnego wychowania, Polska Składnica Pomocy Szkolnych, Warszawa 1927.
- Górski K., *Wychowanie personalistyczne*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Poznań 1936.
- Grabski W., *Kultura wsi i nauczanie powszechne*, F. Hoesick, Warszawa 1929.
- Grabski W., *Idea Polski*, Dom Książki Polskiej, Warszawa 1935.

- Grabski W., *O własnych siłach. Zbiór artykułów na czasie*, 1921, b.m.w.
- Grabski W., *Wychowanie gospodarcze społeczeństwa*, F. Hoesick, Warszawa 1929.
- Gutkowski W., *Podróż do Kalopei, do kraju najszczęśliwszego na świecie, gdzie bez pieniędzy i własności, bogactwa, przemysł, światło, i dobre wszystkich mienie jak najwięcej wygórowało i gdzie tom drugi historii życia Bolesława II, króla polskiego, znajduje się*, opracował i wstępem opatrzył Z. Gross, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1939.
- Kamieński A., *Edukacja obywatelska*, [w:] *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, wybór i opr. K. Mrozowska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, wyd. PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Kierski F., *Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna*, t. II, Książnica Polska, Lwów-Warszawa 1925.
- Kisielewska S., *Szkoła dzisiejsza a szkoła pracy*, Książka Polska, Warszawa 1920.
- Kołłątaj H., *Listy Anonima i prawa polityczne narodu polskiego*, t. II, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1954.
- Konarski S., *Pisma wybrane*, t. II, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1955.
- Korcz W., *Poglądy na pracę w społeczno-ekonomicznej myśli polskiego Oświecenia*, [w:] *Studia z dziejów poglądów na pracę w Polsce do 1914 roku*, C. Łuczak (red.), Poznań 1982 [s.n.].
- Krasicki I., *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki*, opr. M. Klimowicz, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław 1973.
- Lapis B., *U źródeł polskiej refleksji nad pracą*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1984.
- Leszczyński S., *Rozmowa Europejczyka z wyspiarzem z królestwa Dumocala*, [w:] J. Lechicka, *Rola dziejowa Stanisława Leszczyńskiego oraz Wybór jego pism*, „Roczniki Towarzystwa Naukowego w Toruniu”, r. 54, z. 2, Toruń 1951.
- Łempicki S., *Polski ideał wychowawczy*, Książnica - Atlas, Lwów-Warszawa [1937].
- Machowski S., *Wychowanie gospodarcze w nowych programach*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1933.
- Morawski K., *Ku czci pracy i w obronie nauki*, Książnica Polska, Kraków 1922.
- Nawroczyński B., *Współczesne poglądy pedagogiczne*. Przedruk z „Encyklopedii Wychowania”, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947.
- Nowacki T., *Pedagogika pracy – stan i perspektywy rozwoju*, [w:] „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1981, z. 8.
- Nowacki T., *Rozmyślenia nad pojęciem pracy*, [w:] *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2008.
- Nowacki T., *Szkice z dziejów kształcenia zawodowego*, Państwowe Wydawnictwo Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1967.

- *O szkołę polską, część III, Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski w dniach 14, 15, 16, 17 kwietnia 1919 r. w Warszawie*, Książnica Polska Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów 1920.
- Okoń W., *Hasła szkoły twórczej i szkoła pracy*, Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik, Warszawa 1948.
- Ostrowski J., *Żywa szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1927.
- Piłsudski J., *Pisma – Mowy – Rozkazy*, t. V, Instytut Badania Najnowszej Historii Polski, Warszawa 1932.
- Piramowicz G., *Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełnienia*, w Drukarni Naworney J. K. Mci i P. Kom. E. Naro., Warszawa 1787.
- Popławski A., *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej*, [w:] *Pisma pedagogiczne, wstęp i objaśnienia*, oprac. S. Tync, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1957.
- Przyłuski J., *Szkoła pracy – nauka rysunków, rachunków, czytania, przyrody, geografii, historii oparta na pracach ręcznych. Książka dla nauczycieli*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1921.
- Rosner J., *Ergonomia*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1985.
- Rostworowski E., *W sprawie Konstytucji Ekonomicznej 1791 r.* (Na marginesie książki Jana Dihma), „Przegląd Historyczny”, t. II, 1960, z. 4.
- Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania nowej szkoły*, Książka i Wiedza, Warszawa 1958.
- Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania nowej szkoły*, Gebethner i Wolff, Karków 1926.
- Skwarczyński A., *Myśli o nowej Polsce*, seria „Biblioteka „Drogi” t. IV, Warszawa 1931.
- Sobczak J., *Od romantycznego czynu do pozytywnej pracy. Polskie ideały i wzory patriotycznego działania w XIX wieku*, [w:] „Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1987, z. 14, pod red. S. Tochowicza i Z. Wiatrowskiego, Bydgoszcz 1987.
- Sobczak J., *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu między wojnami*, cz. I, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1978.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.
- Sowa E., *Pojęcie pracy w filozofii Stanisława Brzozowskiego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976.
- Staszic S., *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, [w:] *Pisma filozoficzne i społeczne*, t. I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1954.

- *Statut Towarzystwa Miłośników Robót Ręcznych*, art. 3, [w:] W. Ambroziewicz, Władysław Przanowski i jego dzieło, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964.
- Straszewicz Z., *Najważniejsze zadania szkoły*, Wyd. Ligi Pracy, Warszawa 1919.
- Suchodolski B., *Polskie tradycje demokratyczne*, M. Arct, Wrocław 1946.
- Szłapińska J., *Współczesny kształt pedagogiki pracy w Polsce*, „Studia Edukacyjne”, nr 37, 2015.
- Śniadecki J., *O fizycznym wychowaniu dzieci*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1956.
- Trenrtowski B. F., *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowawczej, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970, t. I.
- Tymieniecki K., *Cechy moralne narodu jako wynik historii*, Fiszer i Majewski, Poznań 1926.
- Waniczkówna H., *Znaczenie i zadania wychowawcze szkolnictwa doksztalającego zawodowego*, „Kursy korespondencyjne Państwowego Seminarium Rzemiosł w Warszawie”, nr 5, Warszawa 1932.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
- Wigcend W., *Religia pracy*, „Głos Prawdy”, nr 96, 1925.
- Zarzecki L., *Charakter jako cel wychowania*, M. Arct, Warszawa 1918.
- Zarzecki L., *O wychowaniu obywatelskim*, referat wygłoszony na walnym zgromadzeniu TNSW w 1921 r., „Przegląd Pedagogiczny”, nr 6-7, 1921.
- Zarzecki L., *Szkoła pracy. Pojęcie i główne zadania*, M. Arct, Warszawa 1921.
- Zawiliński R., *Życie a szkoła*, G. Gebethner, Kraków 1919.
- *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, wybór i opr. S. Wołoszyn, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
- Żurawski M., *Praca w poglądach Polaków w latach 1864-1914*, [w:] *Studia z dziejów poglądów na pracę w Polsce do 1914 roku*, C. Łuczak (red.), Poznań 1982 [s.n.].

STRESZCZENIE

Rozdział poświęcony został poszukiwaniu genezy pedagogiki pracy jako dyscypliny naukowej w tradycji polskiej nauki. Autor wywodzi ją z analizy polskiej myśli filozoficznej i pedagogicznej od czasów oświecenia. Nowożytnie dzieje polskiej myśli pedagogicznej dowodzą, że niezależnie od nastawienia ideowego, filozoficznego i po-

litycznego poszczególnych koncepcji teleologicznych lub ideologii wychowawczych, we wszystkich praca była traktowana jako wartość i składnik ideałów bądź wzorców wychowawczych. Eksponowano w nich nie tylko utylitarne, ale przede wszystkim etyczne wartości pracy oraz postawę twórczą człowieka. W 1857 roku Wojciech Bogumił Jastrzębowski jako pierwszy w światowej nauce wypracował koncepcję ergonomii – nauki o pracy – i osadził ją w pozytywistycznej filozofii pracy. Z kolei Stanisław Brzozowski, dokonując już u progu XX wieku charakterystycznej dla pozytywizmu apoteozy pracy, uznawał ją za podstawowe kryterium prawdziwości ludzkiego poznania. Uważał, że człowiek sam siebie stworzył poprzez pracę i podobnie jak Hegel twierdził, że praca stworzyła człowieka. Nowocześnie uważał, że dzięki pracy, człowiek nie tylko „oswaja” i wykorzystuje przyrodę, ale jej wynikiem są także wytwory kultury. Wychowanie gospodarcze społeczeństwa polskiego, głównie młodego pokolenia, czemu służyła szkoła, miało na celu wzmocnienie niepodległej Polski i eliminowanie publicznie wówczas diagnozowanych słabości polskiego charakteru narodowego. Jego podstawową kategorią stała się praca, która legła również u podstaw kształtowanej od lat 70. XX wieku pedagogiki pracy jako dyscypliny naukowej.

Słowa kluczowe: praca, pedagogika pracy, dzieje nowożytne, myśl pedagogiczna, wychowanie gospodarcze.

English title: From the work concept in human upbringing, through the knowledge of work, to labour pedagogy in the history of the Polish scientific thought

Abstract

This chapter is devoted to the search for the genesis of labour pedagogy as a scientific discipline in the Polish science's tradition. The Author derives it from the analysis of the Polish philosophical and pedagogical thought since the Enlightenment. The modern history of the Polish pedagogical thought shows that, despite any ideological, philosophical and political attitudes of the particular teleological concepts or educational ideologies, in all of them work was treated as a value and an ingredient of ideals or educational paradigms. They emphasised the utilitarian as well as the ethical values of work and the creative attitude of a person. In 1857 Wojciech Bogumił Jastrzębowski, as the first scientist of the worldwide science, worked out the concept of ergonomics – the science of work, and set it in the positivist work philosophy. On the other hand, Stanisław Brzozowski, who at the turn of the 20th Century promoted the apotheosis of labour, which was characteristics for the positivism, thought it was the basic criterion of human's cognitive process. He believed that humans created

themselves through work and, like Hegel, claimed that labour created humans. In a modern way, he believed that owing to work, a person “tames” and utilises nature, but the creations of culture are its results as well. Economic education of the Polish society, mostly of the young generation, through schools, was supposed to strengthen the independent Poland and eliminate the weaknesses of the Polish national character, which had been publicly diagnosed. Work became its basic category and the basis for the labour pedagogy, which has been shaped as a scientific discipline since the 70ties.

Key words: work, labour pedagogy, modern history, pedagogical thought, economic upbringing.

NOTKA O AUTORZE

Krzysztof Jakubiak – profesor zwyczajny zatrudniony w Zakładzie Historii Nauki, Oświaty i Wychowania, Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Zainteresowania naukowe obejmują ideologie wychowawcze w Polsce na przestrzeni dziejów ze szczególnym uwzględnieniem ideologii wychowawczej ruchu piłsudczykowskiego i pedagogiki katolickiej II Rzeczypospolitej, a także wychowanie rodzinne oraz dzieje nauczania domowego w rodzinach polskich od XVIII do początków XX wieku.

1.3.

Urszula Jeruszka

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

TEORIE (NIE TYLKO) PEDAGOGIKI PRACY

Wprowadzenie

Od wielu lat powtarzana jest opinia, że badania pedagogów pracy – często fragmentaryczne – nie generują liczących się w nauce teorii. Niektórzy pedagodzy pracy okazują niezadowolenie ze stanu rozwoju swojej dyscypliny naukowej, mierzonego poziomem jej teoretyczności. Nie podzielam opinii o niewielkim stopniu teoretycznego zaawansowania tej subdyscypliny pedagogicznej. Sądzę, że teoretyczny dorobek pedagogów pracy jest niemały. Zdołali oni wypracować wiele godnych uwagi propozycji teoretycznych, które są nie tylko interesujące poznawczo, ale i metodologiczne różnorodne. Jednakże czy są one „własnością” tylko pedagogiki pracy¹?

Według Zygmunta Wiatrowskiego, współtwórcy polskiej koncepcji pedagogiki pracy, najważniejsze kryteria wyodrębniania dyscypliny naukowej to:

- a) wyraźnie sprecyzowany i społecznie znaczący przedmiot badań i zainteresowań badawczych;
- b) odpowiednie do przedmiotu – terminologia i nazewnictwo;
- c) logicznie zwarty system pojęć i twierdzeń;
- d) dostosowana do przedmiotu metodologia badań, w tym metody, techniki i narzędzia oraz procedury badań;

¹ Niniejszy tekst jest zasadniczą modyfikacją tekstu opublikowanego w 2010 r. w monografii *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości* pod red. R. Gerlacha w Wydawnictwie Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

- e) określona płaszczyzna przebiegu i przetwarzania informacji naukowej (wydawnictwa, kontakty krajowe i zagraniczne itp.);
- f) powszechnie uznana reprezentacja instytucjonalna i personalna².

Tadeusz W. Nowacki, twórca pedagogiki pracy w Polsce, miał w tej kwestii następujący pogląd: „należy oddzielić naukowe kryteria wyodrębniania dyscypliny od organizacyjnych warunków jej rozwoju. Wymienione przez Z. Wiatrowskiego warunki należą do kryteriów organizacyjnych”³. Łatwo stwierdzić, iż pedagogika pracy jako dyscyplina pedagogiczna nie spełnia tych wszystkich kryteriów odrębności. Warto zauważyć, że gdyby stosować tak surowe kryteria, być może należałoby uznać wszystkie nauki społeczne za jedną dyscyplinę. Skoro jednak rozróżniamy w obszarze nauk społecznych wiele dyscyplin, kryteria muszą być łagodniejsze. „Tworzony w ich obrębie obraz naukowy – pisał Tadeusz W. Nowacki, twórca pedagogiki pracy w Polsce – może nie ogarniać całej rzeczywistości, natomiast na pewno powinna każda z dyscyplin mieć dobrze wyodrębniony przedmiot badań i każda z nich ukazać pewne odrębności metodologiczne świadczące, że przedmiot ten wpływa na istotę metod badawczych”⁴.

Już w latach 70. ubiegłego wieku Tadeusz W. Nowacki postulował: „Pedagogika pracy w wyniku rozwoju powinna dojść do systemu twierdzeń, który integrowałby poszczególne cząstkowe teorie wyjaśniające i różne tezy relacji człowiek – praca w aspekcie wychowawczym”⁵. Czy jednak ten postulat w pełni został spełniony?

Zgodzić się należy z Franciszkiem Szlosem, że „dookreślenia wymaga przedmiot zainteresowań pedagogiki pracy” oraz że system pojęciowy pedagogiki pracy w niskim stopniu uwzględnia zmiany społeczno-gospodarcze zachodzące w świecie, „oznacza to m.in. konieczność zmodyfikowania systemu pojęciowego i przystosowania go do nowych realiów edukacyjnych, ekonomicznych i kulturowych”⁶. Jak słusznie cytowany autor twierdzi, pedagogika pracy „do tej pory zajmowała się głównie

² Z. Wiatrowski, *Praca naukowo-badawcza*, IKZ, „Szkoła Zawodowa”, 1974, nr 4; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 32-33.

³ T. W. Nowacki (red.), *Pedagogika pracy. Problematyka i przegląd badań*, WSiP, Warszawa 1982, s. 59.

⁴ T. W. Nowacki (red.), *Pedagogika pracy. Problematyka i przegląd badań*, WSiP, Warszawa 1982, s. 58.

⁵ T. W. Nowacki (red.), *Metodologia pedagogiki pracy*, WSiP, Warszawa 1978, s. 24.

⁶ F. Szlosek, *System pojęciowy pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, Z. Wiatrowski (red.), WSH-E we Włocławku – WTN, Włocławek 2006, s. 110.

doprecyzowaniem przedmiotu i obszarów badań oraz tworzeniem instrumentarium umożliwiającym proces poznawania rzeczywistości ściśle związanej z tym przedmiotem. Dość dużo potencjału zużyto na prowadzenie badań empirycznych, a także na opis rzeczywistości. Mniej natomiast skoncentrowano się na tworzeniu teorii naukowych umożliwiających lepsze zbadanie pedagogicznych aspektów funkcjonowania człowieka w środowisku zawodowym”⁷.

Tezą niniejszego opracowania jest stwierdzenie, że *rozwój specyficznych teorii właściwych tylko dla pedagogiki pracy jest niewystarczający*.

Czym jest teoria?

W systemie nauki teorie stanowią w miarę zwarte całości o względnie spójnej strukturze formalnej, spełniające charakterystyczne dla danej dziedziny wiedzy kryteria poprawności metodologicznej. Ich strukturę formalną wyznaczają związki logiczne łączące twierdzenia i terminy teorii. Twierdzenia teorii mają charakter twierdzeń uniwersalnych, powinny dotyczyć pewnej ogólnej zależności, a nie jednostkowego faktu. Wśród twierdzeń teorii wyróżnia się twierdzenia podstawowe, względem których wszystkie pozostałe twierdzenia są bądź logicznie pochodne (są z nich wyprowadzalne), bądź też pełnią rolę uszczegółowień czy też twierdzeń uzupełniających. Podobne zależności łączą terminy specyficzne teorii. Pewne wśród nich pełnią rolę terminów kluczowych, pozostałe są bądź za ich pomocą definiowalne, bądź też służą uszczegółowieniu lub uzupełnieniu systemu pojęciowego wyznaczonego terminami kluczowymi.

Teoria traktowana jest jako konstrukt myślowy, odrębny w całokształcie wiedzy naukowej, odnoszący się do pewnych realnie istniejących zjawisk. Teoria jest zbiorem przyjętych założeń, a o jej odrzuceniu lub akceptacji decyduje użyteczność, nie zaś prawdziwość lub fałszywość. Użyteczność teorii określa się przede wszystkim ze względu na to, w jakim stopniu umożliwia ona wywodzenie hipotez dotyczących zjawisk, o których się wypowiada, hipotez, które są weryfikowalne, hipotez czyli zdań syntetycznych proponowanych na twierdzenia.

⁷ F. Szłosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2015, s. 19.

Przykłady definicji pojęcia „teoria” ze względu na kontekst ich użycia

Osoba prowadząca badania potrzebuje zbioru założeń, które będą stanowić dla niej punkt wyjścia i wytyczne dla tego, co robi, mówić o tym, co powinno być zbadane dzięki eksperymentowi, czy weryfikować jej obserwacje i spostrzeżenia. Bez jakiegokolwiek teorii działanie badacza może być równie bezcelowe i marnotrawne, co wczesne włączeni odkrywców w Ameryce Północnej... Znajomość teorii zawsze pomaga praktyce (Kidd 1973, s. 134-135).

Teorie służą wykrywaniu praw dotyczących związków między zmiennymi, określaniu tego, co jest znane oraz wskazywaniu dróg badania tego, co nieznanne (Pervin 2005, s. 45).

Teorie mogą pomóc nam lepiej rozumieć wydarzenia dziejące się w świecie i zachowania lub też pomóc przewidzieć co wydarzy się w danej konkretnej sytuacji. Teoria po prostu objaśnia, czym jest dane zjawisko i w jaki sposób zachodzi (Torraco 1997, s.114-115).

Teorią nazywamy ogólny, logicznie powiązany, wewnętrznie spójny system idei na temat zbioru zjawisk (Knowles, Holton III, Swanson 2009, s. 21)..

W *Leksykonie pedagogiki pracy* pojęcie teorii jest rozumiane jako „zbiór praw, definicji i hipotez rzeczowo i logicznie powiązanych i wyjaśniających przebieg procesów w jakimś obszarze ludzkiego doświadczenia⁸. *Wielka Encyklopedia PWN* podaje trzy definicje tego, czym jest teoria:

- a) usystematyzowany zbiór twierdzeń dotyczący jakiegokolwiek dziedziny;
- b) rezultat działalności czysto badawczej, pojmowanej w opozycji do działalności praktycznej; wszelka uporządkowana wiedza ogólna tłumacząca jakąś określoną dziedzinę rzeczywistości, w odróżnieniu od praktyki jako zespołu działań przekształcających tę dziedzinę rzeczywistości;
- c) system twierdzeń logicznie i rzeczowo uporządkowanych, powiązany określonymi stosunkami logicznymi występującymi w danej nauce oraz spełniający przyjęte w niej kryteria naukowości i poprawności metodologicznej⁹.

⁸ T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, ITeE-WSP TWP, Radom-Warszawa 2004, s. 250.

⁹ *Wielka encyklopedia PWN*, Warszawa 2005, t. XXVII. s. 327.

We wspomnianej publikacji czytamy dalej: „W metodologii nauk empirycznych teorią danej dziedziny zjawisk nazywa się: bądź 1) zbiór zdań tłumaczących dane zjawiska, tworzący wraz z wyjaśniającymi je prawami naukowymi i hipotezami ogólnymi zwartą jednostkę wiedzy naukowej o tej dziedzinie; bądź 2) wszelki system twierdzeń dotyczących danej dziedziny zjawisk i zawierający ich terminy teoretyczne; bądź też 3) układ praw nauki, hipotez ogólnych i definicji logicznie i rzeczowo tak powiązanych, że z najogólniejszych spośród nich można wyprowadzić wszelkie inne twierdzenia mniej ogólne i oraz tak sformułowanych, że umożliwiają one empiryczną kontrolę”¹⁰.

Godne szczególnej uwagi jest stwierdzenie, mówiące, iż teoria to „system twierdzeń logicznie i rzeczowo uporządkowanych, powiązany określonymi stosunkami logicznymi występującymi w danej nauce oraz spełniający przyjęte w niej kryteria naukowości i poprawności metodologicznej”. Teoria ma antycypować i wyjaśniać, pomagać pracownikom naukowym, badaczom, którzy przekładają tę teorię na praktykę.

Teoretyczność dyscypliny naukowej – pedagogiki pracy także – może być traktowana jako cecha wiedzy, cecha stopniowalna. W takim przypadku analiza poznawczego dorobku pedagogiki pracy polegałaby na określeniu stopnia jego generalizacji i ustalenia rozkładu poszczególnych typów uogólnień (prawidłowości, prawa, twierdzenia, teorie) w strukturze wiedzy.

Źródła trudności

Obserwowany wzrost aktywności naukowej pedagogów pracy nie owocował oczekiwany teoriemi naukowymi. Poważnym problemem dla rozwoju pedagogiki pracy jest niedostatek myśli teoretycznej. Jak słusznie stwierdza Stefan M. Kwiatkowski: „Jest to bolączka zauważalna w wielu naukach o charakterze interdyscyplinarnym, ale w przypadku pedagogiki pracy powoduje niebezpieczeństwo zatarcia różnic między pracami naukowymi, popularnonaukowymi i publicystycznymi”¹¹.

Konstrukty teoretyczne pozostają w sferze nieziszczalnych postulatów poznawczych, a samo słowo „teoria” nabiera mitycznego charakteru. W wielu badaniach teoria prawie nie istnieje. Tymczasem „teoria ukierunkowuje naszą uwagę na konkretne problemy badawcze, a proces badawczy mówi nam, w jakim stanie jest teoria i jak można ją doskonalić. Teoria i proces badawczy są ze sobą zatem ściśle powiązane. Teoria bez badań jest tylko spekulacją, a niekończące się badania bez teorii są bezsensowne

¹⁰ Tamże, s. 327.

¹¹ S. M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy – historia – teraźniejszość – przyszłość*, „Pedagogika Pracy”, nr 46, 2005, s. 6.

nym gromadzeniem faktów”¹². Literatura obejmująca problematykę pedagogiki pracy nie jest jednolita. Oprócz opracowań spełniających standardy naukowości, występują także teksty ogólne i opracowania o charakterze stosowanym, oparte na doraźnych obserwacjach i doświadczeniach praktyków, oparte o wykorzystanie praktycznego doświadczenia polskiego świata pracy. Wiele spośród nich może być kwalifikowane jako deskryptywne.

Jakie przyczyny sprawiły, że pomimo znaczącej samoświadomości tej subdyscypliny naukowej, stan teoretyczności pedagogiki pracy wciąż odbiega od stanu pożądanego? Analiza literatury przedmiotu ujawnia trzy podstawowe, najczęściej wymieniane przyczyny.

Pierwsza z przyczyn ma charakter ontologiczny. Pedagogika pracy zajmuje się problemami wychowania przez pracę, podziału pracy w gospodarce i wyodrębnionych na tej podstawie zawodów, poradnictwa zawodowego, kształcenia i rozwoju zawodowego, zagadnieniami zarządzania organizacją i kierowania jej zasobami ludzkimi, kontroli i oceny, zagadnieniami pedeutologicznymi. Problematyka pedagogiki pracy rozkłada się na cały okres życia człowieka i obejmuje swym zakresem: kształcenie i wychowanie przedzawodowe, kształcenie prozawodowe, kształcenie zawodowe oraz kształcenie ustawiczne dorosłych w okresie ich aktywności zawodowej. Przedmiot badań pedagogiki pracy jest rozmyty i niewyraźny. Tworzony w jej obrębie obraz naukowy – pojmowany jako odzwierciedlenie świata w układzie praw i twierdzeń teoretycznych – nie może ogarniać całej rzeczywistości. Jeżeli pedagogika pracy ma mieć swoją tożsamość, koniecznym jest zdefiniowanie jej w sposób spójny. Nie jest to postulat nowy. Podnosili go już: Tadeusz W. Nowacki¹³, Zygmunt Wiatrowski¹⁴, Stefan M. Kwiatkowski¹⁵, Franciszek Szłosek¹⁶. Dopóki pedagogika pracy nie wyznaczy akceptowanego przez badaczy właściwego sobie obszaru badań, gromadzona wiedza nie będzie miała charakteru kumulatywnego i nie będzie mogła przybliżyć się do ideału teoretyczności. Wysiłki badawcze pedagogów pracy są tematycznie rozproszone. Wiedza będąca rezultatem wielu badań jest szeroka, ale niezbyt głęboka.

¹² L. A. Pervin, O. P. John, *Osobowość. Teoria i badania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 29.

¹³ T. W. Nowacki (red.), *Metodologia pedagogiki pracy*, WSiP, Warszawa 1978; T. W. Nowacki, *Praca i wychowanie*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1980.

¹⁴ Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy – subdyscypliną pedagogiczną*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 6, 1974; Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, WSiP, Warszawa 1985.

¹⁵ S. M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, IBE, Warszawa 2001.

¹⁶ F. Szłosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2015.

Następstwem tego jest niekoherentność wiedzy i brak możliwości jej integrowania w szersze i bardziej uogólnione struktury.

Druga przyczyna ma charakter epistemologiczny. Część badaczy, odpowiadając na zapotrzebowanie praktyki edukacyjnej, zdefiniowała pedagogikę pracy jako naukę praktyczną. Ta „rynkowa” orientacja sprawiła, iż badacze-pedagodzy pracy pojmują swoją rolę jako dostarczanie informacji odbiorcom raportów, ekspertyz i innych opracowań opisujących i analizujących wybrane zjawiska. Są oni zainteresowani nie tyle konstruowaniem teorii naukowych, co wiedzą metodyczną o walorach aplikacyjnych, adresowaną do szerokiego kręgu praktyków edukacji i polityków edukacyjnych.

Warto dodać, iż głównym zadaniem nauk empirycznych jest przede wszystkim wyjaśnianie i przewidywanie, tj. spełnianie funkcji diagnostycznych i prognostycznych, a spełnianie tych funkcji w pełni umożliwiają tylko teorie naukowe; na tym polegają ich główne walory epistemologiczne.

Trzecią przyczynę wiąże się z metodologią badań. Niektóre opracowania odznaczają się rozwiniętym i dojrzałym metodologicznym warsztatem badawczym, inne zaś bazują na najprostszych technikach analizy materiału faktograficznego, zaczerpniętego ze źródeł statystycznych czy dokumentacji placówek oświaty lub rynku pracy bądź zebranego z ankiet i wywiadów. W badaniach najczęściej wykorzystuje się wywiad, ankietę i analizę dokumentów. Brakuje metod obserwacyjnych – np. obserwacji naukowej na stanowiskach pracy, jeśli przedmiotem badań są czynności i umiejętności zawodowe. Obserwacja czynności wykonywanych przez człowieka pracującego jest jedną z głównych metod badania pracy. „Badanie struktury czynnościowej i umiejętnościowej należy do czynności wyjątkowo trudnych i jak dotychczas rzadko stosowanych. Potrzebne są swoiste dla pedagogiki pracy techniki. One też głównie stanowią o metodologicznej odrębności pedagogiki pracy” – pisze Zygmunt Wiatrowski¹⁷. Brakuje też metod eksperymentalnych – eksperymentu laboratoryjnego czy eksperymentu naturalnego jako jednej z metod badawczych cieszących się dużym uznaniem. Przy czym – postulował Tadeusz W. Nowacki – „należy nie tylko przeprowadzać eksperyment, ale i zastosować go na skalę »półtechniczną« zanim zaleci się jego powszechne stosowanie”¹⁸.

Wymienione przyczyny można traktować łącznie. Tym samym można powiedzieć, że teoretyczna słabość pedagogiki pracy ma w zasadzie jedno źródło – jest nim fragmentaryczność i metodologia naukoznawczych poszukiwań i badań. Brakuje teorii stanowiących poznawcze ramy gromadzenia i interpretowania strumieni danych o bieżącej rzeczywistości, nieustannie testowanych, ponieważ badania są wycinkowe.

¹⁷ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 132.

¹⁸ *Metodologia pedagogiki*, dz. cyt., s. 76.

Dlaczego teorie nie tylko pedagogiki pracy?

Po pierwsze, dlatego że pedagogika pracy funkcjonuje pośród innych dyscyplin naukowych¹⁹. Istotne związki zachodzą między pedagogiką pracy a naukami pedagogicznymi, socjologicznymi, psychologicznymi, ekonomicznymi, technicznymi, przyrodniczymi, medycznymi. Subdyscyplina ta jest zaszeregowana podwójnie i przynależy zarówno do kompleksu nauk o wychowaniu, jak i nauk o pracy. Pedagogika pracy zajmuje się problematyką przygotowania człowieka do pracy zawodowej (doradztwo edukacyjno-zawodowe, kształcenie, szkolenie, doksztalcanie zawodowe itd.). Dużą wartość przypisuje wychowaniu do pracy przez pracę, dążeniu człowieka do samorealizacji przez pracę. Akcentuje wpływ wykonywanej pracy (środowiska pracy, relacji między pracownikami) na osobowość człowieka, podkreślając, iż praca człowieka jest zorganizowana w systemie społecznym. Ścisłe związana jest z takimi dyscyplinami pedagogicznymi, jak: pedagogika ogólna, teoria wychowania, dydaktyka, pedagogika społeczna, pedagogika specjalna, andragogika, pedeutologia.

Pedagogika pracy, należąc do pedagogiki, stanowi jednocześnie część nauki o pracy. Problematyką pracy zawodowej człowieka zajmują się przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, gdyż „praca człowieka jako problem najbardziej ludzki, a zarazem badawczy, ma charakter wieloaspektowy, stanowi przedmiot zainteresowań wielu dyscyplin naukowych i jest interpretowana z różnych punktów widzenia. Mówi się nawet o nauce o pracy jako dziedzinie interdyscyplinarnej, jednoczącej istotne elementy innych nauk zajmujących się pracą”²⁰. Oczywisty jest związek i współdziałanie pedagogiki pracy z różnymi dyscyplinami naukowymi zajmującymi się pracą²¹, wśród których można wymienić takie, jak nauki o zarządzaniu, ekonomia i finanse, prawo pracy, nauki o poznaniu i komunikacji społecznej, psychologia pracy, socjologia pracy, filozofia pracy, medycyna pracy i ergonomia, fizjologia pracy, informatyka i inne nauki techniczne. Lista ta nie wyczerpuje wszystkich gałęzi nauki podejmujących problem funkcjonowania człowieka w środowisku pracy (np. fizjologii pracy, antropologii).

Praca człowieka ma wielorakie odmiany i znaczenie. Może być określana ze stanowiska ekonomiczno-gospodarczego i filozoficzno-antropologicznego. W swych

¹⁹ Por. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 53; J. E. Karney, *Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2007, s. 30; T. W. Nowacki, U. Jeruszka, *Podstawy dydaktyki pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiczne TWP, Warszawa 2004, s. 40.

²⁰ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 48.

²¹ Komitet Nauk o Pracy i Polityce Społecznej Polskiej Akademii Nauk w 2016 roku obchodził jubileusz 35-lecia swojej działalności.

podstawowych rozważaniach pedagog pracy sięga do socjologii i psychologii pracy, nauk technicznych, filozofii, fizjologii pracy. Stąd pedagogika pracy jest subdyscypliną o szerszych powiązaniach interdyscyplinarnych.

Po drugie dlatego, że przedmiot badań pedagogiki pracy jest – w większym czy mniejszym zakresie – także przedmiotem badań dla innych dyscyplin. Obejmuje on swym zakresem zjawiska charakterystyczne nie tylko dla pedagogiki pracy. Ma on te same cechy, co przedmiot jakichkolwiek badań humanistyczno-społecznych.

Tadeusz W. Nowacki wskazał, że „przedmiotem pedagogiki pracy jest relacja *człowiek – praca*, ale w odróżnieniu od innych nauk ergologicznych pedagogika pracy bada procesy wychowania powstające w wyniku celowej działalności nauczycieli i uczniów, zmierzającej do wytwarzania pozytywnego stosunku ludzi do pracy i wyposażenia ich w układy potrzebnych umiejętności”²². Ale przecież stosunek ludzi do pracy, ich wiedzę i umiejętności, a ściślej ich kompetencje badają specjaliści do spraw zarządzania zasobami ludzkimi w organizacjach w ramach realizacji swoich zadań. „Dla pedagoga pracy – pisze Tadeusz W. Nowacki – skrótowe ujęcie jego problematyki brzmi: *człowiek – wychowanie – praca – osobowość*”²³. Pedagog pracy rozpatruje pracę w jej wielopostaciowości jako czynnik osobowościotwórczy, rozpatruje w tej relacji rolę wychowania i jego konsekwencje w postaci struktur osobowościowych. Dla pedagoga pracy wpływ pracy zawodowej na kształtowanie się osobowości, związek między uczestnictwem w pracy a rozwojem osobowym człowieka to zagadnienie pierwszorzędne. Jednocześnie osobowość to podstawowa kategoria pojęciowa i badawcza psychologii. Psychologowie prowadzą badania m.in. nad motywacją do pracy, nad motywacją osiągnięć zawodowych (poszukują odpowiedzi na pytania: dlaczego ludzie pracują, a także jakie czynniki wpływają na chęć do pracy i wytrwałość pracowników?), nad zjawiskiem wyuczzonej bezradności i stresu zawodowego oraz nad jego związkami z fizycznym i psychicznym zdrowiem pracowników. Wyjaśniając związki między różnymi rodzajami właściwości pracy a stanem zdrowia pracowników, przedstawiają wskazówki co do interwencji, które mogą służyć zapobieganiu stresowi zawodowemu lub łagodzeniu jego skutków.

W innym ujęciu przedmiot badań pedagogiki pracy dotyczy relacji: *człowiek – obywatel – pracownik*. Ze stanowiska pedagogiki pracy wpływ pracy na kształtowanie się osobowości *obywatela – pracownika* dokonuje się też przez prace w rodzinie i uczestnictwo w nich dziecka, przez prace w przedszkolu i w szkole podstawowej.

²² *Metodologia pedagogiki pracy*, T. W. Nowacki (red.), WSiP, Warszawa 1978, s. 24.

²³ T. W. Nowacki, *Pedagogika pracy. Problematyka i przegląd badań*, WSiP, Warszawa 1982, s. 69.

Wypada zauważyć, że rozwojem osobowościowym dziecka, badaniem warunków środowiskowych, w jakich przebiegają procesy wychowawczo-opiekuńcze człowieka zajmują się też pedagogika rodziny, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna oraz pedagogika społeczna. Związek pedagogiki społecznej z pedagogiką pracy uwidacznia się m.in. w dążeniu do tego, aby organizacja (firma) stawała się coraz bardziej znaczącym środowiskiem wychowawczo-opiekuńczym dla ogółu pracowników i członków ich rodzin.

Po trzecie dlatego, że nurt naukowy określony mianem „humanizacja pracy” jest obecny w opracowaniach nie tylko pedagogów pracy, ale też specjalistów w zakresie innych dyscyplin naukowych.

Julian Auleytner, polityk społeczny, twierdzi, iż pedagog pracy „może występować jako obiektywny badacz środowiska pracy i jako działacz, który to środowisko chce humanizować” i ujmuje pedagoga pracy „jako osobę, która ma możliwości twórczego a nie odtwórczego działania, ma szansę humanizowania środowiska pracy, a w ten sposób – pomagania ludziom w procesie ich upodmiotowienia. (...) Pedagodzy pracy są tymi, którzy mogą być animatorami humanistycznego zarządzania”²⁴, przy czym owo humanistyczne zarządzanie wiąże się z umiejętnym łączeniem na terenie zakładu pracy celów indywidualnych, grupowych i instytucjonalnych.

Zarządzanie zasobami ludzkimi można i powinno się traktować jako część składową humanizacji pracy – stwierdził Wiesław Jędrzycki, były redaktor naczelny „Humanizacji Pracy”. Dla porządku, wypada dodać, że – o czym pisze ekonomistka Stanisława Borkowska – „dążąc do efektywnego zarządzania zasobami ludzkimi nie można zapominać o humanizacji pracy dlatego, że jesteśmy ludźmi i dlatego, że jest to ekonomicznie opłacalne. Efektywne zarządzanie zasobami ludzkimi jest wyzwaniem i warunkiem przetrwania oraz rozwoju firm; zaś humanizacja pracy – przesłanką efektywnego zarządzania zasobami ludzkimi”²⁵.

²⁴ J. Auleytner, *Pedagog pracy w procesie humanizacji*, [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, pod red. Z. Wiatrowskiego, U. Jeruszki i H. Bednarczyka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2003, s. 49-50.

²⁵ S. Borkowska, *Humanizacja pracy – przesłanka efektywnego zarządzania. Efektywne zarządzanie zasobami ludzkimi – wyzwaniem współczesności*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 1-2 (4-5) (190-191), 1999, s. 8.

Humanizacja pracy a zarządzanie zasobami ludzkimi

Poprzez zarządzanie zasobami ludzkimi może i powinna być realizowana idea humanizacji pracy. Humanizacja pracy jest świadomym, racjonalnym, celowym kompleksem działań technicznych, technologicznych, organizacyjnych i socjotechnicznych, których efektem jest fizyczny i osobowościowy rozwój jednostki ludzkiej, zgodny z modelem człowieka rozwijającego się społeczeństwa. Operacjonalizując tę definicję ujmujemy człowieka-pracownika w płaszczyznach:

człowiek – technika, technologia;

człowiek – warunki ekonomiczno-planistyczne;

człowiek – organizacja;

człowiek – warunki socjalno-bytowe;

człowiek – człowiek.

W płaszczyźnie pierwszej znajdujemy takie jej elementy, jak maszyny, aparaty, narzędzia, proces technologiczny i in. W drugiej: pomieszczenia, mikroklimat, drgania, zanieczyszczenia powietrza, barwy i in. W trzeciej: płace, nagrody, premie, metody planowania, wydajność itp. W czwartej: struktury formalne, podział, tempo, czas pracy, przerwy w pracy, partycypacja, podejmowanie decyzji i in. W piątej: ochrona zdrowotna i socjalna, młodzież, grupy chronione i in. Wreszcie w szóstej: grupy nieformalne, kierowanie, kształcenie, szkolenie, polityka personalna, dobór pracowników, ich ocena, kary, nagrody i in.

Źródło: W. Jędrzycki, *Ciągłość i zmiana*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 1-2 (4-5) (190-191), 1999, s. 13.

Z literatury z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi dowiadujemy się, że głównym przedmiotem jego zainteresowania są ludzie, pracownicy czyli jednostki ludzkie w procesie pracy, menedżersko ujmowane w rozliczne grupy społeczne (zespoły). Natomiast zasoby pracy to ludzie i ich wiedza, umiejętności, motywacja, zachowania i postawy, to integracja, kultura organizacyjna, partycypacja, style kierowania, mistrzostwo personalne itp. czyli wszystko, w czym wyrażają się treści humanizacyjnych płaszczyzn: *człowiek – organizacja, człowiek – warunki ekonomiczne i socjalno-bytowe, człowiek – człowiek.*

Praca jest immanentną częścią życia ludzkiego, a zatem jak długo związek między pracą a człowiekiem będzie występował, tak długo będzie istniała potrzeba humanizowania pracy ludzkiej, przy czym ta ostatnia może mieć różne nasilenie. Obiektywne

prawa rządzące mechanizmem powstawania i natężenia zainteresowania humanizacją pracy są przynajmniej dwa:

- a) im wyższy stopień rozwoju cywilizacyjno-kulturowego, tym wyższa konieczność uwzględnienia czynnika humanizacyjnego w procesie pracy;
- b) im dłuższy przedział czasu, w którym nie występują patologie makrospołeczne, tym silniejsza potrzeba humanizowania pracy.

Po czwarte dlatego, że można wykazać interdyscyplinarność podstawowych kategorii pedagogiki pracy. Kategorie wskazywane jako podstawowe dla pedagogiki pracy są też podstawowe dla innych dyscyplin naukowych. Są nimi: praca człowieka, zawód, kompetencje, kwalifikacje, różne formy edukacji zawodowej. Używa się ich powszechnie w naukach humanistycznych, społecznych, ekonomicznych, prawnych, medycznych, technicznych, w polityce społecznej i gospodarczej. Przy czym analizy w poszczególnych dyscyplinach naukowych przyczyniają się do głębszych przemyśleń teoretycznych i rozszerzają wiedzę w pragmatyce społecznej w innych, właściwych dla nich wymiarach.

Człowiek i praca ludzka stanowią podstawową kategorią dla wielu dyscyplin naukowych. Nie tylko dla pedagoga pracy człowiek pracujący jest rzeczywistym ośrodkiem jego refleksji. Przygotowanie do pracy, warunki pracy i jej wyniki są przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych. Rozważanie kwestii pracy niekiedy charakteryzuje się pewnym zwężeniem pola badań – ograniczeniem do zagadnień właściwych danej nauce czy dyscyplinie naukowej.

Zadaniem psychologii pracy jest poznanie psychiki człowieka i próba wyjaśnienia uwarunkowań jego zachowania w środowisku pracy, w tym szczególnie zachowania celowego, ukierunkowanego na osiągnięcie wyników. Dla psychologów człowiek – co wydaje się oczywiste – stanowi centrum zainteresowań badawczych. W definicjach pracy zawodowej człowieka autorstwa psychologów kładzie się główną uwagę na jej aspekty psychologiczne. Definicja pracy zawodowej – pisał Tadeusz Tomaszewski – akcentująca, że praca zawodowa to działalność ludzi organizowana społecznie w taki sposób, aby prowadziła do powstania wytworów społecznie wartościowych i do podnoszenia jakości życia wykonujących ją jednostek „stanowi próbę konkretyzacji ogólnej psychologicznej teorii czynności, której głównym sensem istnienia jest przybliżenie ogólnej teorii psychologicznej do problematyki praktycznej”²⁶. Co więcej, cytowany autor wskazuje, iż zgodnie z podaną definicją, pierwszy z celów pracy zawo-

²⁶ T. Tomaszewski, *Praca zawodowa jako centralne pojęcie kształcenia zawodowego*, [w:] *Kształcenie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej*, pod red. S. Kaczora i Z. Wiatrowskiego, WSiP, Warszawa 1978, s. 49.

dowej, tj. produkowanie wytworów społecznie wartościowych, określa się najogólniej jako postulat wydajności (efektywności) pracy, drugi zaś – polegający na podnoszeniu jakości życia jednostki pracującej – jako postulat humanizacji pracy.

Problematyką pracy i ludzi pracujących, wpływu wykonywanej pracy na zdrowie ludzkie, zajmują się też medycyna i fizjologia pracy. Danuta Koradecka, lekarz medycyny, profesor nauk medycznych, bada ograniczenia możliwości funkcjonowania człowieka w środowisku pracy, analizuje determinanty fizjologiczne i psychospołeczne istotne dla funkcjonowania człowieka w pracy, wyjaśnia dlaczego stan zdrowia, zdolności funkcjonalne stanowią podstawę zdolności do pracy, bada np. w jakiej mierze parametr maksymalnej zdolności pobierania tlenu determinuje naszą wydolność, możliwość pracy zarówno fizycznej, jak i umysłowej.

Wiedza o pracy i pracownikach służy praktyce organizowania, zarządzania i kierowania. Zarządzanie zasobami ludzkimi – jak wskazuje sam termin – eksponuje rolę ludzi, a ściślej ich kompetencji jako głównego czynnika rozwoju i konkurencyjności. Działania w sferze zarządzania ludźmi w organizacji są ukierunkowywane na tworzenie i następnie efektywne spożytkowanie potencjału pracy tkwiącego w zasobach ludzkich. Podobnie jest w pedagogice pracy, której przedmiotem badań są „praca jako czynnik wychowania, stosunek do pracy jako cel wychowania, uczestnictwo w pracy i odpowiednie motywacje jako miernik poziomu wychowawczego”²⁷.

Rozważmy kolejną kategorię: zawód. Pojęcie zawodu funkcjonuje w opracowaniach socjologów, psychologów, ekonomistów, specjalistów z zakresu poradnictwa zawodowego i pośrednictwa pracy, prawa pracy, a nie tylko pedagogów pracy. Wiele opracowań statystycznych jako podstawowe kryterium analiz podaje zawód, np. wedle danych GUS aż 55% pracujących Polaków nigdy nie pracowało w wyuczonym zawodzie, wśród tych zaś, którzy mają wyższe wykształcenie, to aż 70%²⁸.

Zawód to pojęcie interdyscyplinarne, ale definiowane podobnie w różnych dziedzinach nauki. Jan Szczepański, socjolog, pisał, że w definicji zawodu powinny znaleźć się następujące elementy: „a) system czynności wewnętrznie spójny, oparty na określonej wiedzy i umiejętnościach, skierowany na wytworzenie pewnego przedmiotu czy usług zaspokajających potrzeby; b) czynności czy prace muszą być wykonywane przez pracownika systematycznie lub trwale; c) wykonywanie tych czynności jest podstawą ekonomicznego bytu pracownika, jego utrzymania i ewentualnie jego rodziny; d) czynności te i związane z nimi konsekwencje społeczne są podstawą prestiżu i pozycji społecznej pracownika”²⁹. Wypada dodać, że te cztery elementy wymienione w definicji autorstwa

²⁷ T. W. Nowacki, U. Jeruszka, *Podstawy dydaktyki pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2004, s. 20.

²⁸ GUS, *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*, Warszawa 2013, s. 103.

²⁹ J. Szczepański, *Czynniki kształtujące zawód i strukturę zawodową*, [w:] *Socjologia zawodów*, A. Sarapata (red.), PWN, Warszawa 1965, s. 15.

Jana Szczepańskiego – zawód jako czynności: wymagające określonego przygotowania, trwale wykonywane, będące świadczeniami na rzecz innych osób, przynoszące dochody – występują we wszystkich współczesnych definicjach zawodu.

Takie określenie zawodu zostało przyjęte też przez pedagogów pracy. W ich opracowaniach teoretycznych i badaniach empirycznych (np. zrealizowanych w ramach projektu „Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców”) zawód rozumiany jest jako zbiór zadań (zespół czynności) wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, wykonywanych stale lub z niewielkimi zmianami przez poszczególne osoby i wymagających odpowiednich kwalifikacji i kompetencji zdobytych w wyniku kształcenia lub praktyki. Wykonywanie zawodu stanowi źródło dochodu.

Wykorzystując koncept zawodu do rozwinięcia wiedzy na temat czynników kształtujących sukces zawodowy, Janusz Strużyna, profesor nauk ekonomicznych, stwierdza: „Uznanie za obowiązujące takiego określenia zawodu powoduje, że z pola analizy sukcesu zawodowego zostają wyłączone wszystkie aktywności w organizacjach publicznych, które nie spełniają łącznie czterech powyższych punktów czyli osoby dorywczo zatrudnione, wolontariusze, rentierzy, przedsiębiorcy, pracownicy często zmieniający charakter wykonywanych czynności i tacy, którzy nie muszą legitymować się określonym przygotowaniem i umiejętnościami. Te ostatnie formy aktywności w organizacjach dla utrzymania porządku terminologicznego można byłoby nazwać zajęciami zarobkowymi”³⁰. Podobnie odróżnienie wykonywania pracy w zawodzie i pracy zarobkowej wprowadził w swych rozważaniach zawodoznawczych Tadeusz W. Nowacki³¹.

Do podstawowych kategorii nie tylko pedagogiki pracy należą kompetencje i kwalifikacje. Pierwszy termin odnosi się – najogólniej ujmując – do faktycznie posiadanych cech (wiedza, umiejętności, zdolności, ambicje, wyznawane wartości, cechy osobowe), które dana osoba wykorzystuje w sposób odpowiedni i konsekwentny w celu osiągnięcia oczekiwanych wyników. Kompetencje określane są jako efekty uczenia się. Kwalifikacje z kolei są udokumentowanymi kompetencjami. Są one określane jako zestaw efektów uczenia się, zgodnych z ustalonymi standardami, których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone odpowiednim dyplomem, świadectwem lub certyfikatem przez upoważnioną do tego instytucję. Zgodne z tym podejściem kwalifikacje mogą być rozumiane jako wiązka cech mierzalnych, takich jak poziom wykształcenia, kierunek, zawód, specjalność/specjalizacja, formalne certyfikaty, które służą do określenia trudniej mierzalnych umiejętności (*skills*) czy też zdolności (*ability*). Zmieniło się rozumienie owych kategorii pojęciowych. Nietrudno dostrzec, że – wyjaśnia Augustyn Bańka – „najbardziej istotną zmianą w świecie pracy i zawo-

³⁰ J. Strużyna, I. Marzec, *Czynniki sukcesu zawodowego w organizacjach publicznych. Przegląd stanowisk teoretycznych*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 304 (104-105), 2015, s. 15.

³¹ T. W. Nowacki, *Zawodoznawstwo*, ITeE, Radom 1999.

dów jest zastępowanie tradycyjnego kryterium kapitału ludzkiego, jakim były »kwalifikacje«, nowym kryterium określanym mianem »kompetencje«³². Z pewnym uproszczeniem można przyjąć, iż nastąpiła zamiana zakresu znaczeniowego pojęć kompetencje i kwalifikacje.

Zasadniczo można wyróżnić kilka typów kompetencji. Do najważniejszych w realiach współczesnej gospodarki zaliczyć należy: kompetencje zawodowe i – ich biegunowo przeciwne odpowiedniki – kompetencje pozazawodowe, kompetencje specyficzne i kompetencje transferowalne, kompetencje miękkie i kompetencje twarde, kompetencje personalne i kompetencje społeczne, kompetencje zarządcze (kierownicze)³³. Zastrzec należy, że nie jest to klasyfikacja wyczerpująca rozróżnianie kompetencji stosowane w badaniach i w praktyce edukacyjnej czy biznesowej. Tym samym uprawniony jest wniosek, że kompetencje stanowią przedmiot zainteresowań i badań naukowych nie tylko pedagogów pracy.

Pojęcie kompetencji „jest ściśle związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi. Bezpośrednio dotyczy ono fundamentalnego celu strategicznego ZZL – pozyskiwania i rozwoju wysoce kompetentnych ludzi, którzy szybko osiągną swoje cele i w ten sposób maksymalnie zwiększą swój wkład w osiąganie celów przedsiębiorstwa”³⁴. Koncepcja zarządzania zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje³⁵ jest praktycznym przejawem upowszechnienia pojęcia kompetencji w kierowaniu zespołem pracowników. W takim systemie wszystkie praktyki (oraz procesy) zarządzania oparte są na wspólnym modelu: zbiorze kompetencji wymaganych od pracowników danej organizacji. W szczególności na kompetencjach mogą zostać oparte: strategiczne planowanie zatrudnienia, rekrutacja i selekcja, tworzenie opisów i wartościowanie stanowisk pracy, szkolenie i rozwój, ocena okresowa, planowanie kariery oraz system wynagrodzeń pracowników.

Podejście kompetencyjne do zarządzania ludźmi w organizacji jest szczególnie bliskie koncepcji uczenia się przez całe życie, która w centrum swojego zainteresowania stawia osobę.

Rozważmy kolejne kategorie, ważne dla pedagogiki pracy: kształcenie, szkolenie, doksztalcanie, doskonalenie zawodowe, samokształcenie, uczenie się. Są one ważne także dla innych dyscyplin naukowych.

Uczenie się można traktować jako proces prowadzący do modyfikacji zachowania jednostki w wyniku jej uprzednich doświadczeń, a także zmian w zakresie zdobywa-

³² A. Bańka, *Transnacionalne poradnictwo zawodowe w kontekście zmian w wymiarze europejskim*, [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, pod red. S. M. Kwiatkowskiego i Z. Sirojcia, Ochotnicze Hufce Pracy – Komenda Główna, Warszawa 2006, s. 39.

³³ U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2016.

³⁴ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. III poprawione, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 248.

³⁵ Często stosowanym skrótem (częściej w Polsce, w literaturze anglojęzycznej bowiem występuje zdecydowanie rzadziej) jest „zarządzanie kompetencjami”. W rzeczywistości chodzi o „system zarządzania zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje”.

nia wiedzy czy umiejętności. Uczenie się zakłada konieczność istnienia pamięci czyli zdolności do tworzenia się i magazynowania śladów uprzednich doznań i reakcji.

Teorie uczenia się to dzieło głównie psychologów. Niektóre podręczniki psychologii osobowości przedstawiły nawet kilkanaście takich teorii. W podręczniku akademickim *Edukacja Dorosłych* czytamy: „Teorie uczenia się dają się podzielić na dwie podstawowe rodziny: teorie behawiorystyczno-koneksjonistyczne oraz teorie poznawcze/Gestalt. Jednak nie wszystkie teorie należą do tych dwóch rodzin. Do teorii behawiorystycznych należą koncepcje różniące się między sobą, jak zaproponowane przez Thorndike’a, Pawłowa, Guthriego, Skinnera czy Hulla. Do teorii poznawczych zaliczyć możemy przynajmniej te autorstwa Tolmana i klasycznych psychologów Gestalt. (...) Dwóch współczesnych psychologów, Jean Piaget i Jerome Bruner, wywarło olbrzymi wpływ na sposób myślenia o uczeniu się”³⁶.

Doskonalenie zawodowe – pisze ekonomistka Elżbieta Kryńska – rozumiane jako „proces systematycznego aktualizowania, rozszerzania oraz pogłębiania wiedzy i umiejętności w ciągu całego okresu aktywności zawodowej, odbywa się zazwyczaj poza systemem oświatowym. Utożsamiane jest często z kształceniem ustawicznym (permanentnym) lub oświatą dorosłych. Obejmuje szeroko rozbudowany system kursów, specyficznych form szkolnych i innych form kształcenia, powiązanych z systemem szkolnictwa lub poza nim”³⁷. Jakże bliskie jest to rozumieniu doskonalenia zawodowego przez pedagogów pracy. Doskonalenie – pisze Zygmunt Wiatrowski – „to proces systematycznego aktualizowania, poszerzania i pogłębiania wiadomości i umiejętności oraz sprawności ogólnych i zawodowych. W przypadku doskonalenia zawodowego jest to proces ściśle związany z zawodem wykonywanym oraz z zawodami pokrewnymi, umożliwiający stopniowe dochodzenie do mistrzostwa w zawodzie oraz uzyskiwanie coraz wyższej pozycji społeczno-zawodowej, bez konieczności wychodzenia z danej grupy zawodowej”³⁸.

System szkoleń jest niezwykle ważnym narzędziem zarządzania kadrami w każdej organizacji. Szkolenie pracowników urosło do roli kluczowej subfunkcji zarządzania kapitałem ludzkim. Instrumentalnym celem szkolenia jest zwiększenie wartości zasobów ludzkich organizacji, dostosowanych do realizacji bieżącego profilu zadaniowego, celem natomiast perspektywicznym jest umożliwienie organizacji realizowania jej misji oraz strategii rozwojowej. Szkolenia są nie tylko domeną pedagogów pracy.

³⁶ M.S. Knowles, E. F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja Dorosłych. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 32, 38.

³⁷ E. Kryńska, *Elastyczność polskiego rynku pracy*, [w:] *Praca i polityka społeczna wobec wyzwań integracji*, B. Balcerzak-Paradowska (red.), IPISS, Warszawa 2003, s. 82.

³⁸ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 389.

Szkolenia pracowników

Przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych zajmują się różnymi aspektami szkolenia pracowników, np.:

- » *pedagodzy – zagadnieniami specyfiki nauczania dorosłych, doborem odpowiednich metod, środków i form organizacyjnych;*
- » *psycholodzy – stosowaniem rozmaitych technik diagnozy psychologicznej;*
- » *prawnicy – projektowaniem i interpretowaniem odpowiednich przepisów prawa w tym zakresie;*
- » *ekonomiści – porównaniem nakładów i rezultatów szkolenia;*
- » *specjaliści w dziedzinie organizacji i zarządzania, korzystając z wielu podstawowych dziedzin wiedzy, dążą do sprawnego zarządzania szkoleniami w firmie.*

(...) W analizie efektywności systemu szkolenia pracowników wydaje się być przydatne prakseologiczne określenie sprawności działania. Podstawowymi postaciami (walorami) sprawnego działania są: skuteczność, korzystność i ekonomiczność. Skutecznym nazwiemy takie działanie, które prowadzi do skutku zamierzonego jako cel. Drugą postacią sprawności jest korzystność, co stanowi różnicę między wynikiem użytecznym a kosztami działania. Trzecią formą sprawności jest ekonomiczność, której miarą jest relacja wyniku użytecznego do kosztów działania.

Źródło: H. Król, *Uwarunkowania efektywnego systemu szkolenia pracowników*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 3 (195), 2000, s. 30.

Analiza rynku pracy zazwyczaj jest dokonywana z ekonomicznego punktu widzenia. Zmiany technologiczne i organizacyjne, jakie obserwuje się w wielu przedsiębiorstwach – wyrażające się m.in. w różnych formach restrukturyzacji, *reengineeringu* procesów biznesowych, stopniowym demontażu struktur hierarchicznych, wprowadzaniu nowych czy niestandardowych form pracy – wymagają od osób tworzących podaż zasobów pracy zarówno uwzględniania owych zmian, jak i dostosowań do ich wielkości i struktury popytu na pracę (zmian zapotrzebowania na kadry na rynkach poszczególnych zawodów, gałęziowo-branżowych i regionalnych). Pedagodzy pracy, przygotowując ludzi do wykonywania danego zawodu, również muszą uwzględniać uwarunkowania i potrzeby rynku pracy.

Nietrudno zauważyć wspólne pojęcia, problemy i wyzwania psychologów, socjologów, ekonomistów, ergonomistów, przedstawicieli nauk o zarządzaniu i pedagogów pracy.

Podstawowe teorie w obszarach badań/ obszarach problemowych pedagogiki pracy

Zygmunt Wiatrowski wyróżnił w systemie i strukturze treściowej pedagogiki pracy takie teorie, jak:

1. filozoficzno-humanistyczna teoria pracy człowieka;
2. teoria całościowego rozwoju zawodowego;
3. teoria wychowania przez pracę, do pracy i w procesie pracy;
4. teoria kształcenia zawodowego;
5. teoria kwalifikacji i kompetencji zawodowych;
6. teoria kształcenia ustawicznego dorosłych;
7. teoria orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego;
8. teoria kariery zawodowej;
9. teoria rozwoju zawodowego³⁹.

Dla porządku wypada dodać, że – o czym Zygmunt Wiatrowski już nie pisze – wymienione perspektywy teoretyczne nie stanowią teorii odrębnych, swoistych tylko dla pedagogiki pracy jako nauki. Przystać można na to, że chociaż podejście pedagogiczne dostarcza wszechobejmującego schematu czy struktury, to wiele ważnych pojęć i twierdzeń jest i nadal będzie czerpanych z innych dyscyplin.

Uwzględniając ową listę teorii i ją modyfikując, wyróżniam – uznając jako podstawowe w obszarach badań pedagogiki pracy, powstałe w pedagogice pracy – następujące teorie: kształcenia zawodowego, czynności poznawczych, kształcenia ustawicznego dorosłych oraz jako dopełniające, powstałe w różnych dyscyplinach naukowych, zwłaszcza w ekonomii, socjologii i psychologii, teorie: kompetencji, kapitału ludzkiego, konkurencji o miejsca pracy, zawodu. W warunkach dużej eklektyczności pola badań procesów tranzycji absolwenckiej i rozwoju zawodowego pracowników istnieje potrzeba i zasadność analizy teorii powstałych w różnych dyscyplinach naukowych. Cechy wyróżnionych teorii – z konieczności w syntetycznym ujęciu – stanowią przedmiot przedstawionych poniżej rozważań.

Wykładnię treściową **teorii kształcenia zawodowego** ustalił prof. Tadeusz W. Nowacki w latach 70. XX wieku w dziele *Podstawy dydaktyki zawodowej*. Znaczny udział w jej rozwoju mieli: Zygmunt Wiatrowski, Stanisław Kaczor, Stefan M. Kwiatkowski, Ryszard Gerlach, Franciszek Szłosek, Waldemar Furmanek, Zdzisław Wołk, Janina E. Karney, Barbara Baraniak, Urszula Jeruszka i inni.

³⁹ Z. Wiatrowski, *Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, s. 33; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 59.

Teoria kształcenia zawodowego to „układ twierdzeń o treści i metodach kształtowania osobowości i umiejętności pracowników. Przez te ostatnie rozumie się modele kwalifikacyjne powstałe na różnych kierunkach kształcenia zawodowego, odpowiadających na zapotrzebowanie gospodarcze. Teoria kształcenia zawodowego opiera swoje twierdzenia na dorobku rozmaitych nauk ekonomicznych, społecznych nauk o kulturze, medycynie, psychologii, naukach o pracy itd. Podstawy teorii kształcenia zawodowego można więc słusznie określić jako politeoretyczne. Stwarza to możliwość rozwijania różnych kierunków badań w obrębie pedagogiki pracy, której częścią jest teoria kształcenia zawodowego. Teoria kształcenia zawodowego jest otwarta na dorobek innych nauk i stwarza duże możliwości interpretacyjne badanych zjawisk.”⁴⁰. Zatem sam Tadeusz W. Nowacki uznał politeoretyczność teorii kształcenia zawodowego.

Podstawowym pojęciem leżącym u podstaw tej teorii jest kształcenie zawodowe. Termin ten używany jest – pisze Zygmunt Wiatrowski – „w dwóch znaczeniach: jako stan wiedzy i jako proces. W znaczeniu pierwszym chodzi o układ pojęć, twierdzeń i prawidłowości dotyczących organizacji procesu i wyników kształcenia zawodowego, realizowanego w różnych warunkach społeczno-historycznych oraz przy różnych rozwiązaniach organizacyjno-programowych. (...) W drugim znaczeniu to ogół celowo organizowanych czynności i procesów umożliwiających przygotowanie do zawodu, a w szczególności przygotowanie do pracy zawodowej w określonej gałęzi gospodarki i na określonych stanowiskach pracy”⁴¹.

Teoria kształcenia zawodowego wyjaśnia sprawę przygotowania zawodowego – ogólnozawodowego i specjalistycznego. Głównym terenem badań teoretyka kształcenia zawodowego są czynności ludzi zmierzające do kształtowania lub polepszenia kompetencji pracowników, dostosowania potencjału kompetencyjnego aktualnych i potencjalnych pracowników do potrzeb gospodarki. Czynności te są też przedmiotem zainteresowań badawczych reprezentantów różnych dyscyplin, nie tylko pedagogów pracy.

Przygotowanie młodego człowieka, również psychiczne, do przyszłego uczestnictwa w transakcjach rynku pracy, do tego, że w przyszłości będzie musiał dostosowywać się do zmian jakościowych zapotrzebowania na pracę, zmian zawodów czy miejsc zatrudnienia, do elastycznych (nietypowych, niestandardowych) form zatrudnienia i organizacji pracy, do pracy w wielopokoleniowym i wielokulturowym zespole, do zarządzania zespołem ludzi stanowi wyzwanie nie tylko dla pedagogów pracy.

Rozmaitość sekcji i działań gospodarki, ekspansja pracy o charakterze usługowym silnie się różnicującej (od usług wyspecjalizowanych, wymagających bardzo wysokich kwalifikacji i precyzyjnej organizacji po usługi proste, wymagające bardziej siły i uwagi niż intelektu), różnorodność zawodów i specjalności, wielość poziomów kształcenia

⁴⁰ T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki*, dz. cyt., s. 250.

⁴¹ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 228.

odpowiadających systemowi oświaty i systemowi szkolnictwa wyższego sprawiają, że obraz procesów kształcenia zawodowego wymaga od badacza znajomości wielorakich dziedzin. Nie wystarczą elementy psychologii, socjologii, filozofii, ekonomii i nauk o zarządzaniu. W zależności od konkretnego kierunku kształcenia i zawodu potrzebna jest wiedza z biologii medycznej, określonej technologii wytwarzania, informatyki, komunikacji społecznej, ochrony pracy, prawa pracy. Wielkie znaczenie ma też fizjologia wieku dojrzewania. Obok dyscyplin pedagogicznych w rozmaity sposób jest wykorzystywana w kształceniu zawodowym treść nauk technicznych, rolniczych, ekonomicznych, matematycznych, fizycznych, chemicznych, biologicznych, zależnie od kierunku kształcenia. Charakteryzuje to kształcenia zawodowe jako przedmiot badań interdyscyplinarnych.

Wśród podstawowych wyznaczników teorii kształcenia zawodowego Zygmunt Wiatrowski wymienił następujące twierdzenia:

- » „Kształcenie zawodowe jest prowadzone w różnych formach organizacyjno-programowych i na różnych poziomach. Podstawową formą organizacyjno-programową jest szkoła zawodowa, która prowadzi kształcenie na trzech poziomach: zasadniczym, średnim i wyższym. Ale kształcenie zawodowe prowadzą też inne instytucje i organizacje, w tym zakłady pracy, warsztaty rzemieślnicze i różne centra oraz ośrodki kursowe.
- » Współcześnie realizowane kształcenie zawodowe jest kształceniem wszechstronnym, a więc uwzględniającym zadania kształcenia umysłowego, ogólnotechnicznego, moralnego, estetycznego i fizycznego.
- » Współczesne kształcenie zawodowe jest w swej istocie wszechstronne, obejmuje bowiem i kształcenie ogólne, i kształcenie zawodowe w węższym znaczeniu, przy czym integruje przygotowanie teoretyczne i praktyczne oraz umożliwia wychowanie przez pracę.
- » Rezultatem kształcenia zawodowego jest wykształcenie zawodowe, którego znaczącymi składnikami są; wiedza ogólna i zawodowa, umiejętności zawodowe, nawyki i sprawności zawodowe, postawa zawodowa, wreszcie osobowość zawodowa.
- » Najważniejszym zadaniem kształcenia zawodowego, wprost jego istotą, jest doprowadzenie kształconych do stanu kwalifikacji zawodowych”⁴².

⁴² Z. Wiatrowski, *Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, s. 43.

Prowadząc dalej analizę konkretyzacji wykładni treściowej dla teorii kształcenia zawodowego należy stwierdzić, iż rozwijanie umiejętności stanowi centralne zagadnienie kształcenia zawodowego.

Podstawowe twierdzenie teorii kształcenia zawodowego głosi, iż decydującą rolę w procesie kształcenia zawodowego pełnią umiejętności lub ich układy. Stąd tak duże znaczenie przypisuje się metodologii umożliwiającej klasyfikację i strukturyzację umiejętności w ramach określonej technologii. Zbiory obserwowanych (wykonywanych na stanowiskach pracy) czynności zawodowych stanowią podstawę do określenia odpowiednio typów umiejętności zawodowych.

Analiza czynności zawodowych – jako wstęp do rozwijania umiejętności – powinna rozklasyfikować je na operacje technologiczne i czynności złożone, względnie jeszcze prostsze, na motoryczne i intelektualne, na badawczo-orientacyjne i wykonawcze itd. Tego rodzaju klasyfikacje w obrębie układu umiejętności wymaganych w konkretnym zawodzie (rodzaju pracy) pozwalają na bliższą charakterystykę tych umiejętności i na odpowiednie zaplanowanie procesu ich kształtowania.

Analiza procesu pracy prowadząca do ustalenia czynności składowych występujących przy wykonywaniu określonych typów zadań to domena technologów i inżynierów produkcji, badanie pracy zaś: analiza formalna, funkcjonalna i modalna czynności związanych z procesem pracy (ze stanowiskiem pracy) należy do zadań psychologów pracy.

Umiejętności można sklasyfikować w rozmaity sposób. Na podstawie różnicy w zakresach i w złożoności wyodrębnia się ich trzy rodzaje:

- » elementarne czyli wykonywania ruchów prostych;
- » czynnościowe czyli wykonywania czynności;
- » złożone czyli wykonywania zespołów czynności.

Między tego rodzaju umiejętnościami zachodzą następujące związki: umiejętności elementarne wchodzą w skład umiejętności czynnościowej, umiejętności czynnościowe stanowią zaś składowe części umiejętności złożonych. W procesie dydaktycznym taka struktura jest respektowana zgodnie z zasadą: przedwczesne jest wprowadzanie nauczania drugiej umiejętności, zanim nie zostaną opanowane prawidłowo umiejętności cząstkowe. W toku kształcenia zawodowego umiejętności się rozwijają: od nawyku i przyzwyczajenia poprzez sprawność od mistrzostwa i działania twórczego.

Ćwiczenia przetwarzają niektóre elementy złożonej umiejętności w nawyki. W tenże przetwarzają się te elementy ruchowe, w których prawidłowość ruchów i wysiłku uzyskuje się na drodze empirycznej. Przez nawyk rozumie się strukturę działania (ruchu), dostosowaną do powtarzających się sytuacji. Nawyk jest pojęciem z dziedziny psychologii, podstawowym dla zagadnień motoryki.

Przyzwyczajenie motoryczne jest czynnością lub układem czynności, który na skutek wielokrotnych powtórzeń wytworzył skłonność do realizowania w określonych warunkach.

Sprawność to rodzaj wykonania czynności i ich serii, częściowo uzależniony od istnienia szeregu nawyków, charakteryzujący się wprawą, polegający na braku pomyłek i szybkim tempie pracy. Sprawność to mistrzostwo wykonawcze. Wykonywanie sprawnie czynności oznacza, że osiąga się cel małym wysiłkiem, szybko i dokładnie. Sprawność łączy się z wydajnością pracy, z jej szybkością. Sprawą eliminacji ruchów zbytecznych i badania czasu koniecznego do wykonania czynności zajęła się nauka organizacji pracy pod wpływem Fredericka W. Taylora.

Sprawność – taylorizm – naukowa organizacja pracy i naukowe zarządzanie

Frederick W. Taylor był jednym z głównych przedstawicieli nurtu inżynierskiego (industrial engineering) w nauce organizacji i zarządzania. Nurt ten zajmował się organizacją procesów produkcyjnych i usługowych w różnych dziedzinach gospodarki.

Taylor w 1903 roku wydał pierwszą na świecie książkę z zakresu nauk organizacji i zarządzania: „Zarządzanie warszatem wytwórczym”.

Metoda organizacji pracy stworzona przez F. W. Taylora, tzw. taylorizm, zakłada maksymalną intensyfikację pracy przy efektywnym wykorzystaniu czasu i obciążeniu kosztów. Postuluje podział procesu technologicznego na czynności proste, przy eliminacji zbędnych nawyków. Taylorizm wprowadził oparty na chronometrażu (pomiar czasu przy pomocy sekundomierzy) system normowania pracy, który sprzężony jest z systemem wynagradzania.

Taylor stworzył koncepcję zarządzania funkcjonalnego, zwaną systemem funkcjonalnym Taylora. Jest to system, który wprowadzał ośmiu mistrzów, z których czterech zajmowało stanowiska do spraw: zlecenia robót, opracowania kart instytucyjnych, czasu i kosztów oraz dyscypliny pracy, wszystkie w dziale organizacji, a pozostałych czterech – w oddziale produkcyjnym jako mistrzowie do spraw przygotowania robót, szkolenia i technologii, kontroli jakości i utrzymania ruchu. System Taylora oparty jest na następujących zasadach:

- » *badania i precyzyjnego ustalenia sposobu wykonania i czasu trwania każdej operacji produkcyjnej;*
- » *upowszechnienia przez szkolenie wśród wszystkich robotników wzorcowych sposobów wykonania i nagradzania tych, którzy je stosują;*
- » *konieczność wprowadzania podziału pracy kierowniczej.*

Współczesne elementy taylorizmu zaobserwować można w sieciach fast food.

Źródło: https://mfiles.pl/pl/index.php/Frederick_Winslow_Taylor
[dostęp: 29.10.2016].

Analiza umiejętności zawodowych uwzględniająca ich podział na sensoryczne, motoryczne i intelektualne wskazuje, na jakie strony działalności uczącego się należy zwrócić szczególną uwagę. Podział na tego rodzaju umiejętności przeprowadzany jest z pozycji psychologicznych.

Do powyższych twierdzeń można by dodać te, które dotyczą elementów procesu kształcenia zawodowego: celów i treści kształcenia, metod nauczania i uczenia się, zasad kształcenia, form organizacyjnych i oceny efektów kształcenia. Omówienie ich nie jest konieczne dla uwiarygodnienia postawionej tezy we wprowadzeniu do niniejszego opracowania, ponadto znacznie wykracza poza jego ramy objętościowe. Należy dodać i to, że teoria kształcenia zawodowego – zdaniem wielu pedagogów pracy – „jest to najlepiej skonstruowana teoria w ramach szeroko rozumianej pedagogiki pracy. Literatura w danym zakresie jest wyjątkowo bogata”⁴³.

Do wyjaśniania procesów poznawczych występujących w procesie kształcenia zawodowego wykorzystuje się **teorię czynności poznawczych** uczącego się w procesie zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności zawodowych, autorstwa Leszka Kołkowskiego i Stefana M. Kwiatkowskiego.

Działalność poznawcza człowieka – twierdzą cytowani naukowcy – zależy „przede wszystkim od tego, jakim systemem kodującym rozporządza podmiot poznania. Jednym z ważnych wyników procesu *nauczania – uczenia się* jest opanowanie przez uczącego się systemu kodowania informacji, umożliwiającego dokonanie, na różnych poziomach aktywności poznawczej, opisów jego czynności intelektualnych i motorycznych, przedmiotów, zjawisk oraz ich wzajemnych powiązań za pomocą obrazów zmysłowych i myślowych, znaków umownych, symboli, opisów graficznych oraz ich strukturalnych powiązań. Informacje w ten sposób zebrane i przetworzone człowiek wykorzystuje do ustawicznego sterowania swymi czynnościami intelektualnymi i motorycznymi. Jednym z wyników procesu uczenia się jest powstanie systemu kodowania informacji, umożliwiającego opisy przedmiotów, zjawisk i czynności motorycznych jako efekt myślenia, poczynając od prostych doznań zmysłowych aż do złożonych procesów myślenia teoretycznego”⁴⁴.

Metoda modelowania czynności poznawczych uczniów – pisze Stefan M. Kwiatkowski⁴⁵ – wykorzystuje dwie drogi zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności zawodowych: drogę uogólniania i drogę konkretyzacji.

⁴³ Z. Wiatrowski, *Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, s. 45.

⁴⁴ L. Kołkowski, S. M. Kwiatkowski, *Elementy teorii kształcenia zawodowego*, IBE, Warszawa 1994, s. 15-16; S. M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, IBE, Warszawa 2001, s. 57-61.

⁴⁵ S. M. Kwiatkowski, *Nowa jakość edukacji zawodowej*, „Polityka Społeczna”, nr 9, 1998, s. 11.

Droga uogólniania prowadzi przez cztery poziomy:

- » poznania zmysłowego i czynności motorycznych (PZ);
- » modeli wyobrażeniowych (MW);
- » modeli symbolicznych (MS);
- » struktur teoretycznych (ST).

Dla poziomu poznania zmysłowego i czynności motorycznych – w drodze uogólniania – charakterystycznymi czynnościami poznawczymi są: spostrzeganie przedmiotów, zjawisk i czynności oraz kodowanie spostrzeganych obrazów. Proces spostrzegania zawiera analizę, wyodrębnianie, porównywanie i syntezę. Z kodowaniem związane są metody transformacji oraz formy opisów symbolicznych. Na tym poziomie funkcjonowanie systemu kodującego ujawnia się w różnicowaniu prostych doznań zmysłowych, w czynnościach spostrzegania przedmiotów, zjawisk, czynności motorycznych lub ich cech jednostkowych oraz w tworzeniu ich obrazów zmysłowych.

Kolejny etap uogólniania to poziom modeli wyobrażeniowych, na którym tworzone są modele (opisy) przedmiotów, zjawisk i czynności. Na tym poziomie jednostkowe spostrzeżenia są przetwarzane w ogólne opisy funkcjonowania maszyn i urządzeń, w ogólne charakterystyki zjawisk fizycznych oraz w uogólnione obrazy czynności.

Następny etap wyróżniony na drodze uogólnień to poziom modeli symbolicznych. Tutaj z kolei tworzone są modele w postaci znaków graficznych i symboli. Typowymi modelami symbolicznymi są schematy ideowe i montażowe, charakterystyki elementów, rysunki techniczne.

Końcowy etap drogi uogólniania stanowi poziom struktur teoretycznych, na którym treści są kodowane za pomocą opisów strukturalnych: wzorów, praw, zasad, teorii.

Model czynności poznawczych jest użyteczny w procesach oceniania efektywności kształcenia zawodowego. Dla każdego poziomu czynności poznawczych można opracować zestawy zadań/pytań uwzględniających rodzaj aktywności uczących się. Po zidentyfikowaniu głównych umiejętności i związanych z nimi poziomów, przyporządkowuje się umiejętnościom kategorie taksonomiczne. Wskaźnikiem efektywności procesu *nauczania – uczenia się* są osiągnięcia uczącego się w zakresie poprawnego wykonywania:

- a) czynności intelektualnych ujętych w czterech kategoriach taksonomicznych:
 - » reprodukcji wiedzy,
 - » rozumienia wiedzy,
 - » stosowania wiedzy w sytuacjach typowych,
 - » stosowania wiedzy w sytuacjach problemowych;
- b) czynności motorycznych, wynikających ze struktury czynności technologicznych i organizacyjnych wyróżnionych w procesie wytwarzania (działania motorycznego).

Sprawdziany/egzaminy powinny kontrolować czynności intelektualne na wszystkich etapach i poziomach działalności poznawczej uczącego się.

Wiedza teoretyczna rozwija się dzięki czysto logicznym analizom bez odwoływania się do swych zmysłowych, empirycznych podstaw, ale w końcu podlega ona weryfikacji empirycznej w nowych sytuacjach praktycznych.

Droga konkretyzacji prowadzi od poziomu struktur teoretycznych do poziomu poznania zmysłowego i czynności motorycznych. Czynności uczącego się na tej drodze polegają na:

- » tworzeniu hipotez wykorzystania znanych teorii w nowych sytuacjach bądź wykorzystania poznanego prawa w nowej sytuacji (poziom ST);
- » tworzeniu modeli symbolicznych (schematów) działania praktycznego, planów czynności złożonych oraz prostych (poziom MS);
- » tworzeniu modeli wyobrażeniowych czynności elementarnych (poziom MW);
- » działaniu motorycznym na podstawie planów czynności złożonych i elementarnych (poziom PZ).

Na podstawie modelu czynności poznawczych można zbudować schematy przebiegu procesu kształtowania umiejętności intelektualnych i motorycznych z zastosowaniem różnych dróg uczenia się.

A oto – jako uzupełnienie powyższych twierdzeń wyznaczających ramy problemo-
we tej teorii – kilka innych, sformułowanych przez jej twórców.

1. Działalność poznawcza uczącego się przebiega na dwu płaszczyznach: percepcyjnej – w procesach myślenia reproduktywnego i operacyjnej – w procesach myślenia produktywnego oraz na obu tych płaszczyznach (na tych samych poziomach) w procesach myślenia logicznego.
2. Proces poznawczy rozpoczyna się w kontakcie zmysłowym i operacyjnym z otoczeniem, można więc wyróżnić zmysłowe czynności poznawcze, czynności motoryczne oraz czynności intelektualne, regulujące działania praktyczne.
3. W procesie uczenia się konieczne jest ciągłe przechodzenie od poznania zmysłowego jako źródła wiedzy do teorii i od teorii do jej sprawdzenia empirycznego w działaniu.
4. W procesie zdobywania wiedzy uczący się powinien mieć możliwość kontaktu zmysłowego (praktycznego) z otoczeniem przez działanie motoryczne oraz kontaktu na poziomie teoretycznym czyli modeli

i struktur teoretycznych. W ten sposób następuje bezpośrednie powiązanie empirycznych i teoretycznych elementów wiedzy.

5. Wiązanie teorii z praktyką polega na sprawdzeniu funkcjonowania tej teorii w nowej sytuacji praktycznej, która stanowi kryterium jej prawdziwości.
6. Informacja empiryczna niepowiązana z teoretycznym uogólnieniem, niezarejestrowana opisem pojęciowym lub strukturalnym nie ma naukowego znaczenia. Podobnie informacja teoretyczna niepotwierdzona empirycznie staje się nośnikiem wiedzy nieprawdziwej, nieużytecznej.
7. Czynności zawodowe wykonywane na stanowiskach pracy są transformowane w umiejętności zawodowe. Czynności elementarne tworzą – według określonej sekwencji – czynności proste, które z kolei składają się na czynności złożone i operacje technologiczne. Podział czynności złożonych na czynności proste, a tych z kolei na czynności elementarne umożliwia:
 - a) klasyfikację czynności w ramach jednej metody (technologii) działania praktycznego;
 - b) ustalenie, której czynności można przypisać bezpośrednio określenie „umiejętność”;
 - c) ujawnienie typów czynności identycznych lub podobnych występujących jako elementy wyróżnionych zbiorów.
8. Między czynnościami i umiejętnościami występują różnorodne związki typu logicznego (implikacji, koniunkcji, alternatywy, równoważności, negacji), a także związki systematyzujące (funkcjonalności, nadrzędności, podrzędności, podobieństwa). Identyfikacja tych relacji umożliwia opisanie zależności między czynnościami i odpowiadającymi im umiejętnościami. Związki te wraz z uzupełniającymi w stosunku do czynności i umiejętności elementami treści, takimi jak fakty, pojęcia, prawa, teorie, modele i opisy tworzą strukturę treści kształcenia.
9. Szczegółowe analizy procesu pracy pozwalają na wyróżnienie czynności charakterystycznych dla cyklu technologicznego i organizacyjnego oraz dla poprzedzającego je cyklu czynności projektowych. W ten sposób można precyzyjnie określić zbiory czynności odpowiadających odpowiednim metodom działania praktycznego oraz transformować zbiory czynności w zbiory umiejętności.

U podstaw **teorii kształcenia ustawicznego dorosłych** znajduje się przekonanie, że szkoła zawodowa umożliwi zdobycie podstawowego przygotowania do pracy w zawodzie, stanowiącego podstawę do dalszego doskonalenia. Kształcenie ustawiczne dorosłych rozumiane jest jako kształcenie poszkolne, dalsze, nieustające, kształcenie charakterystyczne dla okresu dorosłego człowieka.

Znaczący udział w rozwoju teorii kształcenia ustawicznego mieli: Tadeusz W. Nowacki, Zygmunt Wiatrowski, Stanisław Kaczor, Józef Pólturzycki, Tadeusz Aleksander, Mieczysław Malewski, Janina E. Karney, Elżbieta Kryńska i inni.

W teorii kształcenia ustawicznego dorosłych szczególne miejsce przypada procesom kształcenia (od nauczania początkowego do studiów akademickich), doksztalcenia, doskonalenia, przekwalifikowywania oraz samokształcenia tworzących harmonijny i dopełniający się układ. Dawna idea kształcenia wszystkich przekształciła się w kształcenie dostępne dla każdego w wieku aktywności zawodowej. Proces systematycznego aktualizowania, rozszerzania oraz pogłębiania wiedzy i umiejętności w ciągu całego okresu aktywności zawodowej odbywa się zazwyczaj poza systemem szkolnym. Obejmuje system szkoleń, kursów, konferencji, staży, praktyk, studiów podyplomowych i innych form kształcenia, powiązanych z systemem szkolnictwa lub poza nim.

Elżbieta Kryńska w analizach rynku pracy z ekonomicznego punktu widzenia, kształcenie ustawiczne dorosłych definiuje jako „kompleks procesów oświatowych (formalnych, nieformalnych i pozaformalnych), które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnianie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód czy zmieniają swoje postawy”⁴⁶. Uwidacznia się podobieństwo rozumienia kształcenia ustawicznego dorosłych w analizach z obszaru nauk społecznych.

Główne założenia i postulaty tej teorii zawarte są w następujących zadaniach kształcenia ustawicznego:

- » zapewnienie możliwości kontynuowania nauki i dopełniania wykształcenia po ukończeniu szkoły obowiązkowej;
- » umożliwienie uzupełniania, odnawiania albo dostosowywania nabytej wiedzy i umiejętności do nowych potrzeb, a w szczególności umożliwienie adaptowania się do nowości we wszystkich dziedzinach, kształcenie zdolności nadążania za postępem naukowo-technicznym, społecznym i kulturowym, stwarzanie możliwości doskonalenia kompetencji lub przekwalifikowywania się;

⁴⁶ E. Kryńska, E. Kwiatkowski, *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 150.

- » umożliwianie zrozumienia zachodzących w świecie zmian, uświadomienia każdemu własnych możliwości oddziaływania na środowisko, stwarzanie możliwości „bycia autonomicznym” oraz „bycia podmiotem”;
- » tworzenie warunków do stałego i wszechstronnego rozwijania osobowości człowieka, warunkującej jak największą aktywność zawodową i społeczną utrwaloną pozytywną motywacją uczenia się; warunkiem rozwoju jest nieustanna aktywność umysłowa.

Kształcenie ustawiczne dorosłych spełnia następujące funkcje: adaptacyjną, wyrównawczą, renowacyjną, rekonstrukcyjną oraz kreującą. Jest ono silnie związane z pracą. Najszybciej i najsprawniej dorośli uczą się tego, co jest związane z ich działaniem celowym, a więc z pracą zawodową, szczególnie taką, która stawia wysokie wymagania. Niezależnie od innych funkcji, kształcenie to we współczesnym świecie staje się z jednej strony instrumentem przywracania i utrzymywania równowagi na rynku pracy, a z drugiej sposobem zmniejszenia ryzyka jednostek pozostania bezrobotnymi lub biernymi zawodowo. Jest ono niezbędnym czynnikiem stymulującym mobilność pracowniczą poprzez zwiększanie zdolności i możliwości pracobiorców dostosowania się do jakościowych zmian popytu na pracę.

Ważnym ogniwem w udostępniania kształcenia ustawicznego są podmioty gospodarcze, które w znaczącym stopniu wyznaczają możliwości edukacyjne swych pracowników. To głównie edukacja pozaformalna (szkolenie/uczenie się w miejscu pracy „szyte na miarę”) stanowi kluczowy element dostosowujący kompetencje absolwentów edukacji formalnej do potrzeb przedsiębiorstw. Popyt na szkolenia wymusza szybko zmieniająca się technologia oraz dążenie do doskonałości w zakresie kompetencji pracowników.

Różnice w poziomie rozwojowym dorosłych uczniów stanowią okoliczność charakterystyczną dla procesu nauczania dorosłych. Badaniami nad uczeniem się dorosłych zajmują się przedstawiciele różnych nauk społecznych, nie tylko pedagodzy pracy.

Dopełniające teorie w obszarach badań pedagogiki pracy

Do teorii dopełniających w obszarach badań pedagogiki pracy zaliczam teorie: kompetencji, kapitału ludzkiego, konkurencji o miejsca pracy, zawodu.

Pierwsza z nich, **teoria kompetencji**, zdaniem specjalistów z różnych dyscyplin naukowych najlepiej charakteryzuje mechanizmy tranzycji w warunkach gospodarki opartej na wiedzy. Zakłada ona ścisłą zależność między ilością i jakością (różnorodnością, poziomem opanowania) kompetencji, które posiada dana osoba a tempem pozyskania przez nią zatrudnienia i stopniem zgodności pracy z poziomem ukończonej edukacji oraz profilem /kierunkiem wykształcenia.

Kompetencje stanowią użyteczną miarę jakościową kapitału ludzkiego. Kompetencje pracowników są najważniejszą dla organizacji (przedsiębiorstwa) jakościową charakterystyką kapitału ludzkiego. Są one ważniejsze niż kwalifikacje (potwierdzone formalnie kompetencje).

Należy zaznaczyć, że w rozważaniach o rynku pracy współwystępują dwa sposoby rozumienia kompetencji, które w języku angielskim są odzwierciedlone za pomocą słów *competency* i *competence*. Pierwszy termin wywodzi się ze Stanów Zjednoczonych, gdzie kompetencja ma podłoże behawioralne i jest ujmowana jako sposób zachowania, który wpływa na powodzenie wykonywanych w pracy zadań. W tym rozumieniu kompetencje zbudowane są zazwyczaj ze składowych: wiedzy, umiejętności i postaw. Z kolei termin *competence* powstał na gruncie brytyjskim i dotyczy wystandaryzowanych rezultatów/wyników wykonywanych działań, przypisanych do zawodu czy stanowiska pracy. Przy tym procedurze standaryzacji podlegają nie zachowania prowadzące do osiągnięcia celu, ale skutki tych działań. Wymagane jest, aby wiedza, umiejętności i postawy wchodzące w zakres danej kompetencji były uszczegółowione na podstawie ustalonych i powszechnie dostępnych kryteriów (np. efektów kształcenia przyjętych w Krajowych /Sektorowych Ramach Kwalifikacji).

Pierwszych empirycznych weryfikacji tej teorii, ustalających relację między nabytymi umiejętnościami a stosowaniem ich w pracy zawodowej dokonano w Stanach Zjednoczonych w latach 30. ubiegłego wieku. Opracowania mające na celu ukazanie kompetencji absolwenckich jako determinanty sukcesu zawodowego rozpoczęto w roku 1973 także w Stanach Zjednoczonych. Początkowo nie podejmowano się określenia roli kompetencji w pozyskaniu pracy. W następnych latach wśród badaczy europejskich i amerykańskich wykrystalizował się pogląd, że to właśnie kompetencje absolwenckie powinny być pierwszoplanowym przedmiotem badań i standardem przy planowaniu i realizacji procesu kształcenia zawodowego.

Na rozwój kompetencji zawodowych wpływają – łącznie, z siłą o różnym natężeniu w kolejnych etapach cyklu życia i rozwoju człowieka – następujące czynniki:

- a) właściwości biopsychiczne obejmujące właściwości dziedziczne, sprzyjające objawianiu się indywidualnych uwarunkowań genetycznych w składnikach kompetencji oraz inne wyznaczniki ogólnej kondycji biologicznej i psychicznej człowieka;
- b) środowisko społeczno-wychowawcze, w którym funkcjonuje człowiek, w szczególności środowisko rodzinne, edukacyjne i pracy zawodowej;

- c) własne dążenia, u podstaw których tkwi osobowy układ uznawanych wartości oraz przyjęte motywy wyboru podejmowanych przez człowieka działań i własne działania poznawcze;
- d) środowisko techniczne, uwarunkowane historycznie rozwojem cywilizacji technicznej;
- e) wymagania gospodarki, a w konsekwencji zmiany w strukturze zatrudnienia i zapotrzebowania rynku pracy/pracodawców na określone kompetencje zawodowe.

Reasumując, rozwój kompetencji zawodowych dokonuje się we współdziałaniu tych pięciu czynników, nie działają one jednak równocześnie. W początkowym okresie rozwoju uwidacznia się wpływ zapisu dziedzicznego. Genotyp nie kształtuje kompetencji – jest on podstawą, podłożem, płaszczyzną wyjścia. Kompetencje zawodowe kształtują się na tym czynniku; jest on ważny na początku. Jednocześnie działają wpływy środowiskowe o coraz wyższym natężeniu. Krystalizują się dążenia własne oraz samodzielność w myśleniu i działaniu. Działania własne wyznaczane są przez wpływy działań wychowawczych i wymagań gospodarki⁴⁷.

Wskazać można rozmaite definicje kompetencji zawodowych⁴⁸. Jedną z nich jest autorstwa Tadeusza W. Nowackiego, który stwierdza, że to zdolność wykonywania czynności w zawodzie w sposób zgodny z normami wymaganymi dla danego zadania zawodowego. Z kolei Zygmunt Wiatrowski uważa, że to struktura poznawcza złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniem, zbudowana na zespole przekonań, że za pomocą tych zdolności warto i można inicjować oraz realizować skutecznie zadania zawodowe zgodnie z przyjętymi standardami⁴⁹. Stefan M. Kwiatkowski wskazuje, że to wiedza, doświadczenie, zdolności i umiejętności, także pewne wrodzone i nabyte cechy psychiczne, również powierzchowność i kul-

⁴⁷ U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*, IPISS, Warszawa 2006, s. 155.

⁴⁸ Kompetencje są różnie definiowane i rozumiane. Przeglądając aktualną, opublikowaną literaturę oraz strony internetowe można znaleźć bardzo wiele różnych źródeł próbujących definiować, czym są kompetencje, a liczba definicji w tym temacie równa się niemal liczbie jej autorów. Występuje tu nadmiar definicji i różnie rozumianych pojęć – zjawisko typowe dla nauk społecznych.

⁴⁹ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 108

tura osobista⁵⁰. Dla Augustyna Bańki jest to suma wartościowych dla określonych użytkowników obserwowalnych zachowań⁵¹. Kompetencje zawodowe mogą być rozumiane jako zdolność i możliwość wykorzystywania przez pracownika jego wiedzy, umiejętności, doświadczenia, cech osobowych, wyznawanych wartości, sposobów myślenia, odczuwania i postępowania do osiągnięcia celów, wyników i standardów oczekiwanych w związku z zajmowaniem przez niego określonego stanowiska pracy i realizowaniem zadań zawodowych⁵². Alicja Sajkiewicz uważa kompetencje za „zbiór wiedzy, uzdolnień, stylów działania, osobowości, wyznawanych zasad, zainteresowań i innych cech, które używane i rozwijanie w procesie pracy prowadzą do osiągnięcia rezultatów zgodnych ze strategicznymi zamierzeniami przedsiębiorstwa”⁵³. Jest to definicja godna uwagi między innymi dlatego, że podkreśla znaczenie używania i rozwijania posiadanych kompetencji, co z pewnością jest istotne: nieużywane kompetencje zmniejszają się, a nierozwijanie i nieaktualizowane – ograniczają przydatność do pracy lub całkowicie uniemożliwiają jej świadczenie. Z kolei Anna Szczęśna i Tomasz Rostkowski głoszą, iż są to „wszystkie cechy pracowników (wiedza, umiejętności, doświadczenia, zdolności, ambicje, wyznawane wartości, style działania), których posiadanie, rozwijanie i wykorzystywanie przez pracowników umożliwia realizację strategii firmy, w której są zatrudnieni”⁵⁴. Wreszcie według Tadeusza Oleksyna kompetencje „obejmują: wewnętrzną motywację, uzdolnienia i predyspozycje, wiedzę, doświadczenie i praktyczne umiejętności, zdrowie i kondycję, inne cechy psychofizyczne ważne z punktu widzenia procesów pracy, postawy i zachowania oczekiwane w miejscu zatrudnienia, a także formalne uprawnienia do działania”⁵⁵.

Jednym z wyznaczników tej teorii jest twierdzenie, iż: stopniowe rozszerzanie definicji kompetencji zawodowych wynika ze wzrostu ich znaczenia w organizacjach (przedsiębiorstwach). Coraz więcej analityków zauważa, że dla zapewnienia sukcesu

⁵⁰ S. M. Kwiatkowski, *Teoretyczne podstawy rozwoju kwalifikacji i kompetencji zawodowych*, [w:] *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria – metodologia – projekty*, pod red. S. M. Kwiatkowskiego i K. Symeli, IBE, Warszawa 2001, s. 21-22.

⁵¹ A. Bańka, *Transnacionalne poradnictwo zawodowe w kontekście zmian w wymiarze europejskim*, [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, pod red. S. M. Kwiatkowskiego i Z. Sirojcia, Ochotnicze Hufce Pracy – Komenda Główna, Warszawa 2006, s. 39.

⁵² U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2016, s. 18-19.

⁵³ A. Sajkiewicz, *Jakość zasobów pracy*, Poltext, Warszawa 2002, s. 90.

⁵⁴ A. Szczęśna, T. Rostkowski, *Zarządzanie kompetencjami*, [w:] *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, T. Rostkowski (red.), Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2004, s. 41.

⁵⁵ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 25.

firmy nie wystarczą już tylko konkretne umiejętności pracowników. Konieczne jest również ich zaangażowanie, identyfikacja z celami rodzimego przedsiębiorstwa, chęć brania na siebie odpowiedzialności za działania podejmowane na jego rzecz, skłonność do dzielenia się posiadaną wiedzą ze współpracownikami.

Kompetencje zawodowe w badaniach zrealizowanych w ramach projektu „Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych od pracodawców” określono jako wszystko to, co pracownik wie, rozumie i potrafi wykonać, odpowiednio do sytuacji w miejscu pracy. Opisywane są one trzema zbiorami: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. W badaniach przyjęto, że standard kompetencji zawodowych to norma opisująca kompetencje zawodowe konieczne do wykonywania zadań zawodowych wchodzących w skład zawodu, akceptowana przez przedstawicieli organizacji zawodowych i branżowych, pracodawców, pracobiorców i innych kluczowych partnerów społecznych. Opisy standardów kompetencji zawodowych dla zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy wykonano na podstawie badań analitycznych na stanowiskach pracy w przedsiębiorstwach.

W badaniach ułożonych w naukach społecznych – pedagogika pracy należy do nauk społecznych – przypisuje się coraz większe znaczenie **teorii kapitału ludzkiego**, uważając ją za jedną z ważniejszych teorii wchodzenia na rynek. Teoria ta została utworzona we wczesnych latach 60. minionego wieku przez ekonomistów amerykańskich i nieustannie później rozwijana. Podstawowy wkład w sformułowanie i rozwój teorii kapitału ludzkiego wnieśli Theodore William Schultz i Gary Stanley Becker⁵⁶. W centrum ich analiz znajdował się problem „inwestowania w człowieka”. Becker zwrócił uwagę na to, że „inwestowanie w człowieka” powoduje powiększanie posiadanego przez niego zasobu kapitału ludzkiego (określanego wcześniej przeważnie jako „żywy kapitał”), co ma istotne konsekwencje ekonomiczne.

Inwestycje w kapitał ludzki mają różny charakter w każdej fazie życia człowieka. Zakładając istnienie trzech głównych etapów, w pierwszym są to środki przeznaczone na rozwój dziecka (ponoszone głównie przez rodziców) do momentu osiągnięcia przez nie wieku szkolnego, w drugim – wydatki na kształcenie od poziomu podstawowego do studiów wyższych, w trzecim zaś – środki wydatkowane w okresie życia zawodowego związane z wyborem miejsca pracy, mobilnością, szkoleniami zawodowymi czy edukacją ustawiczną.

⁵⁶ Narodziny teorii kapitału ludzkiego najczęściej przypisywane są G. Beckerowi, po opublikowaniu w roku 1962 dodatkowego numeru prestiżowego czasopisma akademickiego „Journal of Political Economy” zatytułowanego *Investment in Human Being*.

Kapitał ludzki: teoria czy doktryna?

Losy rozmaitych teorii bywają nader różne. Jedne z nich długo błąkają się na obrzeżach akademickiego vanity fair, zdobywają popularność dość nieoczekiwanie i dawno po śmierci ich autorów inspirują akademickie dyskusje. Inne stanowią poznawcze ramy gromadzenia i interpretowania strumieni danych o bieżącej rzeczywistości, są nieustannie testowane i, choć nadal pozostają teoriami, z biegiem czasu przenikają do myślenia potocznego, wzbogacają je i uwrażliwiają na złożoność realiów, to wyśmienicie demonstrują dzieje psychoanalizy.

Są też i takie teorie, które – niezależnie od stopnia ich confirmacji – służąc legitymizacji politycznej praktyki, przekształcają się w doktryny atrakcyjne w tej mierze, w jakiej mistyfikują rzeczywistość – redukując jej złożoność do kilku prostych prawidłowości, w miarę łatwo przekładalnych na zestaw haseł, wokół których są organizowane programy takich czy innych praktyk społecznych, gospodarczych etc.

Nie jest wykluczone, że taki właśnie los spotkał teorię kapitału ludzkiego i – co może ważniejsze – to, co z niej wynika, tj. takie zmiany instytucjonalne, które każą traktować edukacyjną infrastrukturę współczesnych społeczeństw jako element rynku pracy. (...)

Stała się ona też wehikułem ekonomicznej kolonizacji niezależnych – wydawałoby się – obszarów nauk społecznych.

Źródło: K. W. Frieske, *Kapitał ludzki: teoria czy doktryna?*, [w:] *Rynek pracy i wykorzystanie potencjału pracy w Polsce*, pod red. A. Rajkiewicza i J. Orczyka, IPiSS, Warszawa 2014, s. 166.

Bywa, że punktem wyjścia do analiz prezentowanych przez pedagogów pracy jest perspektywa ekonomiczna⁵⁷. Nie ma powodów, dla których należałoby kwestionować

⁵⁷ Kazimierz Denek koncepcję kapitału ludzkiego rozwijał w obszarze edukacji i nauk o niej. Opisywał kształcenie z perspektywy kapitału ludzkiego i uzasadniał: „Dokonane przez taki opis kształcenie staje się czytelne dla osób zajmujących się edukacją. Dzięki temu ułatwia nie tylko im porozumiewanie się między sobą, lecz także z partnerami zainteresowanymi podażą usług edukacyjnych. Stwarza to należyłą podstawę do prowadzenia właściwej polityki edukacyjnej i integrowania jej z poszczególnymi sektorami, sferami, działami i gałęziami gospodarki narodowej. Planując ją można ocenić czy oferta ta co do poziomów i kierunków kształcenia odpowiada popytowi, a kompetencje tworzone przez szkoły są zgodne – co do treści i liczby absolwentów – z potrzebami rynku pracy” (Denek, 2005, s. 91). Mieczysław Malewski źródłem rosnącej popularności koncepcji kształcenia ustawicznego doszukiwał się w teorii kapitału ludzkiego. Analizował pomnażany przez edukację kapitał ludzki z perspektywy makrostrukturalnej i mikrostrukturalnej (Malewski, 2010, s. 49 i następ.).

próby stosowania podejścia ekonomicznego do objaśniania zjawisk czy procesów ściśle powiązanych z pedagogiką, takich jak oferta edukacyjna, popyt na określone kompetencje i kwalifikacje, efektywność kształcenia, rynek edukacyjny, dobór pracowników, przebieg ścieżek edukacyjnych i zawodowych absolwentów szkół, dynamika demograficzna czy wysokość publicznych i prywatnych nakładów na edukację. Te ostatnie utarło się nazywać inwestowaniem w kapitał ludzki.

Najogólniejsza, kanoniczna wykładnia kapitału ludzkiego może brzmieć tak: „edukacja szkolna, kurs komputerowy, troska o zdrowie, cnota punktualności czy uczciwości to również kapitał, w tym sensie, że służą dobrej kondycji, zwiększają zarobki, pozwalają doceniać uroki literatury (...). Nie ma sprzeczności pomiędzy tradycyjną koncepcją kapitału i powiedzeniem, że wydatki na edukację, szkolenie zawodowe, ochronę zdrowia etc., to inwestowanie w kapitał. Jednakże jest to kapitał ludzki, nie materialny czy finansowy – bo przecież nie można rozdzielić człowieka i jego wiedzy, umiejętności, zdrowia czy cnót (...). Wykształcenie i szkolenie zawodowe to najważniejsze inwestycje w kapitał ludzki. (...) Każda osoba wytwarza swój własny kapitał ludzki poprzez wykorzystywanie części swego czasu i towarów na »chodzenie do szkoły«, podnoszenie kwalifikacji w trakcie pracy zawodowej itd.”⁵⁸. Bywa, że do dwóch parametrów: kształcenie i szkolenie zawodowe – budzących największe zainteresowanie – dodaje się jeszcze zdrowie.

Jako najważniejsze składowe kapitału ludzkiego, determinujące jego poziom w ujęciu jakościowym, wskazywane są wiedza i umiejętności. Wykorzystywanie wrodzonych lub uzyskanych w procesach kształcenia (formalnego i pozaformalnego): wiedzy, doświadczenia, zdolności, umiejętności prowadzi do tworzenia nowych produktów i usług lub technologii, co w bezpośredni sposób przekłada się na wzrost konkurencyjności. Jednakże zasoby te nie mogłyby zostać „uruchomione”, gdyby nie potencjał zdrowotny jednostki, który warunkuje rozwój pozostałych komponentów kapitału ludzkiego.

Kapitał ludzki „nie jest dany przez genetyczne właściwości danej populacji, ale można go powiększać za pomocą inwestowania w człowieka czyli przez ogół działań wpływających na przyszły pieniężny i fizyczny dochód jednostek. Działania te prowadzą do powiększania zasobów ucieleśnionych w ludziach, a dokonuje się ich poprzez m.in. usługi i udogodnienia związane z ochroną zdrowia, poprawą wyżywienia, szkolenie i doskonalenie zawodowe w czasie pracy, kształcenie w systemie edukacji, poszukiwanie i gromadzenie informacji o sytuacji firm i perspektywach zawodowych, badania naukowe czy migracje ludności”⁵⁹.

⁵⁸ G. S. Becker, *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, tłum. H. Hagemeyerowa, K. Hagemeyer, PWN, Warszawa 1990, s. 217.

⁵⁹ E. Kryńska, E. Kwiatkowski, *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 146.

Warto przywołać trzy prawidłowości teorii kapitału ludzkiego sformułowane w analizie Gary'ego S. Beckera. Po pierwsze, badacz ten zwrócił uwagę na kilka sposobów inwestowania w kapitał ludzki. Choć dostrzegał istotną rolę formalnego wykształcenia zdobywanego w szkole w kształtowaniu zasobu kapitału ludzkiego, to jednak szczególną uwagę poświęcił szkoleniom. Po drugie, podkreślał on wagę ekonomicznych konsekwencji powiększania zasobu kapitału ludzkiego. Doszukiwał się ich nie tylko we wzroście realnych zarobków osób powiększających swój kapitał ludzki, ale również we wzroście korzyści osiąganych przez przedsiębiorstwa zatrudniające pracowników z rosnącym kapitałem ludzkim. Po trzecie, wprowadzając podział na szkolenia ogólne i szczegółowe, podkreślał znaczenie szkoleń ogólnych dla wzrostu możliwości zatrudnienia przez pracowników, powiększając one bowiem zasób kapitału ludzkiego przydatnego w różnych przedsiębiorstwach.

Nietrudno dostrzec związek teorii kapitału ludzkiego z teorią kształcenia ustawicznego dorosłych. Istnieją co najmniej cztery powody, dla których inwestowanie w kapitał ludzki w organizacji (przedsiębiorstwie) jest ekonomicznie opłacalne:

- a) pracownik wykształcony jest bardziej wydajny, potrafi szybciej adaptować się do zmian;
- b) lepsze kompetencje i kwalifikacje pozwalają pracownikom na szybsze uczenie się i lepsze wykorzystanie nowej wiedzy;
- c) wykształceni pracownicy są bardziej chłonni na innowacje; w społeczeństwie wykształconym wprowadzanie zmian zachodzi szybciej;
- d) wykształcone społeczeństwo ma wyższy odsetek badaczy i naukowców w stosunku do społeczeństw mniej wykształconych, co daje podstawę do rozwoju nauki i badań.

Obok korzyści płynących z podnoszenia poziomu wykształcenia należy też uwzględnić rozmaite „kalkulacyjne złożoności”, np. dotyczące wkomponowania w dane empiryczne służące ustaleniu stopy zwrotu z wysiłku edukacyjnego zróżnicowania indywidualnych talentów, różnic w jakości kształcenia w lepszych i gorszych szkołach, wtedy gdy jedno i drugie są finansowane ze środków publicznych czy wysokości wynagrodzeń, skoro przyrosty wykształcenia nie przekładają się bezpośrednio na przyrosty wynagrodzeń. Inwestycja w formalne wykształcenie niekoniecznie przynosi korzyści możliwe do odłożenia na jednolitej skali wynagrodzeń. Powyższy wywód uwiarygodnia postawioną tezę, a dodatkowo to, iż ekonomika edukacji zdaje się być dynamicznie rozwijającym się obszarem badań pedagogów pracy.

Teoria konkurencji o miejsca pracy, zwana też teorią konkurencji na rynku pracy, została zaproponowana w początkach lat 70. ubiegłego wieku przez Lestera Thurowa⁶⁰. Analizując realia amerykańskiego rynku pracy, Thurow „zwrócił uwagę na to,

⁶⁰ L. C. Thurow, *Education and Economic Equality*, “The Public Interest”, no 28, 1972.

że relatywnie lepszy status edukacyjny pracowników informuje nie tyle o poziomie ich kwalifikacji, ile o *trainability* czyli o pożytkach, jakie mogą przynieść wewnętrzne szkolenia przykrawające kompetencje pracowników do specyficznych potrzeb zatrudniających ich firm, a także nabywane nieformalnie umiejętności przyrastające wraz ze stażem pracy.⁶¹ Teorie tę oparto na hipotezie, że absolwent edukacji szkolnej rzadko jest w pełni gotowy do wykonywania konkretnych zadań w miejscu pracy, dlatego nieuniknione jest jego przeszkolenie. Pracodawcy poszukują pracowników, którzy najszybciej i najtaniej mogą zostać przez nich przygotowani do wykonywania zadań. Poziom wykształcenia (kwalifikacji) jest przesłanką dla pracodawcy o prawdopodobnie najszybszym i najmniej kosztownym procesie adaptacji kandydata do wykonywania określonych zadań. Twórcy tej teorii uznają, że osoby poszukujące pracy tworzą swobodną kolejkę i najlepiej wykształcone konkurują między sobą o miejsce w tym szeregu. Zasadniczym narzędziem konkurencji jest posiadany przez nie poziom wykształcenia.

Według Thurowa prosta prawidłowość sugerująca, że praca wymagająca wyższych kwalifikacji powinna prowadzić do wyższych wynagrodzeń niż praca niewykwalifikowana jest komplikowana przez trzy grupy zmiennych: a) zmienne technologiczne wyznaczające popyt na specyficzne kompetencje, wymagane do wykonywania zadań zawodowych na określonym stanowisku pracy i w ramach danego zawodu, b) zmienne socjologiczne czy instytucjonalne, takie jak sposoby ustalania płacy minimalnej lub tradycje wyznaczające różnice wynagrodzeń przypisywanych poszczególnym grupom stanowisk oraz c) zmienne wyznaczające rozkład kosztów inwestycji w kapitał ludzki i ich podział pomiędzy społeczeństwo jako całość, pracowników i pracodawców.

Konkurencja na rynku pracy jest związana z wypieraniem osób o niższym poziomie wykształcenia przez osoby lepiej wykształcone. Według teorii konkurencji o miejsca pracy, pracownicy są przyjmowani do pracy na podstawie kryterium „poziom wykształcenia”, ale także innych cech, które są istotne dla pracodawców i pozwalają im ocenić koszt dopasowania (doksztalcenia, doszkalania) pracownika do niezbędnego poziomu, podyktowanego przez wymagania kompetencyjne/kwalifikacyjne stanowiska pracy.

W świetle teorii konkurencji o miejsca pracy przyjmuje się, że na rynku pracy występuje współdziałanie dwóch mechanizmów porządku tego rynku:

- a) konkurencji osób indywidualnych o możliwość zatrudnienia na podstawie ich relatywnych kosztów kształcenia;
- b) konkurencji na podstawie poziomu płac, które kandydaci chcieliby otrzymać odpowiednio do posiadanych zasobów kapitału ludzkiego.

⁶¹ K. W. Frieske, *Kapitał ludzki: teoria czy doktryna*, [w:] *Rynek pracy i wykorzystanie potencjału pracy w Polsce*, pod red. A. Rajkiewicza i J. Orczyka, IPISS, Warszawa 2014, s. 172.

Podstawowym założeniem teorii konkurencji na rynku pracy jest istnienie kolejki miejsc pracy i kolejki osób poszukujących pracy, które przekształcają się w instrumentalne narzędzia konkurencji na rynku pracy zarówno wśród firm, jak i osób indywidualnych. Relatywna pozycja aplikanta w kolejce jest zdeterminowana przez jego wykształcenie i doświadczenie zawodowe, które pozwalają pracodawcy ocenić koszty doksztalcenia aplikanta do niezbędnego poziomu, podyktowanego przez wymagania kompetencyjne/kwalifikacyjne stanowiska pracy. Teoria konkurencji o miejsca pracy zakłada, że najlepiej wykształceni pracownicy konkurują między sobą o ograniczoną pulę dobrze płatnych stanowisk dla osób o najwyższych kwalifikacjach. Ci, którzy przegrywają w rywalizacji o te najlepsze posady, znajdują zatrudnienie w gorzej opłacanych i mniej wymagających zawodach, podczas gdy osoby o niższym wykształceniu spychane są do najprostszych prac lub w bezrobocie. „Jest tak dlatego, że pracodawcy mając do wyboru mniej lub bardziej wyedukowanego kandydata na to samo stanowisko, na ogół preferują tego drugiego, gdyż zakładają, że będzie bardziej wydajny, a jego szkolenie będzie tańsze”. W świetle tej teorii „nadwyżka wykształcenia niejednokrotnie nabiera charakteru »ślepego zaułka«. Absolwenci, którym nie uda się podjąć odpowiedniej pracy, nie są później w stanie skutecznie konkurować z tymi, którzy znaleźli zatrudnienie pasujące do kwalifikacji, przeszli dodatkowe szkolenia w miejscu pracy i mogą wykazać się odpowiednim stażem w swoim zawodzie”⁶².

Jedno z twierdzeń wyznaczających ramy problemowe tej teorii brzmi: zjawisko nadwyżki wykształcenia (kwalifikacji) ma – przynajmniej częściowo – charakter pozorny, ponieważ poziom wykształcenia jest zaledwie jednym z czynników, jaki determinuje poziom kapitału ludzkiego (np. obok doświadczenia, nawyków i umiejętności nabytych w trakcie wykonywania zawodu czy jakości kształcenia oferowanego przez daną placówkę edukacyjną). Dlatego jednostki o tym samym wykształceniu mogą bardzo różnić się między sobą pod względem zdolności do rzetelnego wykonywania złożonych czynności w pracy.

Zwolennicy tej teorii podkreślają, że praca poniżej kwalifikacji ma tendencję do utrwalania się. Co więcej, przewidują permanentną nadwyżkę edukacji z uwagi na wzrost podaży absolwentów uczelni.

Teoria zawodu to system praw, twierdzeń i definicji operacyjnych powiązanych ze sobą w sposób systematyczny, logicznie i rzeczowo, wyjaśniających procesy i zjawiska zawodoznawcze, np. podział pracy i wyodrębnianie zawodów, identyfikacja stanowisk pracy dla zawodu, specyfikacja zadań zawodowych, analiza czynności zawodowych, warunków pracy i treści zadań zawodowych realizowanych na stanowiskach pracy, specyfikacja wymagań kwalifikacyjnych, przemiany zawodów, klasyfikacje zawodów.

⁶² A. Kiersztyn, *Racjonalne inwestycje czy złudne nadzieje: nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy*, „Polityka Społeczna”, nr 1/2011, s. 9.

Wkład w tworzenie teorii zawodu wnieśli Stanisława Borkowska, Mieczysław Kabaj, Andrzej Karpiński, Elżbieta Kryńska, Stefan M. Kwiatkowski, Krystyna Lelińska, Tadeusz W. Nowacki, Krzysztof Symela, Franciszek Szlosek, Zygmunt Wiatrowski, Ireneusz Woźniak oraz wielu innych.

Teoria zawodu, jak każda teoria naukowa, spełnia funkcje diagnostyczne i prognostyczne. Daje ona usystematyzowaną wiedzę o zawodach, ich strukturze, treści ich zadań zawodowych i kwalifikacjach wyodrębnionych w ramach poszczególnych zawodów, o tendencjach w procesie powstawania nowych zawodów i dziedzin ich występowania. Wiedza o zawodach pozwala procesy i zjawiska zawodoznawcze pojąć i wyjaśnić, wskazuje drogę badaniom i ułatwia korektę dokładności jej dotychczasowego systemu naukowego. Badania przeprowadzane na stanowiskach pracy i badania dokumentacji, wyodrębnienie zadań zawodowych i określenie ich treści pozwalają na ustalenie układów wiedzy, umiejętności zawodowych i kompetencji społecznych typowych dla badanego zawodu i niezbędnych do jego wykonywania. Charakterystyka taka stanowi jedną z podstaw doboru treści i metod kształcenia. Zbiór informacji o zawodzie stanowi podstawę jego wprowadzenia do klasyfikacji zawodów.

Klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego jest podstawowym źródłem informacji przy planowaniu kształcenia zawodowego. Została ona ujednoczona z klasyfikacją zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy w zakresie nazw zawodów i ich symboli cyfrowych. Klasyfikacja zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy jest stosowana w szczególności w zakresie:

- a) pośrednictwa pracy i poradnictwa zawodowego;
- b) szkolenia osób poszukujących pracy oraz dokształcania pracowników;
- c) gromadzenia danych do określania polityki zatrudnienia, kształcenia i szkolenia zawodowego.

Kategoria „zawód” nie zanika, pozostaje w życiu społecznym, gospodarczym i w kulturze. Mieczysław Kabaj słusznie twierdzi, że „zawody istnieją i będą istnieć, że istnieje międzynarodowa i narodowe klasyfikacje zawodów i specjalności, które określają, jakie wykształcenie i kwalifikacje (uprawnienia) powinni mieć fachowcy w różnych zawodach (specjalnościach)”⁶³. Kategoria pojęciowa „zawód” jest wykorzystywana w badaniu pracy, w poradnictwie zawodowym i pośrednictwie pracy, w zatrudnianiu pracowników, ich awansowaniu i wynagradzaniu. Cała statystyka rynku pracy opiera się na kategorii zawodu. Opracowywane i wykorzystywane są rankingi

⁶³ M. Kabaj, *Optymalizacja struktur kształcenia zawodowego i popytu na pracę. Czy grozi nam masowe bezrobocie absolwentów szkół wyższych?* [w:] *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, U. Jeruszka (red.), IPiSS, Warszawa 2002, s. 27.

zawodów deficytowych i nadwyżkowych, prognozy popytu na pracę w zawodach, zapotrzebowania na zawody niezbędne dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy, wykazy pracujących w poszczególnych zawodach itp.

Kształcenie zawodowe uwzględnia w swojej strukturze programowo-organizacyjnej zawody występujące na rynku pracy oraz prognozy nowych zawodów, jakie mogą pojawić się na rynku pracy w perspektywie najbliższych pięciu do dziesięciu lat. Diagnozy i prognozy popytu na pracę według zawodów to domena ekonomistów.

Analizując niniejszy temat, warto także poznać podstawowe twierdzenia teorii zawodu.

1. Zawody pojawiły się z chwilą osiadłości ludzi; powstały dzięki podziałowi pracy i podlegają dalszym zmianom przez dzielenie pracy.
2. Zawód wyodrębniony zostaje na podstawie poziomego podziału pracy, ale w wyniku pionowego podziału pracy również mogą pojawić się nowe zawody.
3. Zawód jest połączony ściśle z organizacją pracy, gdyż z niej wynika zbiór zadań zawodowych.
4. Zadanie zawodowe to logiczny wycinek lub etap pracy w ramach zawodu o wyraźnie określonym początku i końcu, wyodrębniony z działań pracowniczych ze względu na rodzaj lub sposób wykonywania czynności zawodowych powiązanych jednym celem, kończący się produktem, usługą lub decyzją. Zadania zawodowe stanowią o wymaganiach zawodu w odniesieniu do pracownika.
5. Zawód powstaje w wyniku analizy czynności wykonywanych na stanowiskach pracy, odkrywania podobnych i łączenia ich w jeden zawód. W tym systemie czynności musi istnieć dostatecznie bogata treść, aby umożliwić rozwój pracownika.
6. Zawód to wykonywanie zespołów czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności, także cech psychofizycznych, warunkujących wykonanie zadań zawodowych powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny.
7. Opis zawodu obejmuje wykaz typowych stanowisk pracy w zawodzie, opis pracy i sposobu jej wykonywania, środowisko pracy (warunki pracy, maszyny i narzędzia pracy, zagrożenia, organizacja pracy), wymagania psychofizyczne, zdrowotne, w tym przeciwwskazania do wykonywania zawodu, wykształcenie i uprawnienia

niezbędne do podjęcia pracy w zawodzie, możliwości rozwoju zawodowego, potwierdzania/walidacji kompetencji, wykaz zadań zawodowych, wykaz i opis kompetencji zawodowych, możliwości podjęcia pracy w zawodzie, zarobki osób wykonujących dany zawód, możliwości zatrudnienia osób niepełnosprawnych.

8. Do elementów konstytuujących zawód należą:
 - a) zestaw zadań zawodowych wyodrębniony w ramach społecznego podziału pracy;
 - b) zestaw kompetencji i kwalifikacji niezbędnych do wykonywania zadań zawodowych;
 - c) perspektywa rozwoju zawodowego;
 - d) wielopoziomowość „ścieżki” awansowej w zawodzie;
 - e) formalne uprawnienia do działania w zawodzie.

Z kolei do konsekwentnych cech zawodu należą:

- a) przynależność do konkretnej grupy zawodowej, stanowiąca kryterium stratyfikacji społecznej;
 - b) kulturotwórczość wywoływana zadaniami zawodowymi (formułowanie etyki zawodowej, badanie historii własnego zawodu, wzmacnianie poczucia wartości zawodowej u członków grupy itp).
9. Nie należy do istoty zawodu, ale wiąże się z nim pozycja społeczna pracownika. Każdy zawód określa miejsce i rolę człowieka w społecznym procesie pracy.
10. W każdym zawodzie wymagane są odmienne kompetencje, które decydują o nieporównywalności poszczególnych zawodów.
11. Stosunek między umiejętnościami praktycznymi i umysłowymi zmienia się w zależności od rodzaju zawodu. Niektóre zawody wymagają minimalnych umiejętności praktycznych i szerokiego rozwoju umiejętności intelektualnych, inne zaś na odwrót – opierają się na umiejętnościach praktycznych, przeważnie o charakterze rutynowym.
12. Im zawód jest trudniejszy, wymagający wyższych kwalifikacji, bardziej angażujący intelektualnie, tym częściej ludzie wykonujący ten zawód cenią sobie samą pracę, zadania zawodowe, możliwość własnego rozwoju, szanse na awans.
13. W gospodarce część zawodów zanika, inne zmieniają swą treść, pojawiają się nowe. Zawód ma charakter zmienny. Zmiany w za-

wodach dokonują się niejednakowo. Są zawody, gdzie zasadniczej zmianie ulega treść pracy i struktura kwalifikacji, ale są i zawody, gdzie zmiany są bardzo nieznaczne.

14. Przemiany zawodu są procesem obserwowalnym, dającym się poznawać, analizować, opisywać w kategoriach społecznych, ekonomicznych, socjologicznych, psychologicznych, pedagogicznych, filozoficznych.
15. Zawód przejawia kontekst pedagogiczny, gdyż istnieje konieczność posiadania przez wykonawcę kompetencji i kwalifikacji zawodowych, które są wynikiem odpowiedniego przygotowania.
16. Przygotowanie człowieka do pracy w zawodzie obejmuje układ umiejętności wymaganych w zawodzie, oparty na odpowiadających im układach wiedzy, pozytywną motywację w odniesieniu do zawodu, charakterystyczne przyzwyczajenia mające znaczenie dla wykonywania zawodu, pewne sposoby rozwiązywania problemów praktycznych, a także cechy charakteru, system wartości, norm i ocen związany z danym zawodem. Istota uczenia się zawodu polega na samodzielnym rozwiązywaniu problemów, stopniowo coraz bardziej trudniejszych i coraz bardziej złożonych.
17. Ze względu na relacje zachodzące między pracownikiem a dominującym przedmiotem pracy wyróżnia się pięć grup zawodów:
 - a) człowiek – człowiek;
 - b) człowiek – technika;
 - c) człowiek – przyroda;
 - d) człowiek – system znaków;
 - e) człowiek – dzieło artystyczne.

Ta klasyfikacja zawodów znajduje szerokie zastosowanie w poradnictwie zawodowym. Każda grupa zawodów dyktuje określone wymagania co do przygotowania pracownika i jego cech niezbędnych do wykonywania zadań na stanowiskach pracy.

18. Wyodrębnia się dwa rodzaje zawodów:
 - a) zawody, w jakich kształci się w systemie szkolnictwa zawodowego, tzw. zawody szkolne;
 - b) zawody występujące na rynku pracy, w których można znaleźć zatrudnienie, tzw. zawody gospodarcze.

Między tymi dwoma rodzajami zawodów zachodzi różnica polegająca na tym, że zawody szkolne przygotowują do pełnienia

wielu ról zawodowych, do pracy na wielu stanowiskach przypisywanych do różnych zawodów gospodarczych funkcjonujący na rynku pracy. Więzy pokrewieństwa są rozleglejsze w zawodach szkolnych niż ma to miejsce w zawodach gospodarczych.

19. Zawody szkolne nauczane na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, technikum i szkoły policealnej to zawody jednokwalifikacyjne i dwukwalifikacyjne. Kwalifikacje wyodrębnione w ramach poszczególnych zawodów są opisane w podstawie programowej kształcenia w zawodach jako zestaw oczekiwanych efektów kształcenia: wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych, pozwalających na samodzielne wykonywanie zadań zawodowych.
20. Odróżnia się zawód wyuczony i zawód wykonywany. Nie każdy człowiek, który pracuje poza wyuczonym zawodem, wykonuje zadania niezgodne z przygotowaniem zawodowym. Istnieją zbiory stanowisk pracy realizujące procesy pracy w ramach kilku zawodów.
21. Mobilność zawodowa oznacza zmianę zawodu, stanowiska lub funkcji zawodowej.
22. Aby zmienić zawód, trzeba najpierw opanować jakiś zawód.

Wyróżnione twierdzenia trzeba traktować łącznie, jako rozwinięcie koncepcji zawodu w społecznym podziale pracy. Oczywiście nie zostały tu wymienione wszystkie twierdzenia konstytuujące teorię zawodu, ale – jak sądzę – są to te najważniejsze.

Uwagi końcowe

Zauważana jest tendencja do posługiwania się w obszarze pedagogiki pracy teoriami czerpanymi z innych dyscyplin naukowych. Dobrze, że w dobie globalizmu pedagogicy pracy w swoich analizach teoretycznych i badaniach empirycznych wykorzystują teoretyczny dorobek reprezentantów rozmaitych dyscyplin naukowych. I dobrze, że współtworzą oni teorie mające zastosowanie także w innych dyscyplinach. Interdyscyplinarność w pedagogice pracy może być rozpatrywana jako zaleta – w aspekcie efektów prac zespołowych, złożonych z przedstawicieli różnych nauk, zajmujących się tym samym zagadnieniem. „Takie interdyscyplinarne zespoły tworzą warunki dla ożywionych dyskusji naukowych, a więc sporów o zagadnienia podstawowe”⁶⁴. Cokolwiek powie się o korzyściach płynących z interdyscyplinarności pedagogiki pracy jako nauki, to jednak

⁶⁴ S. Kaczor, Życie ekonomiczno-społeczne a pedagogika pracy, „Pedagogika Pracy”, nr 38, 2001, s. 8.

powinna ona mieć specyficzne dla siebie koncepcje teoretyczne, zawierające opis i wyjaśnienie określonych zjawisk i zagadnień. Brakuje teorii, które są „własnością” tylko pedagogiki pracy. Teorie naukowe wywierają dynamizujący wpływ na rozwój każdej dyscypliny naukowej. Pedagogika pracy nie jest tu wyjątkiem. Odrębne i wewnętrznie spójne ramy teoretyczne są w tej dziedzinie niezbędne, aby subdyscyplina ta miała tożsamość oraz cechowała się witalnością i rozwojem, poszukiwanie zaś nowych koncepcji teoretycznych jest kluczową sprawą dla dalszego jej rozwoju.

BIBLIOGRAFIA

- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. III poprawione, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
- Auleytner J., *Pedagog pracy w procesie humanizacji*, [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, pod red. Z. Wiatrowskiego, U. Jeruszki i H. Bednarczyka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2003.
- Bańka A., *Transnarodowe porady zawodowe w kontekście zmian w wymiarze europejskim*, [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, pod red. S. M. Kwiatkowskiego i Z. Sirojcia, Ochotnicze Hufce Pracy – Komenda Główna, Warszawa 2006.
- Becker G. S., *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, tłum. H. Hagemeyerowa, K. Hagemeyer, PWN, Warszawa 1990.
- Borkowska S., *Humanizacja pracy – przesłanka efektywnego zarządzania. Efektywne zarządzanie zasobami ludzkimi – wyzwaniem współczesności*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 1-2 (4-5/190-191), 1999.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT” s.c., Toruń 2005.
- Jeruszka U., *Człowiek i zawód. Wybrane zagadnienia z pedagogiki pracy*, IPiSS, Warszawa 2010.
- Jeruszka U., *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2016.
- Jeruszka U., *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*, IPiSS, Warszawa 2006.
- Jeruszka U., *Teorie w dziedzinie (nie tylko) pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010.
- Jędrzycki W., *Ciągłość i zmiana*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 1-2 (4-5/190-191), 1999.
- Kabaj M., *Optymalizacja struktur kształcenia zawodowego i popytu na pracę. Czy grozi nam masowe bezrobocie absolwentów szkół wyższych?* [w:] *Optymalizacja kształcenia*

zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy, U. Jeruszka (red.), IPiSS, Warszawa 2002.

- Karney J. E., *Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Kiersztyn A., *Racjonalne inwestycje czy złudne nadzieje: nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy*, „Polityka Społeczna”, nr 1, 2011.
- Knowles M. S., Holton III E.F., Swanson R. A. , *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, tłum. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kołkowski L., Kwiatkowski S. M., *Elementy teorii kształcenia zawodowego*, IBE, Warszawa 1994.
- Kryńska E., Kwiatkowski E., *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Kwiatkowski S. M., *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, IBE, Warszawa 2001.
- Kwiatkowski S. M., *Nowa jakość edukacji zawodowej*, „Polityka Społeczna”, nr 9, 1998.
- Kwiatkowski S. M., *Pedagogika pracy – historia – terażniejszość – przyszłość*, „Pedagogika Pracy”, nr 46, 2005.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Nowacki T. W., *Leksykon pedagogiki pracy*, ITeE – WSP TWP – WSP ZNP, Radom – Warszawa, 2004.
- Nowacki T. W., *Pedagogika pracy. Problematyka i przegląd badań*, WSiP, Warszawa 1982.
- Nowacki T. W. (red.), *Metodologia pedagogiki pracy*, WSiP, Warszawa 1978.
- Nowacki T. W., *Praca i wychowanie*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1980.
- Nowacki T. W., *Zawodoznawstwo*, ITeE, Radom 1999.
- Nowacki T. W., Jeruszka U., *Podstawy dydaktyki pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2004.
- Pervin L. A., *Psychologia osobowości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Pervin L. A., John O. P., *Osobowość. Teoria i badania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Sajkiewicz A., *Jakość zasobów pracy*, Poltext, Warszawa 2002.
- Strużyńska J., I. Marzec I., *Czynniki sukcesu zawodowego w organizacjach publicznych. Przegląd stanowisk teoretycznych*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 304 (104-105), 2015.
- Szczepański J., *Czynniki kształtujące zawód i strukturę zawodową*, [w:] *Socjologia zawodów*, A. Sarapata (red.), PWN, Warszawa 1965.

- Szlosek F., *System pojęciowy pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, Z. Wiatrowski (red.), WSH-E we Włocławku – WTN, Włocławek 2006.
- Szlosek F., *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2015.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
- Wiatrowski Z., *Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, s. 45.
- Tomaszewski T., *Praca zawodowa jako centralne pojęcie kształcenia zawodowego*, [w:] *Kształcenie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej*, pod red. S. Karczora i Z. Wiatrowskiego, WSiP, Warszawa 1978.
- Torraco R. J., *Theory Building Research Methods*, in: R. A. Swanson, E. F. Koehler, San Francisco 1997.
- Żyra J., *Efekty ekonomiczne niedopasowań strukturalnych i kompetencyjnych w obszarze edukacji*, Politechnika Krakowska im. T. Kościuszki, Kraków 2013.

STRESZCZENIE

W opracowaniu przedstawiono – z konieczności w syntetycznym ujęciu – wybrane teorie podstawowe i dopełniające w obszarach badań pedagogiki pracy. Do pierwszej grupy zaliczono teorie: kształcenia zawodowego, czynności poznawczych oraz kształcenia ustawicznego dorosłych, a do grupy drugiej teorie: kompetencji, kapitału ludzkiego, konkurencji o miejsca pracy oraz zawodu. Tezą rozważań uczyniono stwierdzenie, że: *rozwój specyficznych teorii właściwych tylko dla pedagogiki pracy jest niewystarczający*. Poszukiwanie nowych koncepcji teoretycznych jest kluczową sprawą dla dalszego rozwoju pedagogiki pracy.

Słowa kluczowe: teorie naukowe, pedagogika pracy, kształcenie zawodowe, zawód, kwalifikacje, kompetencje, kapitał ludzki.

English title: The theories (and not only theories) of labour pedagogy**Abstract**

The article presents – in the synthetic approach, as necessary – the selected basic and supplementary theories of the research areas of labour pedagogy. The first group comprised the theories of: professional training, cognitive activities, adults' lifelong learning, whilst the second one comprised the theories of: competences, human capital, competition for workplaces and profession. The statement, that *the development of the specific theories that are characteristic of labour pedagogy is insufficient*. The search for new theoretical concepts is the key element of the further development of labour pedagogy.

Key words: scientific theories, labour pedagogy, professional education, profession, qualifications, competence, human capital.

NOTKA O AUTORCE

Urszula Jeruszka – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, zatrudniona w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej oraz w Instytucie Pracy i Spraw Socjalnych. Zajmuje się problematyką edukacyjną (edukacja zawodowa i ustawiczna). Specjalizuje się w teorii i praktyce kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz analizie relacji między szkolnictwem zawodowym a rynkiem pracy. Autor lub redaktor naukowy publikacji: *Człowiek i zawód. Wybrane zagadnienia z pedagogiki pracy; Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy; Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne; Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość; Metody badania losów i karier absolwentów szkół zawodowych; Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy; Podstawy dydaktyki pracy; Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*. Kierownik i współwykonawca wielu projektów badawczych.

1.4.

Janusz Sztumski

Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa w Katowicach

ZASTOSOWANIE METODOLOGII NAUK SPOŁECZNYCH W PEDAGOGICE PRACY

Wprowadzenie

W literaturze dotyczącej problematyki badań społecznych można napotkać takie opracowania, których autorzy starają się wykazać, że reprezentowana przez nich dziedzina nauki ma swoistą metodologię. Nie jest zatem przypadkiem, że ich opracowania ukazują się pod tytułem „metodologia badań” np. socjologicznych, pedagogicznych czy psychologicznych, sugerując czytelnikowi, że istnieje wiele rozmaitych metodologii w naukach społecznych, które zostały wypracowane w poszczególnych ich dziedzinach. Co istotne, kiedy już sięgamy do wspomnianych powyżej publikacji, wówczas dostrzegamy, że są w nich omawiane takie same metody badań – ilościowych i jakościowych – o całościowym albo reprezentacyjnym zasięgu. Używa się w nich również ankiet, wywiadów, obserwacji, analizy dokumentów, a różnice w sposobie ich stosowania dotyczą narzędzi i technik, uwzględniających specyfikę przedmiotu badań danej dziedziny nauki, co wymaga często pewnej modyfikacji stosowanych narzędzi. W efekcie okazuje się, że metody stosowane w różnych dziedzinach omawianych nauk są takie same, a to, że przedmiot badań prowadzonych np. przez pedagoga, socjologa lub psychologa w pewnym stopniu różni się i wymaga stosowania zmodyfikowanych w każdej dziedzinie technik i narzędzi badań nie uzasadnia wcale konieczności zmiany nazwy metodologii stosowanej w danej dziedzinie. Inaczej mówiąc, w każdej z nich korzystamy z metod uwzględniających specyficzne właściwości nauk społecznych, występujące zaś różnice w stosowanych technikach i narzędziach każdej z dziedzin nauk społecznych nie powodują wcale zmiany nazwy

metodologii danej dziedziny. Dotyczy to również pedagogiki, w tym jej subdyscypliny jaką jest pedagogika pracy. Mają w niej zastosowanie, w moim przekonaniu, założenia metodologiczne nauk społecznych.

Specyficzne właściwości nauk społecznych

Podobnie, jak nauki przyrodnicze lub matematyczno-fizyczne, nauki społeczne mają swoją specyfikę wynikającą z ich przedmiotu badań. Ich przedmiotem jest, najogólniej biorąc, *rzeczywistość społeczna*, na którą składa się wiele różnorodnych wytworów – materialnych i niematerialnych – będących dziełem istot żyjących społecznie i zdolnych do racjonalnego myślenia, które są zaliczane do gatunku *homo sapiens*.

Stanisław Ossowski, podejmując tego rodzaju refleksje, stwierdził trafnie, że w interesującym nas przypadku trzeba uwzględnić następujące zagadnienia:

- a) z dawna obserwowany wpływ rezultatów badań na rzeczywistość, do której wnioski z badań mają się odnosić;
- b) bezpośredni wpływ samych czynności badawczych na badaną rzeczywistość;
- c) konflikt pomiędzy postulatem systematyczności badań i postulatem ubiegania się o wnioski ogólne, nieograniczone wyznacznikami historycznymi;
- d) konflikt pomiędzy ograniczeniem się do metod standaryzowanych a miarodajnością wskaźników i subtelnością praktyki;
- e) udział doświadczenia wewnętrznego w praktyce badawczej¹.

Przyjrzyjmy się bliżej wymienionym zagadnieniom, ponieważ każde z nich wskazuje na specyfikę badań społecznych, którą należy brać pod uwagę wtedy, gdy podejmujemy badania zjawisk należących do wspomnianych nauk.

- A. Wiadomo, że wyniki wszelkich badań naukowych mogą zmieniać daną rzeczywistość, jeśli zostaną zastosowane w praktyce. Odnosi się to także do nauk społecznych, ponieważ rezultaty badań lub oparte na nich przewidywania, jeśli przenikną do świadomości kształtują zachowania nie tylko badających, ale również badanych.
- B. Zarówno w sferze nauk przyrodniczych, jak i społecznych występuje niebezpieczeństwo polegające na tym, że proces badawczy zniszczy normalne warunki istnienia przedmiotu badań. Ze względu na powtarzalność obiektywnych zjawisk przyrodniczych

¹ S. Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*, PWN, Warszawa 1962, s. 213-214.

niebezpieczeństwo to nie jest tak poważne w sferze badań przyrodnika, jak w badaniach np. socjologa, psychologa lub pedagoga, chemik czy biolog bowiem, jeżeli popełnią jakieś uchybienia metodologiczne, zazwyczaj mogą powtórzyć swoje doświadczenia na tym samym lub na identycznym przedmiocie. Jeśli podobny błąd zostanie popełniony przez socjologa bądź pedagoga, na ogół eksperyment nie może zostać powtórzony w tym samym środowisku społecznym lub na tym samym zbiorze ludzi. Jest to spowodowane tym, że badani nie są już tymi samymi ludźmi, jakimi byli wcześniej, tzn. przed uczestnictwem w eksperymencie, gdyż pod wpływem postawionych przed nimi zadań nasunęły im się problemy, o których być może nigdy by nie myśleli, gdyby nie uczestniczyli w badaniach.

- C. „Analogia pomiędzy socjologią empiryczną a naukami przyrodniczymi zawodzi także w sprawie zasięgu wniosków indukcyjnych opartych na systematycznych badaniach” – zauważa Stanisław Ossowski². A dalej wskazuje, że „najostrzej wszakże różnica pomiędzy przyrodnikiem a badaczem zjawisk społecznych przy budowaniu indukcyjnych uogólnień objawia się w ich stosunku do materiałów z przeszłości”. Możliwość względnie swobodnego kształtowania warunków, w jakich przeprowadza się doświadczenie przyrodnicze, nie powoduje tak poważnych ograniczeń sytuacyjnych, jakie występują w badaniach eksperymentalnych prowadzonych w naukach społecznych. „Mamy więc prawo sądzić – pisał Ossowski – że eksperymenty Galileusza, Newtona czy Einsteina nie wypadłyby inaczej, gdyby je przeprowadzono w czasach faraonów lub w czasach paleolitu. Natomiast ze zjawiskami społecznymi sprawa się przedstawia inaczej: uwarunkowanie kulturowe odbiera neutralność współczynnikom czasowo-przestrzennym, uhistorycznia materiały, redukując przez to samo ogólność wniosków indukcyjnych”³. Ustalone właściwości żelaza lub innego metalu będą sprawdzały się w każdym miejscu i czasie, gdzie dany metal występuje, natomiast znane nam właściwości psycho-socjodemograficzne badanej zbiorowości, np. studentów jakiegoś typu uczelni, nie będą wcale identyczne w każdym miejscu i czasie. Biorąc to pod uwagę, można powiedzieć, że wartości lub upodobania stu-

² Tamże, s. 222.

³ Tamże, s. 222.

dentów chińskich nie będą takie same, jak ich kolegów z Europy. Stwierdzenia socjologa, psychologa lub pedagoga są zatem ważne tu i teraz, a wszelkie próby ich uogólnień mogą opierać się jedynie na rachunku prawdopodobieństwa.

- D. W naukach społecznych możliwości standaryzacji są ograniczone specyfiką tych nauk. Standaryzacja wiąże się np. z dążeniem do tego, aby w badaniach empirycznych osiągnąć reprezentatywność próbki badanej populacji i taką normalizację danych, żeby nadały się one do opracowań statystycznych oraz do maksymalnej depersonifikacji procesu badawczego, redukującego do minimum wpływ osoby badacza na osiągnięte wyniki. I tak na przykład w badaniach ankietowych dąży się do standaryzacji pytań, która ma na celu nie tylko usprawnienie opracowania odpowiedzi, lecz prowadzi ona równocześnie do uproszczenia badanej rzeczywistości, ponieważ stara się uchwycić tylko to, co da się sprowadzić do przyjętych standardów i norm. Jak trudno jednak sformułować metodologicznie poprawne pytania w ankiecie i jak liczne pułapki czyhają na badających przy interpretacji zebranych odpowiedzi ukazują choćby socjologowie, którzy zajmują się problemami metodologii badań. Unikanie tzw. pytań otwartych w ankietach i zastępowanie ich „pytaniami zamkniętymi” w celu osiągnięcia standaryzacji nie daje badającemu wcale takich samych możliwości, jak np. fizykowi stosowanie identycznych narzędzi pomiaru dla określenia danych parametrów, o ile bowiem równe słupki rtęci w jednakowych termometrach są niewątpliwie wskaźnikami identycznych temperatur, to przecież jednakowe odpowiedzi na to samo pytanie nie wskazują wcale na identyczne postawy lub opinie respondentów.
- E. W naukach społecznych – w przeciwieństwie do nauk przyrodniczych – wpływ doświadczenia wewnętrznego badacza jest nie tylko trudny do wyeliminowania, ale co więcej, wpływ ten nie zawsze jest negatywny. Trudno wyobrazić sobie, aby człowiek badający zjawiska społeczne – *jako istota społeczna* – mógł je analizować z takim samym obiektywizmem, z jakim to robi np. wobec zjawisk przyrody. Socjolog, pedagog lub ekonomista utożsamia się przynajmniej w jakimś stopniu z ludźmi, którzy są przedmiotem jego zainteresowań, a tym samym, chcąc nie chcąc, wczuwa się po prostu w sytuację i stosunki społeczne, które bada, ponieważ to właśnie *wczuwanie się* pozwala mu o wiele lepiej

i głębiej zrozumieć dane zjawisko; umożliwia zrozumienie sposobu myślenia, istniejących opinii i odpowiadających im postaw badanych ludzi, a tym samym daje lepsze szanse na poznanie badanych zjawisk. Kiedy mówimy o roli doświadczenia wewnętrznego w poznawaniu zjawisk społecznych, nie mamy zamiaru przekonywania o tym, że poznanie intuicyjne jest wyższe od innych sposobów poznawania. Chodzi jedynie o ukazanie wpływu i znaczenia *czynnika subiektywnego* w badaniach społecznych czyli wpływu doświadczeń życiowych danego badacza i jego intelektu na poznawanie rzeczywistości społecznej⁴.

Postulowana przez metodologów jedność nauki i jej założeń metodologicznych nie wyklucza wcale odrębności poszczególnych nauk, lecz wskazuje na możliwość przenoszenia doświadczeń i metod badawczych z jednych nauk do drugich czyli np. na wykorzystywanie w badaniach społecznych metod stosowanych w naukach przyrodniczych. Jednak wszelkie działania tego typu powinny uwzględniać zarówno to, co *wspólne* wszystkim naukom, jak też to, co *odrębne*.

Biorąc powyższe pod uwagę i analizując podobieństwa, nauki społeczne – tak, jak wszystkie inne – są:

- a) *obiektywne* – nie tylko w tym znaczeniu, że traktują przedmiot badań jako byt istniejący niezależnie od poznającego przedmiotu, ale również dlatego, iż starają się badać go *sine ira et studio* czyli w sposób wolny od uprzedzeń;
- b) *deterministyczne* – ponieważ zakładają, że wszelkie zdarzenia i zjawiska, jakie badają, są w sposób konieczny wyznaczone przez ogół kształtujących je warunków, a tym samym podlegają określonym prawidłowościom;
- c) *generalizujące* – zmierzają bowiem do ustalenia ogólniejszych zasad i praw rządzących badanymi zjawiskami, faktami i tym podobnymi zdarzeniami na podstawie uogólniania swoich efektów poznawczych;
- d) *intersubiektywne* – gdyż dążą do ujęć swoich ustaleń, opisów, nieprawidłowości i tym podobnych konstatacji w kategoriach, które nie są zależne wyłącznie od doznań, przeczuć, uczuć czy myśli jakiegoś podmiotu, lecz są dostępne każdemu poznającemu człowiekowi;

⁴ Szersze omówienie wymienionych różnic znajdzie czytelnik [w:] *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, J. Sztumski, wyd. VII, zmienione i uzupełnione, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2010, s. 12-18.

- e) *logiczne* – zarówno ze względu na swoją strukturę, jak i z uwagi na dążność do racjonalnego przedstawiania badanych faktów;
- f) *otwarte i dopuszczające zmiany* – to znaczy, niebędące zamkniętymi zbiorami twierdzeń, ustalonych na zawsze zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, nie są zbiorami dogmatów, lecz twierdzeń, które mogą być modyfikowane i uzupełniane nowymi na skutek rozwoju danej nauki;
- g) *sprawdzalne* – ich wyniki i metody są weryfikowalne zarówno w sposób teoretyczny, jak i empiryczny, to znaczy posiadają przedmiotową i społeczną praktykę.

Zauważymy, że pomimo wspomnianych zbieżności z innymi naukami, nauki społeczne różnią się jednak od pozostałych specyficznym charakterem przedmiotu swoich badań, który jest określony w swoim istnieniu i rozwoju *świadomością* oraz *emocjonalnością* istot ludzkich.

Filozoficzne i moralne podstawy badań społecznych

To, *co* oraz *jak* chcemy badać, wiąże się z potrzebą świadomego lub milczącego przyjęcia określonych postaw filozoficznych, dotyczących tego, *czym* jest dla nas wybrany przedmiot badań i *jakie* są uwarunkowania jego poznania.

Odpowiedź na pytanie o to, czym jest dla nas przedmiot badań, np. społeczeństwo, zachodzące w nim procesy, jakaś grupa społeczna i tym podobne twory życia społecznego, dotyczy kwestii *ontologicznych*, które odnoszą się do jego charakteru, rodzaju lub istoty.

Można spotkać uczonych, którzy uważają, że refleksje ontologiczne nie wywierają istotnego wpływu na przebieg lub wyniki ich badań, a ponadto mogą ich niepotrzebnie wikłać w istniejące spory filozoficzne. Powyższa opinia nie jest jednak zasadna. Trafna jest w związku z tym wypowiedź Jana Szczepańskiego, że każdy pogląd na rzeczywistość społeczną, niezależnie od tego, czy jest wyraźnie sformułowany, czy też milcząco przyjęty, ma reperkusje w ogólnych dyrektywach metodologicznych oraz technikach zbierania i interpretowania materiałów. Ogólna teoria rzeczywistości – czy jest ona konsekwentną doktryną filozoficzną, czy też jedynie zlepkiem potocznych wyobrażeń – dostarcza nie tylko aparatu pojęciowego, lecz także ram odniesienia do interpretacji materiałów. Jej wpływ na konkretne stawianie zagadnień i na toczące się w socjologii spory był nie raz podkreślany⁵.

⁵ J. Szczepański, *Odmiany czasu teraźniejszego*, Książka i Wiedza, Warszawa 1971, s. 653.

Dobłą ilustracją powyższego poglądu są refleksje Tadeusza Szczurkiewicza związane z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie, czym jest grupa społeczna. I chociaż odpowiedź na to pytanie są o wiele ważniejsze dla socjologii teoretycznej niż empirycznej, to jednak nie są one wcale obojętne dla podejścia do empirycznych badań grupy społecznej⁶.

Oprócz wyboru założeń ontologicznych i epistemologicznych w przypadku filozoficznych podstaw badań społecznych, wchodzi w grę także określone *kategorie* ogólnej metodologii. *Kategoriami* danej nauki nazywamy jej podstawowe pojęcia, które mają zarówno obiektywne podłoże, jak i obiektywnie określoną treść, ponieważ są uogólnieniami ludzkiego poznania, a nie dowolnymi tworam. Odzwierciedlają one zarówno istniejącą w rzeczywistości społecznej prawidłowość, jak też kolejne szczeble poznania tejże rzeczywistości przez ludzi. Jako subiektywne formy ujmowania obiektywnych zależności nie są one stabilne, lecz ulegają zmianom i przeobrażeniom w miarę dokonywania się postępu wiedzy ludzkiej o życiu społecznym i jego wytworach. Jednak z tą chwilą, kiedy się pojawiają, uzyskują względną niezależność i przeciwstawiają się każdemu nowemu doświadczeniu poznawczemu, jako istniejące już formy ujęcia rzeczywistości, a tym samym wpływając w pewnym stopniu *a priori* na nasze poznanie.

Złożoność rzeczywistości społecznej, a nawet jej poszczególnych fragmentów powoduje, że badania społeczne o empirycznym charakterze są pracochłonne i kosztowne. Na ogół przeprowadza się je jako badania zespołowe, w których uczestniczą ludzie o wysokich kwalifikacjach i do których potrzebne są narzędzia umożliwiające m.in. przetworzenie zebranych materiałów badawczych i ich ilościową analizę. Nic więc dziwnego, że podejmowanie tego typu wyzwania łączy się często ze sporymi nakładami finansowymi i nie mogą być one podejmowane przez poszczególnych naukowców, jeśli nie znajdzie się sponsorów gotowych pokryć koszty owych badań.

Co istotne, sponsorzy nie zawsze bywają bezinteresownymi fundatorami badań i często kierują się zasadą: kto płaci, ten może także stawiać określone żądania, dotyczące na przykład zasięgu badań, doboru problemów, zakresu prezentacji i sposobów interpretacji wyników itp.

Zauważmy też, że badania odpowiadające na tzw. „zapotrzebowanie społeczne” – jak to mawiało się ongiś – lub na potrzeby „wolnego rynku”, a więc badania, które mają służyć osiągnięciu doraźnych celów koniunkturalnych, mogą znacznie łatwiej znaleźć zainteresowanych niż badania, które podejmuje się wyłącznie dla osiągnięcia celów poznawczych. I bez względu na to, kto jest zainteresowany danymi badaniami, mogą wchodzić w grę mniej lub bardziej dobitnie wyartykułowane postulaty, a nawet żądania skierowane pod adresem badających. Świadomość tego faktu powoduje, że podejmujący badania sponsorowane lub zleczone starają się często wychodzić nawet naprzeciw życzeniom swoich sponsorów i dostarczać takich wyników, jakie są przez

⁶ T. Szczurkiewicz, *Studia socjologiczne*, PWN, Warszawa 1969, s. 337 i nast.

nich oczekiwane. Dotyczy to zresztą nie tylko nauk społecznych. Nic zatem dziwnego, że nie ma takich produktów, programów czy koncepcji politycznych, które nie uzyskałyby pozytywnych atestów lub opinii opartych oczywiście na badaniach naukowych. Trudno przecież dziwić się temu, że uczeni chcą mieć środki na badania i nie chcą być abnegatami w życiu osobistym.

Komercjalizacja nauki i poddanie jej bezwzględnej władzy pieniądza staje się źródłem moralnych rozterek uczonych i niekiedy także ich cynizmu⁷. Konsekwencją tego mogą być badania nierzetelne lub takie, które pomimo metodologicznej poprawności sugerują bezpodstawne wnioski czyli badania starające się robić dobre wrażenie na potencjalnym odbiorcy ze względu na zachowanie pozorów naukowości.

Reasumując, niezamierzonym następstwem komercjalizacji badań są m. in. szalbierstwa dokonywane w imieniu nauki oraz przeróżne przejawy nieuczciwości badawczej. Oczywiście, nie znaczy to wcale, że każde badanie sponsorowane lub zlecone jest już z tego powodu moralnie wątpliwe, trzeba jednak zdawać sobie sprawę z możliwości wspomnianych zagrożeń związanych z komercjalizacją.

Należy także zwrócić uwagę na to, że osoby prowadzące badania powinny być świadome swojej odpowiedzialności za skutki własnej działalności naukowej, które mogą dotyczyć: *uczestników badań, osób postronnych i przedmiotu badań*, zwłaszcza wtedy, gdy jest on narażony na zniszczenie albo na nieodwracalne zmiany. W odniesieniu do badań społecznych poczucie odpowiedzialności musi być szczególnie duże, w tym przypadku bowiem ich przedmiotem są na ogół ludzie występujący w rozmaitych strukturach społecznych i sytuacjach życiowych.

Przedmiot i typy badań społecznych oraz proces badawczy

Przedmiot badań społecznych jest złożony i obejmuje różne twory życia społecznego, zarówno *materialne*, jakimi są np. zbiorowości społeczne, jak też *idealne*, do których zaliczamy idee, rozmaite wierzenia, stereotypy i temu podobne wytwory umysłu ludzkiego. Krótko mówiąc, przedmiotem tych badań jest *rzeczywistość społeczna*. Co na nią się składa? Otóż do najistotniejszych jej składników zaliczamy:

- a) *zbiorowości i zbiory społeczne*,
- b) *instytucje społeczne*,
- c) *procesy i zjawiska, jakie zachodzą w tej rzeczywistości*⁸.

⁷ H. Orlans: *Ethical Problems in the Relations of Research Sponsors and Investigators*, [w:] *Ethics, Politics, and Social Research*, G. Sjoberg (red.), wyd. III, Cambridge Mass 1967, s. 3-24.

⁸ Bliższe omówienie tych elementów wspomnianej rzeczywistości społecznej – zob. J. Sztumski, op. cit. s.19-21.

Podobnie jak we wszystkich naukach, które opierają się na badaniach empirycznych, również w naukach społecznych ich celem jest *naukowe poznanie badanej rzeczywistości*. Nie jest to jednak cel jedyny. Oprócz poznania ważne jest także *kształtowanie* badanej rzeczywistości, a więc w tym przypadku także *prognozowanie* i *planowanie* procesów społecznych. Poprzez badania empiryczne w naukach społecznych dąży się zarówno do rozwijania i weryfikacji teorii dotyczących rzeczywistości społecznej, jak też do tego, aby *służyć potrzebom praktyki*.

W sferze poznawczej badania empiryczne umożliwiają zatem:

- » weryfikację istniejących teorii oraz hipotez, jakie z nich wynikają;
- » uściślenie zakresu stosowalności danych teorii;
- » rozszerzenie dotychczasowej wiedzy o poszczególnych sferach i przejawach życia społecznego i wzbogacenie jej nowymi danymi;
- » uzyskanie wiedzy o nieznanych dotąd faktach i zjawiskach społecznych.

Natomiast w sferze praktycznej umożliwiają one rozwiązywanie konkretnych problemów społecznych.

Badania empiryczne przyczyniają się zatem do wzbogacania wiedzy o rzeczywistości społecznej i rządzących nią prawach, a tym samym zarówno do rozszerzania teoretycznych, jak i praktycznych możliwości nauk społecznych.

Badania w naukach społecznych są inspirowane przez wiele różnych potrzeb, które trudno byłoby nawet wymienić. Toteż istniejące potrzeby zredukujemy do dwóch zasadniczych typów: *teoretycznych* i *praktycznych*. Pierwszy obejmuje wszystkie te potrzeby, jakie wiążą się z rozwojem danej nauki, drugi zaś łączymy z różnorodnymi potrzebami praktyki, którą może wesprzeć np. pedagogika, ekonomia czy psychologia.

Biorąc powyższe pod uwagę, wyróżniamy: *badania poznawcze* czyli podstawowe, obejmujące problemy metodologiczne, problemy związane z dalszymi uogólnieniami dotychczasowych osiągnięć poznawczych i tym podobne problemy ważne dla rozwoju każdej z nauk oraz *badania dla potrzeb praktyki* związane z istniejącymi możliwościami zastosowań osiągnięć danej nauki lub z poszukiwaniem możliwości aplikacyjnych.

Rezultatem badań poznawczych są *nowe twierdzenia* lub *teorie*, natomiast rezultatem badań dla potrzeb praktyki są *uściślenia* oraz *fragmentaryczne weryfikacje* istniejących hipotez lub teorii. Oba typy badań współokreślają rozwój każdej nauki społecznej, potwierdzając tym samym zasadność postulatu metodologicznego, głoszącego jedność teorii i praktyki.

Punktem wyjścia badań typu poznawczego jest *problem* zarówno istniejący już wcześniej, jak też sformułowany doraźnie, a końcowym efektem badań jest rozwiązanie danego problemu, które może mieć teoretyczny lub praktyczny charakter.

Badania dla potrzeb praktyki wynikają z potrzeb związanych z konkretnymi działaniami, podejmowanymi w sferze gospodarczej, politycznej, kulturalnej itp., a celem ich jest znalezienie odpowiedzi na pytania typu: *diagnostycznego, terapeutycznego* lub *prognostycznego*. W badaniach omawianego typu punktem wyjścia jest określony problem, jaki wynika z zaistniałych potrzeb praktycznych, a ich efekty są na ogół przydatne nie tylko dla praktyki, lecz służą również rozwojowi teorii, weryfikując i wzbogacając naszą wiedzę o badanych zjawiskach.

Niewątpliwie obydwie typy badań współokreślają rozwój każdej nauki, potwierdzając tym samym słuszność postulatu metodologicznego, głoszącego jedność teorii i praktyki w procesie badawczym pomimo istniejących między nimi różnic. Istnienie wspomnianej jedności może skłaniać do wniosku, że podział badań na teoretyczne i praktyczne jest fikcyjny, ponieważ w rzeczywistości nie ma teorii bez praktyki i praktyki bez teorii. Wniosek taki nie jest jednak zasadny, ponieważ u postaw wymienionego podziału badań tkwią przecież określone cele, jakie sobie stawiamy podejmując dane badania. Jeżeli na przykład stawiamy sobie cele praktyczne, to one właśnie nadają zasadnicze piętno naszym badaniom, co wcale nie znaczy, że nie ma lub nie może być w tych badaniach elementów teoretycznych. Skoncentrowanie się na praktycznych celach nie narusza zatem ogólnej zasady jedności teorii i praktyki. Z uwagi na ową jakość ważne są więc oba typy badań, ale nie znaczy to wcale, że w konkretnych przypadkach nie można prowadzić badań o przewadze elementów teoretycznych albo praktycznych.

Bez względu na to, jaki typ badań prowadzimy, konieczne jest opracowanie ich strategii, zanim jednak zgłębibyśmy to zagadnienie, kilka słów poświęćmy sprawom ogólniejszym. Otóż do podjęcia badań wystarczy zarówno motywacja poznawcza, jak i praktyczna, jednak zawężanie badań tylko do problemów ważnych dla praktyki ogranicza w konsekwencji rozwój danej nauki. Dlatego oprócz badań przydatnych dla praktyki, konieczne są również badania nad problemami podstawowymi w każdej z nauk społecznych.

Zauważmy także, że uczyony – badający problemy społeczne – nie działa tak, jak np. komputer, nie jest on bowiem jakąś bezduszną istotą badającą, zwaną „uczonym”, ale również istotą żyjącą w konkretnym społeczeństwie, określoną danymi warunkami społeczno-gospodarczymi i politycznymi, ulegającą aktualnym emocjom i nastrojom. Jest on przecież istotą zdeterminowaną nie tylko swoją funkcją i pozycją społeczną – wynikającą z tytułu pełnionego zawodu – lecz także człowiekiem przynależnym do danych grup społecznych. Chcąc nie chcąc, ulega więc określonym wpływom lansowanym przez środki masowego przekazu, autorytetom, przeróżnym presjom społecznym i innym czynnikom. Dlatego też u podstaw jego koncepcji badań mogą tkwić założenia, które są efektem różnych racji lub presji, co powoduje, że uleganie wymienionym

czynnikom jest często raczej swoistą daniną składaną oczekiwaniom społecznym ze strony uczonego, a nie tylko i wyłącznie prezentacją tego, co z danych badań wynika.

Oczywiście, badania podejmowane dla „pokrzepienia serc” nie mają wielkiej wartości naukowej i nawet staranny dobór metod badawczych niewiele w tej sytuacji pomoże. Nie można też spodziewać się wiele po badaniach, w których obawiamy się ich wyników. Przed opracowaniem strategii zamierzonych badań trzeba zatem zdać sobie z tego sprawę, jakie elementy pozanaukowe mogą oddziaływać na proces badawczy i wyniki badań.

Niewątpliwie ważne jest również to, jakie są realne możliwości przeprowadzenia zamierzonych badań, biorąc pod uwagę pożądaną czas trwania, środki przeznaczone na ten cel i temu podobne okoliczności sprzyjające lub niesprzyjające badaniom.

Proces badawczy w każdej nauce jest złożony i dlatego – aby był on maksymalnie efektywny – musi być dobrze przygotowany. Stąd istotną sprawą jest dobre przygotowanie *projektu badań*, w którym powinno się uwzględnić następujące elementy:

- a) dokładne ustalenie *problemu*, jaki zamierzamy zbadać oraz ukazać jego specyfiki, a także poznawczych i praktycznych aspektów;
- b) sformułowanie *hipotez*, które chcemy przez badania zweryfikować;
- c) sformułowanie *danych* potrzebnych do weryfikacji hipotez;
- d) ustalenie *populacji*, jaką należy zbadać, aby uzyskać potrzebne dane;
- e) określenie *metod, technik i narzędzi badawczych* oraz *zasad weryfikacji* zebranego materiału;
- f) sporządzenie *harmonogramu* badań;
- g) sporządzenie ich *kosztorysu*.

Plan badań jest istotnym elementem strategii badań, przez którą rozumiemy wysiłki zmierzające do wszechstronnego określenia działalności badawczej, obejmującej wszystkie środki, jakie chcemy wykorzystać dla osiągnięcia zamierzonego celu poznawczego lub praktycznego.

Problemy i hipotezy badawcze

Problemem badawczym nazywamy to, co jest przedmiotem danych wysiłków badawczych. W dziedzinie nauk społecznych mamy do czynienia z różnymi *problematykami badawczymi*, o których możemy mówić w dwojakim znaczeniu: *szerokim* i *wąskim*.

W *szerokim* znaczeniu posługujemy się tym terminem wtedy, gdy stosujemy go do określenia różnych zjawisk, będących aktualnie lub potencjalnie przedmiotem zainteresowań nauk społecznych. I w tym znaczeniu odróżniamy owe problemy od tych, które są przedmiotem zainteresowań innych nauk, np. matematyczno-fizycznych czy przyrodniczych.

W węższym znaczeniu określamy tym terminem tylko te problemy, które dotyczą zjawisk wywołujących określony *rezonans* w świadomości ludzi danego społeczeństwa lub jakiejś jego części. Są to problemy powstałe w związku z pojawieniem się takich zjawisk, które są przedmiotem zainteresowania nie tylko uczonych, ale również ludzi żyjących w danym społeczeństwie, ponieważ nie dają się one pogodzić z powszechnie uznanymi w nim normami, standardami lub wartościami. Ponadto są to problemy, co do których istnieje przekonanie, że mogą być one rozwiązane lub przewyżczone przez zbiorowe działania⁹.

Wszystkie problemy badawcze można podzielić na pewne typy, biorąc za podstawę podziału np. przedmiot, zakres, rolę, jaką spełnia dany problem w nauce i temu podobne właściwości. Na tej podstawie wyróżniamy:

- a) problemy *teoretyczne i praktyczne*;
- b) problemy *ogólne i szczegółowe*;
- c) problemy *podstawowe i cząstkowe*.

Oprócz typów, można wyróżnić także swoiste *formy* problemów czyli postacie, w jakich występują one w konkretnych badaniach. Wyróżniamy np. problemy ujmowane w formie: *deskryptywnej* (opisowej), *demonstracyjnej* (doświadczalnej), *eksplicacyjnej* (tłumaczącej), *definicyjnej* (określającej), *eksplanacyjnej* (wyjaśniającej), *diagnostycznej* (konstatującej) i *prognostycznej* (przewidującej)¹⁰.

Wstępną odpowiedzią na problemy badawcze są hipotezy.

Słowo „hipoteza” znaczy tyle, co *przyjęcie* czy też domysł naukowy, wysnu-ty prowizorycznie dla wyjaśnienia czegoś, co wymaga sprawdzenia, które może coś potwierdzić albo obalić. Jeżeli hipoteza ma być użyteczna w badaniach, to powinna spełniać określone wymogi metodologiczne. Na ogół postuluje się, aby hipotezy były:

- » na tyle *nowe*, żeby wskazywały na jakieś nieznane dotąd aspekty badanych faktów, procesów czy zjawisk;
- » na tyle *ogólne*, żeby obejmowały swoim zakresem to wszystko, czego dotyczą;
- » *jasne pojęciowo*, tzn. wyrażone w jednoznacznych terminach, możliwie dostatecznie ostrych;
- » wolne od *sprzeczności wewnętrznych*, tzn. zdań sprzecznych nawzajem;
- » *empirycznie sprawdzalne* czyli dające się zweryfikować poprzez badania.

⁹ Więcej na ten temat – zob. J. Sztumski, op. cit. s. 46-58.

¹⁰ P. Atteslander, *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Walter de Gruyter, Berlin – New York 1975, s. 8 i nast.

Zarazem hipotezy nie powinny być ani *tautologiami*, ani *banalami*, które nie wymagają żadnych dowodów, jako stwierdzenia oczywiste lub frazesy¹¹.

Do najbardziej powszechnych sposobów tworzenia hipotez należą:

- a) wysnuwanie wniosku hipotetycznego z istniejących teorii;
- b) „odkrywanie” hipotezy poprzez uogólnianie zebranych danych, zawartych np. w statystycznych sprawozdaniach lub temu podobnych zbiorach;
- c) wczuwanie się badającego w określone sytuacje społeczne i wysnuwanie przez niego wniosków, na podstawie własnych doświadczeń życiowych lub umiejętności tworzenia trafnych domysłów.

Najważniejszą sprawą nie jest to, jak doszło się do danej hipotezy, ponieważ o jej prawdziwości nie to przecież decyduje, lecz rzetelność procesu weryfikacji.

Metody badań

Pojęcie metody i jej związek z teorią. Proces badawczy - jak każdy proces - jest *świadomą, celową i zamierzoną* czynnością poznającego podmiotu. Dlatego powinien być on sterowany metodycznie za pomocą określonych reguł i zaleceń, określających i porządkujących tego rodzaju czynności. Konieczne jest zatem posługiwanie się określoną *metodą*.

Przez metodę rozumie się na ogół *system zasad i reguł odnoszących się do praktycznej lub teoretycznej działalności człowieka, wypracowanych przez badający podmiot na podstawie prawidłowości rządzących danym obiektem lub daną dziedziną*.

Otóż każda metoda badań jest zawsze systemem reguł, wskazań i przepisów *potrójnie* uwarunkowanym. *Po pierwsze*, metoda opiera się na obiektywnych prawidłowościach i jest z nich wyprowadzona, które opisują przedmiot badania i są sformułowane w postaci odpowiedniej *teorii*. *Po drugie*, metoda jest określona i wyznaczona przez charakter badanego przedmiotu. *Po trzecie*, metoda zależy od środków badania, jakimi w danej sytuacji historycznej dysponujemy. Do środków badania zalicza się zarówno ludzi – tzn. podmioty poznające – jak i narzędzia badawcze.

Biorąc powyższe pod uwagę, metodę badania, a ściślej biorąc, jej wybór, rodzaj, użyteczność i charakter, można rozpatrywać ze względu na trojakie uwarunkowania ze strony: teorii naukowej, podmiotu i narzędzi badania. Jednocześnie, ponieważ podmiot badający jest sam zdeterminowany przez wiele różnych czynników przyrodniczych i społecznych, a narzędzia badania są określone przez możliwości techniczne człowieka, pośrednio metoda badania jest uzależniona dodatkowo od aktualnie osiągniętego stanu kultury i techniki danego społeczeństwa.

¹¹ Tamże, s. 23.

Istotną cechą metody jest jej *celowość*, metody bowiem są środkiem służącym człowiekowi do tego, aby mógł on zrealizować cele, jakie sobie postawił.

Od metody wymaga się też, aby spełniała postulat *adekwatności*, tj. aby określone przez nią systemy operacji prowadziły zawsze do zamierzonych rezultatów, jeśli tylko są spełnione wszystkie odpowiednie warunki początkowe. Warunkiem spełnienia postulatu adekwatności jest istnienie obiektywnej zależności między określonym stanem rzeczy a jego poznaniem w postaci odpowiedniej teorii.

W pewnym sensie można powiedzieć, że metoda naukowa to teoria potwierdzona przez praktykę i dająca się zastosować do nowych badań naukowych lub działalności praktycznej. Zależność między metodą a odpowiadającą jej teorią ma charakter obustronny i wzajemny, żadna teoria nie pojawiła się bowiem dotąd bez udziału odpowiedniej metody. Dlatego można powiedzieć, że opracowanie nowej metody naukowej staje się jednocześnie załącznikiem odpowiedniej teorii – i na odwrót. Metoda i teoria stanowią dwie nierozzerwalnie, współwystępujące i wzajemnie na siebie oddziałujące strony poznania obiektywnej rzeczywistości.

Jednak ścisły związek między teorią i metodą nie oznacza, że wraz z teorią dana jest także metoda w gotowej postaci. Prawo naukowe staje się tylko wówczas bazą dla odpowiedniej reguły postępowania, gdy ukazuje ono w sposób wyraźny niezbędne warunki dla realizacji obiektywnej prawidłowości. Im większy jest zakres warunków realizacji prawa naukowego, tym więcej reguł można z niego wywieść.

Aby rozwiązać dowolny problem teoretyczny lub praktyczny, trzeba dokonać wyboru odpowiedniej metody badań. Można wyróżnić szerokie i wąskie rozumienie owych metod.

O metodzie badań w *szerokim* znaczeniu mówimy wówczas, gdy staramy się ogólnie określić charakter i zakres danych badań. W takim znaczeniu używamy terminu „metoda”, mówiąc np. o metodzie historyczno-porównawczej czy metodzie monograficznej.

O metodzie w *węższym* znaczeniu mówimy wtedy, gdy określamy powtarzalne sposoby rozstrzygania przeróżnych konkretnych zagadnień, związanych z realizacją badań poprzez przyjętą metodę w znaczeniu szerokim. Jeżeli decydujemy się np. na badania terenowe, to wówczas musimy także rozstrzygnąć wiele zagadnień szczegółowych dotyczących zbierania materiału w tych badaniach, co będzie wymagało odwoływania się do wielu metod w węższym znaczeniu.

Wieloznaczność terminu „metoda” powoduje wiele niedogodności, które starano się ograniczyć przez użycie słowa „technika” tam wszędzie, gdzie chodzi właśnie o owe szczegółowe zagadnienia dotyczące na przykład sposobu zbierania danych czy ich opracowania. Słowa: „metoda” i „technika” są jednak nie tylko w języku potocznym często używane wymiennie. Mówi się na przykład o „metodzie” lub „technice” obserwacji, wywiadu, analizowania itp.

Jan Szczepański proponował ongiś stosowanie tych słów w następujących znaczeniach, dla wyeliminowania ewentualnych nieporozumień: „Nazwy »metoda« używamy dla oznaczenia kompleksów dyrektyw i reguł opartych na założeniach ontologicznych, wskazujących pewne sposoby postępowania badawczego. W tym znaczeniu mówimy o metodzie dialektycznej, metodzie indukcyjnej, metodzie introspekcji itp. Lecz w ramach tak określonych metod możemy stosować technicznie różne sposoby badania... Dlatego mówiąc... o technikach badawczych, będziemy mieli na myśli zespół czynności związanych z różnymi sposobami przygotowywania i przeprowadzania badań społecznych”¹².

Konsekwentne stosowanie powyższych terminów w wyróżnionych znaczeniach może przyczynić się do eliminacji różnych nieporozumień, jeśli zostanie upowszechnione przynajmniej w obrębie metodologii. W moim szkicu uwzględniam tę propozycję.

Badania całościowe i reprezentacyjne

Jeżeli możemy poddać badaniom wszystkie osoby danej zbiorowości, to wtedy mają one charakter *całościowy*, ale w zasadzie są możliwe tylko wówczas, gdy interesująca nas populacja nie jest zbyt liczna. Z reguły mamy do czynienia z sytuacją odwrotną, gdzie przebadanie wszystkich osób jest niemożliwe. Dlatego też często musimy korzystać z badań *reprezentacyjnych*, które swoim zasięgiem obejmują tylko część danej populacji czyli pewien jej podzbiór zwany próbką reprezentacyjną. Oczywiście, wnioski wynikające z tych badań są ważne dla całej grupy, jeśli zbadana próbka jest rzeczywiście reprezentacyjna, co ma miejsce wtedy, gdy jest ona dobrana w sposób metodologicznie właściwy.

Jaka wielka powinna być dana próbka, aby miała wspomniane walory? Otóż reprezentację może stanowić zarówno 1/4, 1/10, 1/100, a nawet 1/25 000 czy 1/50 000 część wybranej zbiorowości. O tym, jak wielka powinna być próbka, decydujemy biorąc pod uwagę następujące okoliczności:

- a) stopień *różnorodności*, jaki cechuje daną zbiorowość – im bardziej różnorodna jest zbiorowość, tym większa powinna być próbka;
- b) liczbę *kategorii statystycznych*, na jakie ma być podzielona badana zbiorowość – im więcej owych kategorii chcemy uwzględnić w badaniach, tym większa powinna być próbka;
- c) stopień *dokładności i pewności*, jaki zamierzamy osiągnąć – im większą badamy reprezentację, tym większa dokładność naszych wniosków o zbiorowości, którą dana próbka reprezentuje.

¹² J. Szczepański, *Techniki badań społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1951, s. 51.

W praktyce badawczej ukształtowały się swoiste metody wyboru próbki, wśród których możemy wyróżnić takie, które opierają się na *dowolnych zasadach* przyjętych przez badającego ze względu na szczególne cechy danej zbiorowości lub cele badań, a także takie, które bazują na *rachunku prawdopodobieństwa*. Wyróżniamy tu *celowy i kwotowy* wybór próbki.

Pierwszy polega na tym, że badający wykorzystuje posiadaną wiedzę o badanej zbiorowości i stara się domniemywać, jakie są typowe dla niej kategorie, tworząc sobie swoisty jej model. Następnie dobiera próbkę, która jest jak gdyby odzwierciedleniem tego modelu.

Przy wyborze kwotowym opieramy się na znanych nam obiektywnych składnikach badanej zbiorowości, np. na występujących w niej kategoriach społecznych, a następnie staramy się ustalić, jak przedstawia się struktura danej zbiorowości według przyjętych kategorii. Ze względu na ustaloną strukturę określamy odpowiednie „kwoty” czyli udział poszczególnych kategorii w próbce. Wchodzą tu w grę wszelkie takie sposoby wyboru próbki, które na podstawie rachunku prawdopodobieństwa zakładają równe szanse znalezienia się w niej każdemu spośród składników danej zbiorowości.

Na ogół stosuje się następujące zasady wyborów:

- a) *losowy*, np. dokonywany według zasad loterii; na podstawie *imiennej listy*, z której wybieramy co którąś osobę albo według tabeli liczb przypadkowych;
- b) *warstwowy*, zwany także „stratyfikowanym”;
- c) *proporcjonalny*;
- d) *wielowarstwowy*.

Badania terenowe

Badania terenowe zostały zapoczątkowane przez etnologów. W socjologii są one stosowane wtedy, gdy interesujące nas zjawiska chcemy postrzegać w ich naturalnym kontekście społecznym. Badania te stwarzają nie tylko możliwość lepszego poznania uwarunkowań i złożoności danych zjawisk, ale pozwalają także na uchwycenie ich tendencji rozwojowych. Umożliwiają także zaobserwowanie drobnych różnic, jakie występują na przykład w opiniach badanych ludzi, które trudno ustalić za pomocą innych metod badawczych stosowanych w socjologii. Ze względu na zakres badań i stosowane techniki badawcze można wyróżnić następujące typy omawianych badań:

- » badania typu *etnologicznego*, w których badający uczestniczy w codziennym życiu danej zbiorowości i na podstawie poczynionych obserwacji stara się wyjaśnić poznane zjawiska społeczne, pomijając ilościowe aspekty (np. częstotliwość występowania);

- » badania typu *socjologicznego*, które są podobne do wcześniej wymienionych, lecz różnią się tym, że uwzględnia się w nich również dane ilościowe. Poprzez badania tego typu uzyskuje się materiały wskazujące nie tylko na występowanie określonych zjawisk, ale ukazuje również ich rozmiary, natężenia, częstotliwość i tym podobne wskaźniki ilościowe, co umożliwia przeprowadzenie analiz o charakterze ilościowo-jakościowym;
- » badania typu *socjo-psychologicznego*, których celem jest umożliwienie zebrania materiałów dotyczących określonych stanów świadomości badanych ludzi w powiązaniu z warunkami ich życia społecznego. Przy realizacji tych badań stosuje się zróżnicowane techniki badawcze, pozwalające na zebranie zarówno materiałów o charakterze jakościowym, jak i ilościowym. Mogą one być przydatne w badaniach dotyczących problemów, którymi zajmują się pedagodzy.

Prowadzący badania omawianego typu powinien dobrze umieć posługiwać się metodami stosowanymi w badaniach społecznych, a ponadto posiadać zdolność łatwego nawiązywania kontaktów z ludźmi badanej społeczności i szybkiej adaptacji do warunków środowiskowych. Powinien również dysponować przekonującymi racjami, uzasadniającymi jego obecność wśród badanych ludzi. Trzeba także pamiętać o tym, że w kontaktach z badanymi należy zachować maksymalną cierpliwość i nie okazywać zniechęcenia lub swojego zaangażowania uczuciowego w odniesieniu do faktów lub zjawisk, z jakimi można się spotkać.

Takowność, życzliwość, cierpliwość, uprzejmość – na poziomie przyjętym w danym środowisku – oraz neutralność w przypadku sporów środowiskowych są niedozownymi wymogami zachowania badającego.

Eksperyment w naukach społecznych

Kiedy mówimy o eksperymencie w nauce, to nie mamy na myśli doświadczeń w potocznym rozumieniu, tylko doświadczenia *naukowe* czyli takie badania danego faktu lub procesu, które są ściśle określone i przeprowadzone w celowo stworzonych warunkach, dających się z reguły powtarzać. Eksperyment w naukowym znaczeniu jest bardzo istotnym przedsięwzięciem poznawczym. Także w naukach społecznych odwołujemy się do eksperymentów, ponieważ pozwalają one na:

- a) prawie pełne kontrolowanie i kształtowanie uwarunkowań sytuacyjnych danego zjawiska lub procesu;
- b) sprawdzanie hipotez w sytuacjach, które są dla ich weryfikacji bardzo istotne czyli w sytuacjach ekstremalnych.

Niektórzy spośród wcześniejszych socjologów, jak choćby Comte i Durkheim, uważali, że w naukach społecznych nie można odwoływać się do takich samych eksperymentów, jakie są stosowane w naukach przyrodniczych. Sądzieli natomiast, że na przykład socjolog może wykorzystywać tzw. „eksperymenty naturalne”, do których zaliczali m.in. klęski żywiołowe, wojny, różne zjawiska z zakresu „patologii społecznej”, jak alkoholizm czy przestępczość oraz badać, jaki wpływ wywierają one na procesy społeczne tych zbiorowości, w których występują. Przyjmując taki punkt widzenia na eksperyment w naukach społecznych, nie dopuszczali oni możliwości kształtowania zjawisk społecznych, ani też nie zalecali sprawdzania hipotez w sytuacjach ekstremalnych, uzyskanych w warunkach laboratoryjnych.

Niebawem dostrzeżono, że oprócz eksperymentów naturalnych można brać pod uwagę również te swoiste eksperymenty, jakie wynikają z realizacji przeróżnych problemów lub reform społecznych, jakimi są industrializacja, urbanizacja, walka z narkomanią itp. Odwoływanie się do eksperymentów w powyższym znaczeniu zakładało, że badacz może właściwie badać przyczyny i skutki danych zjawisk tylko z pozycji biernego obserwatora, porównującego społeczności, w których realizowano dany program, z takimi społecznościami, w których nic podobnego nie miało miejsca. Okazało się jednak, że wnioski wynikające z takich porównań nie zawsze są prawdziwe i często nie nadają się do szerszych uogólnień, m.in. dlatego, że niełatwo znaleźć tak dalece podobne do siebie dwie społeczności, aby nadawały się one do tego rodzaju porównań. Skłania to badaczy coraz bardziej do poszukiwania możliwości odwoływania się do eksperymentów inspirowanych przez nich samych.

Oczywiście, przeprowadzanie eksperymentów w naukach społecznych np. przez psychologów, pedagogów i socjologów na szerszą skalę nie jest sprawą łatwą. Oprócz przeszkód natury *moralnej*, istnieją także przeszkody natury *metodologicznej*.

Pierwsze wynikają głównie z wątpliwości co do tego, jak dalece wolno uczoneму poddawać ludzi próbom badawczym, które jeśli nawet nie są szkodliwe dla ich organizmów, to mimo wszystko mogą powodować określone zmiany w ich świadomości. Drugie natomiast – najogólniej biorąc – wynikają z dużej złożoności i dynamiki rozwoju rzeczywistości społecznej.

Ze względu na sposób przeprowadzania i charakter eksperymentów można wyróżnić kilka ich rodzajów w naukach społecznych. Można je ująć w takie oto przeciwstawne pary:

- a) eksperymenty *projektowane w terenie i laboratoryjne*;
- b) eksperymenty *ex-post-facto i projekcyjne*;
- c) eksperymenty *jednoczesne i sukcesywne*.

Pierwszy z wymienionych jest najbardziej zbliżony do eksperymentów w naukach przyrodniczych. Istotną jego cechą jest to, że badany zespół ludzi nie zostaje wyob-

cowany ze swojego środowiska naturalnego na czas badań. Przy omawianym eksperymencie posługujemy się z reguły dwoma zbiorami ludzi: grupą *eksperymentalną* i grupą *kontrolną*, które dobiera się tak, aby były ze sobą porównywalne na zasadzie podobieństwa cech społeczno-demograficznych i innych właściwości istotnych dla badacza.

W eksperymencie laboratoryjnym badający stwarza wyizolowaną czyli właśnie laboratoryjną sytuację dla dobranego przez siebie zbioru ludzi na podstawie hipotetycznie zestawionych zmiennych. Zależności między zmiennymi są weryfikowane przez manipulację jedną lub więcej zmiennymi i przez sprawdzanie potencjalnego wpływu zmiennych, które nie należą do weryfikowanych hipotez. Zachowanie badanych jest więc kształtowane przez badającego, a celem eksperymentu jest sprawdzenie, czy dane zmienne – zależne i niezależne – mają istotnie wpływ na zachowanie ludzi, jaki się im przypisuje. Tworzenie określonych sztucznych sytuacji ma m.in. na celu wykluczenie wpływu wszystkich innych czynników poza tymi, które są obserwowane w badaniach.

Eksperyment *ex-post-facto* polega na badaniu określonego zaszłego zdarzenia społecznego, którego uwarunkowania i rozwój analizuje się retrospektywnie, starając się ustalić np. czy przyjęty przez nas kompleks uwarunkowań potwierdza się rzeczywiście, tzn. czy tłumaczy nam genezę danego faktu.

Eksperyment *projekcyjny* polega na badaniu danego zjawiska społecznego w takiej sytuacji, gdy wprowadzamy nowe bodźce i obserwujemy, jakie wywołują one skutki u badanych. Wymaga to, rzecz jasna, określonej obserwacji i selektywnej kontroli nad poszczególnymi czynnikami, współokreślającymi dane zjawisko.

Eksperymenty *jednoczesne* polegają na *równoczesnym* badaniu jednego, dwóch lub nawet większej liczby zbiorów ludzi, które poddajemy działaniu różnych bodźców. Natomiast eksperymety *sukcesywne* polegają na tym, że dany zbiór lub zbiory ludzi poddaje się badaniom, które są przeprowadzane w różnym czasie. Z reguły badania takie prowadzi się *przed* i *po* zastosowaniu określonych bodźców¹³.

Obserwacja

Jest to najbardziej elementarna metoda poznania empirycznego, jaka wchodzi w skład innych metod zaliczanych do tej grupy. Przez obserwację rozumie się celowe, tzn. ukierunkowane i zamierzone oraz systematyczne postrzeganie badanego przedmiotu. Obserwacja jest procesem związanym z oddziaływaniem świata zewnętrznego na narządy zmysłowe człowieka, opierającym się na ukierunkowanej przez jego wolę

¹³ S. Nowak (red.), *Badania eksperymentalne*, [w:] *Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów*, PWN, Warszawa 1965, s. 443 i nast.

pracy narządów zmysłowych, dzięki której dane pochodzące od przedmiotu poznania docierają do jego świadomości i tu są poddane swoistej obróbce intelektualnej.

Czynnik rozumowy włącza się w proces obserwacji także poprzez wykorzystywanie przez obserwatora nagromadzonej wcześniej wiedzy o danym przedmiocie i sposobach obserwacji oraz doświadczeń nabytych w związku z wcześniej przeprowadzanymi obserwacjami.

Z uwagi na ograniczone możliwości postrzegania za pomocą narządów zmysłowych – m.in. na skutek istnienia progów wrażliwości i progów bólu – nie wszystkie spostrzeżenia mogą być bezpośrednie. Dzięki rozwojowi technicznych środków poznawania oraz pojawieniu się przeróżnych tzw. „narzędzi poznawczych” większość obserwacji jest przeprowadzana za pomocą rozmaitych przyrządów obserwacyjnych i przy użyciu urządzeń utrwalających ich wyniki. Na skutek tego obserwacje są w mniejszym stopniu uzależnione od czułości naszych narządów zmysłowych i od możliwości rejestrowania wyników dokonanych obserwacji.

Obserwacja – jako metoda badawcza – powinna charakteryzować się następującymi cechami:

- a) *premedytacją* – wyrażającą się w tym, że jest ona przeprowadzana w celu osiągnięcia ściśle określonego zadania czyli postrzegania czegoś, co nas interesuje;
- b) *planowością* – polegającą na tym, aby metoda ta była stosowana według planu odpowiadającego celowi obserwacji, umożliwiającego koncentrację na tym, co jest najważniejsze w danych badaniach;
- c) *celowością* – dzięki której uwaga obserwatora skupia się tylko na tym, co go interesuje w danym procesie lub zjawisku;
- d) *aktywnością* – która polega na tym, że obserwator nie rejestruje wszystkich spostrzeżeń, jakie dostrzega, lecz dokonuje ich selekcji i poszukuje interesujących cech badanego przedmiotu, wykorzystując do tego celu cały zasób posiadanej wiedzy;
- e) *systematycznością* – będącą bardzo ważnym postulatem w tej metodzie, ponieważ nie chodzi tu przecież o jednorazowe postrzeganie przypadkowe.

Ze względu na sposoby dokonywania obserwacji w badaniach stosowanych w naukach społecznych można wyróżnić następujące rodzaje:

- » *bezpośrednią i pośrednią;*
- » *kontrolowaną i niekontrolowaną;*
- » *jawną i ukrytą.*

Przy obserwacji *bezpośredniej* badający nie tylko zbiera dane, ale ma również możliwość wzbogacania ich i weryfikacji poprzez odwoływanie się do innych metod badawczych. Szczególnym rodzajem takiej obserwacji jest obserwacja *uczestnicząca*, polegająca na tym, że obserwator na okres badań stara się wejść do badanej zbiorowości i badać zachodzące w niej zjawiska od wewnątrz, jako jeden z jej członków.

Przy obserwacji *pośredniej* badający nie uczestniczy w zbieraniu danych i nie ma wpływu na ich powstanie. Korzysta on natomiast z wcześniej zebranych materiałów, dostępnych w archiwach, muzeach, skansenach itp.

Obserwacja *kontrolowana* jest prowadzona z wykorzystaniem określonych narzędzi systematyzujących, jak choćby kwestionariusze czy schematy, obserwacja *niekontrolowana* czyli nieskategoryzowana zaś to obserwacja prowadzona bez narzędzi systematyzujących badania. Nie jest to jednak obserwacja żywiotowa, lecz planowa, acz niesformalizowana w takim stopniu, jak obserwacja kontrolowana.

Obserwacja jest *jawna*, jeśli badani wiedzą o tym, że są przedmiotem zainteresowania, choć nie znają dokładnie celów badań i ich problematyki. Obserwacja *ukryta* to z kolei jej przeciwieństwo. Przeprowadza się ją, aby wyeliminować nieautentyczne zachowania, które czasem pojawiają się, gdy badani są świadomi tego, iż stanowią obiekt badawczy.

Wywiad

Oczywiście, nie wszystko, co interesuje badacza zjawisk społecznych, można zbadać poprzez obserwację. Dotyczy to np. wyobrażeń, uczuć, motywacji czy przekonań. Aby uzyskać dane o tego rodzaju zjawiskach, trzeba skorzystać z takiej metody, jak wywiad czyli ze swoistej rozmowy kierowanej, w której udział biorą co najmniej dwie osoby: *prowadzący wywiad i respondent*.

Nie jest to konwersacja, lecz taka rozmowa, poprzez którą badający chce uzyskać od respondenta odpowiedzi określone celem badań. Wywiad jest więc taką rozmową, w czasie której badający stara się tak oddziaływać na badanego stawianymi pytaniami, aby skłonić go do udzielania odpowiedzi na temat będący przedmiotem jego zainteresowań badawczych. W czasie przeprowadzania wywiadu można posługiwać się także obserwacją zachowań respondenta, jego reakcji na stawiane pytania itp. Jest to jedna z bardziej elastycznych i wnikliwych metod badań.

W badaniach prowadzonych w naukach społecznych stosuje się następujące typy wywiadów:

- » *ustne i pisemne;*
- » *skategoryzowane i nieskategoryzowane;*
- » *jawne i ukryte;*

- » *indywidualne i zbiorowe;*
- » *panelowe.*

Wywiad *skategoryzowany* czyli „kwestionariuszowy”, jest przeprowadzony ściśle według wcześniej przygotowanych wytycznych. Badający nie może zmieniać nie tylko słów użytych w poszczególnych pytaniach, ale nawet kolejności owych pytań zawartych w kwestionariuszu, na którym zamieszcza wypowiedzi respondententa. Wywiad *nieskategoryzowany* jest prowadzony w swobodny sposób, tzn. badający ma pełną swobodę i inicjatywę w sposobie stawiania pytań.

Wywiad jest *jawny* wtedy, gdy respondent zostaje poinformowany o tym, że prowadzi się z nim wywiad, a ponadto jest też poinformowany o rzeczywistej roli badającego i o celu badań. W przeciwnym przypadku możemy mówić jedynie o wywiadzie mniej lub bardziej *ukrytym*.

Z kolei wywiad *indywidualny* to taki, który przeprowadza się tylko z jedną osobą, natomiast przeprowadzany z więcej niż jedną osobą określany jest mianem *zbiorowego*.

Wreszcie wywiad *panelowy* może występować w dwóch różnych postaciach. Pierwsza z nich polega na zadawaniu pytań przez *kilku* badających *jednemu* respondentowi na co najmniej dwóch kolejnych spotkaniach odbywających się po pewnej przerwie. Druga z kolei polega na zadawaniu pytań przez *jednego* badającego *kilku* respondentom, również na dwóch (lub więcej) kolejnych spotkaniach i po upływie pewnego czasu. Celem wywiadu panelowego jest stwierdzenie, jaki wpływ na opinie i postawy respondententa (respondentów) ma wpływ czasu, oddziaływania środowiskowe i inne czynniki wpływające na opinie i postawy.

Badania ankietowe

Badania ankietowe stosuje się najczęściej w celu przebadania bardzo licznych zbiorowości. Polegają one na swoistym typie wywiadu – mianowicie na *wywiadzie pisemnym*, w którym istotną rolę odgrywa *ankieta*. Jest to wywiad bardzo oszczędny ze względu na czas i środki, w porównaniu np. z wywiadem ustnym. Badający, zamiast odbywania czasochłonnych rozmów z każdym z respondentów z osobna może znacznie szybciej przebadać nawet bardzo liczną zbiorowość, posługując się ankietami. Ankietę bowiem – w przeciwieństwie do kwestionariusza, jaki stosuje się w ustnym wywiadzie skategoryzowanym – wypełnia sam respondent, a nie badający, którego rola w tych badaniach polega na:

- » opracowaniu stosownej ankiety;
- » wyborze osób, które chce badać;
- » przeprowadzeniu ankiet i ich zebraniu lub określeniu zasad zwrotu.

Zasadnicza rola w tych badaniach przypada zatem ankiecie i od jej jakości zależy wartość zebranego materiału badawczego. Zapewniona w badaniu anonimowość – i to nie tylko w formie deklaratywnej, lecz faktycznej, m.in. przez dobór i konstrukcję pytań – zazwyczaj skłania respondentów do bardziej szczerych wypowiedzi, niż nawet wywiady ustne, przeprowadzane w cztery oczy, zwłaszcza gdy wchodzi w grę bardziej drażliwe tematy.

Ze względu na sposób rozpowszechniania rozróżniamy ankiety:

- a) *środowiskowe* – tzn. bezpośrednio przeprowadzane przez ankietera w danym środowisku, np. w klasie szkolnej, wśród pracowników jakiegoś wydziału danego zakładu pracy;
- b) *prasowe* – czyli zamieszczane na łamach prasy, tzn. gazet, czasopism albo też dołączone do nich;
- c) *pocztowe* – czyli takie, które badający rozsyła przez pocztę pod adresem poszczególnych osób wybranych do badań.

Pomimo niewątpliwych zalet omawianych badań, mają one też swoje słabe strony, w porównaniu np. z wywiadem ustnym, a to z następujących powodów:

- » w bezpośrednich rozmowach można uwzględnić indywidualne różnice respondentów, co jest niemożliwe w badaniach ankietowych;
- » w każdej zbiorowości istnieje pewien odsetek ludzi, którzy nie są w stanie wypowiedzieć się na piśmie, nawet w tak prostej formie, jaka ma miejsce przy wypełnianiu ankiety;
- » przy wywiadzie ustnym badający może notować nie tylko to, co słyszy, ale również i to, co widzi, np. zachowanie respondenta. Przy badaniach ankietowych brak takich możliwości¹⁴.

Badania oparte na dokumentach

W badaniach stosowanych w naukach społecznych ograniczamy się często do wąskiego rozumienia terminu „dokument” i mamy na myśli tylko pisemne źródła dotyczące zjawisk społecznych, tzn. różne rękopisy, publikacje itp. Natomiast termin „dokument” ma jednak też szersze znaczenie i obejmuje swoim zakresem bardzo różne przedmioty będące wytworem ludzi, które mogą być źródłami wiedzy o rozmaitych zjawiskach społecznych. Zaliczamy tu np. eksponaty muzealne, obrazy, fotogramy, filmy, nagrania na płytach i temu podobne obiekty z przeszłości czyli to wszystko, z czego korzysta także etnograf lub historyk. Posiłkując się dokumentami pisemnymi

¹⁴ T. Szczurkiewicz, *Niektóre uwagi krytyczne o ankietach*, [w:] *Studia socjologiczne...*, op. cit., s. 41 i nast.

możemy wyróżnić wśród nich takie, które zostały zebrane w *systematyczny sposób* albo są dokumentami *okolicznościowymi*.

Do pierwszych zaliczamy:

- a) *dokumenty naukowe* – obejmujące fachowe książki, sprawozdania z badań, artykuły w czasopismach dotyczących poszczególnych nauk itp.;
- b) *opracowania statystyczne* – np. roczniki GUS;
- c) *przeróżne twory kompilacyjne* – które choć nie są ani oryginalne, ani odkrywcze, to jednak zawierają wiele informacji m.in. o faktach społecznych, jak na przykład książka adresowa, książka telefoniczna i temu podobne opracowania.

Z kolei dokumentami *okolicznościowymi* nazywamy dokumenty przygodne, które ze względu na swoją treść i formę mają subiektywny charakter, nadany przez ich autora. Zaliczamy tu:

- a) *dokumenty osobiste* – np. listy, autobiografie, pamiętniki, dzienniki, wywiady;
- b) *różne notatki* – np. protokoły, stenogramy, zapisy;
- c) *sprawozdania* – które tym różnią się od notatek, że nie przedstawiają danych faktów bezpośrednio, na „gorąco”, lecz po pewnym czasie; takimi są np. doniesienia, meldunki, raporty.

W badaniach omawianego typu najistotniejszą sprawą jest autentyczność i wiarygodność danych dokumentów oraz ich komplementarność i aktualność, co wymaga ustalenia, od tego bowiem zależy ich przydatność naukowa.

Opracowanie zebranych materiałów

Zebranie przeróżnych danych nie zamyka badań. Zakończenie ich następuje dopiero wtedy, gdy uzyskane dane poddamy krytycznej i złożonej analizie, a na tej podstawie będziemy mogli odpowiedzieć na interesujące nas pytania. Etapem, jaki poprzedza wspomnianą analizę, są następujące czynności badawcze:

- » *weryfikacja*;
- » *selekcja*;
- » *klasyfikacja*;
- » *kategoryzacja*;
- » *skalowanie*.

Weryfikacja obejmuje wszystkie czynności, których celem jest ustalenie, czy i jaką wartość naukową mają zebrane materiały. Inaczej mówiąc, obejmuje ona nie tylko

działania, które weryfikują zgodność sposobów zbierania materiałów z obowiązującymi wymogami metodologicznymi, ale także sprawdzenie samych danych.

Zarówno chłonność naszych receptorów, jak też wielu narzędzi badawczych powoduje, że na ogół uzyskujemy znacznie więcej danych, niż potrzebujemy ze względu na podjęty temat badań. Stąd też konieczność ich *selekcji*, która powinna być dwuetapowa. Pierwszy etap polega na wyodrębnieniu spośród nagromadzonych danych tych, które są rzeczywiście potrzebne, drugi zaś odnosi się do materiału już wybranego, który wymaga uporządkowania według stopnia ważności.

Klasyfikacja jest kolejną czynnością dotyczącą zebranych materiałów. Polega ona na uporządkowaniu danych według ich cech, z uwzględnieniem zasady podziału logicznego.

Następnym działaniem jest *kategoryzacja*, której istotą jest łączenie danych, np. zawartych w wypowiedziach respondentów, ze względu na wspólne ich właściwości w określone klasy czyli na tworzeniu określonych kategorii wypowiedzi.

Skalowanie jest swego rodzaju techniką pomiaru, która zmierza do ilościowego uchwycenia jakościowych aspektów badanych zjawisk. O ile w naukach przyrodniczych technika ta jest od dawna stosowana i stała się czymś banalnym, to w naukach społecznych dopiero od około pół wieku podejmuje się pewne wysiłki w tym kierunku.

Za pomocą rozmaitych technik skalowania można ustalić różnego rodzaju zależności ilościowo-jakościowe, a tym samym osiągnąć informacje wyższego rzędu o badanych zjawiskach. W ten sposób względne różnice przeróżnych kwalifikowanych właściwości stają się niekiedy rzeczywiście mierzalne, a uzyskany wówczas materiał badawczy zostaje tak opracowany, że może być obliczony i poddany matematycznej analizie. Trzeba przy tym jednak pamiętać o specyfice nauk społecznych i o granicach stosowania matematyki do badania zjawisk społecznych, na co wskazywali m.in. tacy socjologowie, jak P. A. Sorokir, S. Ossowski, S. Andreski¹⁵.

Po dokonaniu wymienionych czynności badawczych można przejść do *analizy* zebranego i wstępnie opracowanego już materiału badawczego. Polega ona na wydobyciu możliwie wszelkich informacji, jakie są w nim zawarte. Ze względu na stopień złożoności można tu wyróżnić:

- a) *analizę opisową*, która – skrótowo rzecz ujmując – rozpoczyna się od standaryzacji danych i od ich porządkowania za pomocą tabel statystycznych, wykresów i temu podobnych ujęć, a jej celem jest ukazanie danych w sposób możliwie prosty i dostępny;
- b) bardziej złożone rodzaje analizy mają wówczas miejsce, gdy dążymy do ustalenia zależności przyczynowych albo przypadkowych,

¹⁵ J. Sztumski: *Rygoryzm i anarchizm metodologiczny*, [w:] *Folia Societa Scientiarum Lublinensis*, vol. 31, 1989, HUM. 1-2, s. 48-49.

a także przy badaniach porównawczych. Dokonujemy wówczas tzw. *analizy jakościowej*. Może być ona stosowana jako dopełnienie analizy ilościowej oraz niezależnie od niej, np. przy badaniach opartych na dokumentach czyli do wydobywania z danych, które uzyskano np. poprzez niekontrolowaną obserwację, nieskategoryzowane wywiady lub dokumenty osobiste i inne interesujące nas informacje niemożliwe do osiągnięcia w inny sposób.

Przy tego rodzaju analizie przydatne może być odwoływanie się do:

- » *semantyki* czyli nauki o znaczeniowej stronie języka, zajmującej się badaniem relacji między wyrażeniami danego języka a oznaczanymi przez nie tworamami;
- » *syntaktyki*, tzn. nauki o składni znaków słownych i wzajemnych wpływach tych znaków na ich znaczenie;
- » *pragmatyki*, tzn. nauki o relacjach między znakami słownymi a osobami posługującymi się nimi, np. między wypowiadającymi się a słuchaczami danych wypowiedzi czy interpretatorami, a więc do różnych dziedzin *semiotyki* czyli nauki o znakach.

Co istotne, wykorzystując do analizy zasady semiotyki można dojść do ustalenia nie tylko *intencjonalnych*, lecz również i *ekstensjonalnych* znaczeń badanych znaków słownych.

Przy tego rodzaju analizie przydatne jest także odwoływanie się do zasad *socjolingwistyki* czyli dziedziny socjologii zajmującej się społecznymi uwarunkowaniami kształtowania się i przeobrażania języków naturalnych oraz ich rolą w tworzeniu stosunków międzyludzkich.

Ponadto przy analizie jakościowej korzysta się też z badań *uwarunkowań sytuacyjnych i kulturowych* zebranych materiałów, a więc do badań ich historycznych i społecznych determinantów.

Przy analizie omawianego rodzaju staramy się – nawiązując do rozmaitych nauk – wydobyć z zebranych materiałów badawczych wszystkie istotne treści, jakie są w nich zawarte, ale nie są osiągalne przez analizę ilościową.

Po dokonaniu zebranego materiału można przystąpić do opracowania *sprawozdania* czy też raportu z przeprowadzonych badań. Sprawozdanie takie powinno zawierać następujące elementy:

- a) określenie przedmiotu badań lub problemów, jakie stały się punktem wyjścia przedsięwzięcia badawczego;
- b) charakterystykę procesu badań, tzn. omówienie planu badań, metod i hipotez badawczych, populacji, jaka była badana i tym podobnych elementów;

- c) prezentację wyników ilościowych i jakościowych;
- d) wnioski wynikające z danych badań, zarówno *teoretyczne* czyli poznawcze, dotyczące tego, co osiągnięto w zakresie poznania lub wyjaśnienia badanych zjawisk (np. nowe hipotezy), jak i *praktyczne* czyli ukazujące możliwości i celowości zastosowań wyników badań.

Sprawozdanie z badań powinno być napisane w sposób jasny i przejrzysty oraz możliwie zwięzły, o jakości sprawozdania nie decyduje bowiem wcale jego obszerność, lecz zawarte w nim treści logicznie uporządkowane.

Uwagi końcowe

W niniejszym tekście starałem się w możliwie zwięzły sposób przedstawić minimum wiadomości z zakresu metod i technik badań społecznych. Oczywiście, ukazane tu problemy metodologiczne nie wyczerpują wszystkich zagadnień, a te omówione zostały potraktowane skądś. Nie omówiłem też wszystkich metod badawczych, które badacze stosują w swoich badaniach w naukach społecznych, ograniczając się tylko do tych najbardziej podstawowych. Wychodzę natomiast z założenia, że mają one zastosowanie również w naukach pedagogicznych, w tym także w pedagogice pracy i okazać się mogą przydatne w badaniach prowadzonych w ramach tej właśnie subdyscypliny. Jeśli nie uznamy, iż mogą one zostać wykorzystane w całości, to z pewnością przynajmniej w niektórych rodzajach jej badań.

Pedagogika pracy uzyskuje coraz powszechniejsze uznanie wśród pedagogów oraz przedstawicieli innych nauk, stając się coraz bardziej znaczącym składnikiem kompleksu nauk pedagogicznych. Nie rozwija się ona w sztucznej opozycji do innych dyscyplin. Można uznać, że stała się obszarem uprawiania teorii ściśle zintegrowanych z wieloma innymi naukami – zarówno pedagogicznymi, jak i naukami o pracy. Pomiedzy pedagogiką pracy a innymi dyscyplinami i subdyscyplinami występują wspólne obszary (zakresy) badawcze. Z dorobku wielu z nich pedagogika pracy czerpie, ale też wnosi określone wartości. Wśród subdyscyplin pedagogicznych, których związek z pedagogiką pracy jest szczególnie akcentowany, wymienić należy przede wszystkim: pedagogikę ogólną, teorię wychowania, historię wychowania, dydaktykę, pedagogikę społeczną, andragogikę. Z kolei wśród nauk o pracy na podkreślenie zasługują m.in. filozofia pracy, psychologia pracy, socjologia pracy, prakseologia. Dlatego często poszczególne problemy z zakresu pedagogiki pracy uprawiane są także przez przedstawicieli innych nauk. Nie wydaje się to niczym niewłaściwym. Wręcz przeciwnie. W czasach, kiedy akcentowana jest wielodyscyplinarność w badaniach naukowych, tego typu podejście wydaje się wskazane. Takie też podejście zastosowano w ni-

niejszej publikacji, w której zamieszczono opracowania autorów reprezentujących zarówno subdyscypliny pedagogiczne, jak i inne dyscypliny naukowe. Różnorodność podejść sprawia, iż poszczególne teksty stanowią autorskie podejście do problemu.

BIBLIOGRAFIA

- Chałasiński J., *Trzydzieści lat socjologii polskiej 1918-1947*, „Przegląd Socjologiczny”, 1948, t. X.
- Chałasiński J., *Twórcy socjologii polskiej*, „Przegląd Socjologiczny”, 1976, t. XXVII.
- Czarnowski S., *Wybór pism socjologicznych*, Książka i Wiedza, Warszawa 1982.
- Gostkowski Z., Lutyński J., *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*. Praca zbiorowa, t. I. Wyd. Ossolineum, Wrocław 1966; t. II 1970; t. IV 1972; t. V 1975.
- Krzywicki L., *Człowiek i społeczeństwo*, Książka i Wiedza, Warszawa 1986.
- Maynz R., Holm K., Hübner P., *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, PWN, Warszawa 1985.
- Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1970.
- Nowak S., *Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów*, PWN, Warszawa 1975.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985.
- *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Sułek A., *Eksperyment w badaniach społecznych*, PWN, Warszawa 1979.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, wyd. VII, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2010.
- Znaniński F., *Miasto w świadomości jego obywateli*, Polski Instytut Socjologiczny, Poznań 1931.
- Znaniński F., Thomas W. I., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. I, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976.

STRESZCZENIE

W prezentowanym rozdziale ukazano wybrane zagadnienia metodologiczne z obszaru nauk społecznych. Znajdują one swoje odzwierciedlenie w obszarze metodologii subdyscypliny pedagogicznej, jaką jest pedagogika pracy.

Słowa kluczowe: badania naukowe, metodologia, nauki społeczne.

English title: Applying the methodology of social sciences to labour pedagogy

Abstract

The following chapter presents the selected methodological issues concerning the field of social sciences. They are reflected in the field of the methodology of a pedagogical subdiscipline, i.e. labour pedagogy.

Key words: research methods, methodology, social sciences.

NOTKA O AUTORZE

Janusz Sztumski – profesor zwyczajny, z wykształcenia prawnik, logik i socjolog. Pełnił funkcję kierownika Zakładu Polityki Społecznej i Metodologii Badań Społecznych w Instytucie Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Obecnie jest kierownikiem Katedry Socjologii w Górnośląskiej Wyższej Szkole Handlowej. Interesuje się m.in. doskonaleniem systemowej analizy społeczeństwa umożliwiającej badania różnorodnych elementów struktur społecznych, elitami i problematyką związaną z metodologią nauk społecznych.



Rozdział

2

**PRACA CZŁOWIEKA JAKO
PODSTAWOWA KATEGORIA
POJĘCIOWA PEDAGOGIKI PRACY**

2.1.

Urszula Ostrowska

Gnieźnińska Szkoła Wyższa Milenium

FENOMEN PRACY LUDZKIEJ Z PERSPEKTYWY AKSJOLOGICZNEJ

Praca jest skarbem człowieka
z bajki Ezopa „Rolnik i jego synowie”
[ok. 570 r. p.n.e.]¹

Wprowadzenie

Praca zalicza się do najbardziej powszechnych i zróżnicowanych rodzajów aktywności oraz celowej działalności człowieka. Towarzysząc ludzkości od zarania dziejów, praca wpisuje się ewidentnie w istotę natury gatunku *homo sapiens*.

Oczywiście, pytania o to, czym jest natura ludzka, jakie cechy są dla niej charakterystyczne, co je powoduje i czy owa natura jest w ogóle stała, czy zmienna, zaliczają się do najstarszych i najważniejszych kwestii w filozofii zachodniej i jako fundamentalne egzystencjalnie, pozostają ustawicznie otwarte. Tenże prymat pytań nad

¹ Grecki bajkopisarz Ezop (VI w. p.n.e.) opowiada o rolniku, który na łożu śmierci ujawnił swoim synom, że na ich polu zakopany jest skarb, ale nie wie dokładnie gdzie. Synowie intensywnie poszukując owego skarbu, skrupulatnie przekopali całą rolę. Niestety, niczego nie znaleźli. Natomiast rezultatem owych poszukiwań był obfitszy plon niż kiedykolwiek wcześniej. Morał z tej bajki jest wyrazisty – bogactwem urastającym do rangi skarbu jest praca i jej wytwory. Zob. Ezop, *Bajki*, tłum. B. Sobiewska, Biblioteka Narodowa Seria II, Ossolineum, Wrocław 2015. Metaforę ukrytego skarbu zastosowano również w odniesieniu do edukacji w tytule raportu J. Delorsa. Zob. J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998. W raporcie przedstawiono cztery filary edukacji przez całe życie: *uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się aby być*.

odpowiedziami wyraża się zwłaszcza w tym, że żadna z nich nie wyczerpuje *en bloc* przestrzeni sensu, które zakreśla ów horyzont problemowy, natomiast otwiera nowe perspektywy rozumienia określonego wycinka rzeczywistości, niezmiennie pozostawiając uczucie niedosytu i motywując do dalszych eksploracji interesującego problemu z tendencją do wykraczania poza *status quo* wiedzy na dany temat. Jednocześnie nie ulega wątpliwości, iż owe specyficzne dla gatunku ludzkiego naturalne tendencje wrodzone w różnym stopniu i zakresie podlegają kształtowaniu w toku dziejowych procesów natury biologicznej, kulturowej i cywilizacyjnej, niemniej przyznać trzeba, iż wzbogacająca się na przestrzeni dziejów wiedza o człowieku i jego świecie, w tym o pracy ludzkiej, jest dalece niesatysfakcjonująca. W obliczu tego faktu nic dziwnego, że nie traci swej aktualności stanowisko wyrażone przez austriacko-amerykańskiego fizyka pracującego przy budowie bomby atomowej, Victora Weisskopfa (1908-2002) głoszące, iż „łatwiej było człowiekowi poznać subtelną strukturę materii nieożywionej, aniżeli istotę i naturę ludzkiej głębi”. Notabene, symptomatycznie się wydaje, iż *ex post facto* odniesionego sukcesu Weisskopf prowadził kampanię przeciwko rozpowszechnianiu broni atomowej.

Wracając do tematu, z uwagi na podjętą problematykę można w co najmniej kilku grupach ująć konstytutywne cechy określające człowieka sytuującego się w świecie wartości, w tym człowieka pracującego, a mianowicie:

- » osoba niepowtarzalna, wyróżniająca się spośród wszystkich innych bytów najwyższym rozwojem psychiki i życia społecznego, a także zdolnością do abstrakcyjnego myślenia i rekonstrukcji, do świadomego decydowania o swoim postępowaniu i do uczuć wyższych;
- » indywiduum zdolne do poddawania refleksji własnego istnienia i rozumienia go, do poczucia odpowiedzialności moralnej za podjęte bądź zaniechane działania;
- » istota cechująca się zdolnością do wewnętrznej samokontroli i moralnej samorefleksji, posiadająca niezbywalną godność – ową *dignitas hominis*, która określa szczególny status ludzkiego bytu;
- » jednostka mająca kulturę i zdolność do jej tworzenia, a przy tym w specyficznie człowieczy sposób będąca *homo loquens* – posługująca się językiem wpływającym stymulująco na ludzkość aż do kreatywnego spełniania się w umiejętności tworzenia niespetryfikowanych form językowych oraz rozległego horyzontu interpersonalnego komunikowania się włącznie.

W istocie swej ów zespół cech wyróżniających człowieka spośród wszystkich innych bytów ewidentnie nasycony jest wartościująco. Istota ludzka – jako złożone

compositum ciała i ducha, woli i intelektu – sama będąc wartością jako byt obdarzony potencjalnością, funkcjonuje w nieprzeniknionym bogactwie różnorodnych wartości *universum* antroposferycznego dokonując wartościowania otaczającej rzeczywistości. Kierując się przyjętymi kryteriami w toku formułowania ocen ludzie opowiadają się za uznaniem czegoś za cenne, ważne, godne pożądania, tudzież dezawuuują to, co z różnych względów jawi się jako niepożądane, niegodziwe, naganne. Doświadczając świata, ludzie przeżywają wartości i formułują sądy wartościujące. W toku hierarchizacji świata ludzie uznają określone elementy *universum* antroposferycznego za dobre lub złe, za konstruktywne bądź destruktywne, za sprzyjające tudzież niepożądane.

Procesy wartościowania, przenikając głęboko całość egzystencji człowieka, występują we wszystkich dziedzinach życia. Główne źródła tego procesu wypływają z naturalnej potrzeby porządkującego oraz hierarchicznego podejścia ludzi do świata. Ludzie są jedynymi podmiotami zdolnymi do świadomego wartościowania, do refleksji nad tym, jak jest i jak być powinno, do zastanawiania się, dlaczego nie jest tak, jak być powinno i co należy uczynić, aby ów stan rzeczy zmienić w pożądany. Owa wyjątkowość człowieka wśród istot żywych jest z jednej strony przywilejem wyróżniającym gatunek ludzki, z drugiej zaś stanowi ogromne zadanie i wyzwanie wymagające wysiłku, a nawet szczególnego zaangażowania w jego realizację. Wartościując, zwłaszcza w sytuacjach egzystencjalnie znaczących, człowiek będąc zanurzony w otaczającej rzeczywistości dokonuje aktów preferencji, angażując w ten proces cały swój organizm i zarazem zaświadczać o jakości swego człowieczeństwa. W istocie rzeczy artykułowane sądy oraz podejmowane decyzje przez podmiot są z reguły odpowiedzią na doświadczanie przez indywidualium świata, a jednocześnie zaświadczają o jakości miejsca, które człowiek zajmuje w *universum* antroposfery aksjologicznej, a także o tym, do czego on aspiruje, zmierza, a co kontestuje i odrzuca. Nie bez racji przeto orzeka się, iż życie ludzkie jawi się tym cenniejsze, im bardziej nasycone jest wartościami oraz procesami wartościowania, a także realizacją deklarowanych wartości i doświadczanymi w związku z tym rezultatami² Jakkolwiek najczęściej ludzie podejmują spontanicznie procesy wartościowania, z reguły nie do końca uświadamiając sobie istotę owego stanu rzeczy, to jednak trzeba mieć na uwadze, iż o jakości tych procesów, w tym o ich rezultatach, rozstrzygają znacząco kompetencje aksjologiczne indywidualium wartościującego³. W istocie świadome uczestnictwo w każdym z procesów, które podejmuje mający poczucie sprawczości podmiot umożliwia mu sprawo-

² Por. U. Ostrowska, *Doświadczanie wartości w szkole wyższej*, Wyd. ATR w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998, s. 65 i nast.

³ Zob. U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, B. Śliwerski (red.), t. I, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 412-414.

wanie kontroli nad nimi, a także stanowi podstawę konstruowania i przyjmowania odpowiedzialności za ich przebieg oraz za ich następstwa.

Każdy element *universum* antroposferycznego może być poddawany przez podmiot waloryzacji z różnych perspektyw oraz w rozmaitych aspektach, przenikając niemal na wskroś życie człowieka z natury rzeczy odczuwającego potrzebę refleksji nad światem wartości decydujących o jakości jego życia⁴.

Z zagadnień wartościowania pracy ludzkiej

*Bo piękno na to jest, by zachwycało
Do pracy – praca, by się zmartwychwstało.
„Promethidion”, Cyprian Kamil Norwid⁵*

Praca należy do tych fenomenów egzystencjalnie znaczących, który z racji swej powszechności i uniwersalności zajmuje szczególne miejsce w ludzkich procesach wartościowania. Uczestnicząc w procesach pracy, ludzie będąc ich kreatorami i realizatorami, dokonują aksjologizacji świata, ewidentnie zaświadczać o jakości miejsca, które zajmują w antroposferze, tudzież do którego aspirują i dążą. Ów wartościujący stosunek człowieka do świata dany jest każdej osobie jako zadanie na całe życie i zarazem jako ustawicznie ewoluujące wyzwanie w świecie przemian. Z jednej strony owe przemiany społeczno-kulturowe i cywilizacyjne stanowią dla procesów pracy swoisty kontekst, z drugiej natomiast poniekąd stają się częścią owych procesów, wpisując się w ich przebieg i przyjmując różny wymiar – od lokalnego począwszy aż do globalnego włącznie.

Na przestrzeni dziejów, od czasów wspólnoty pierwotnej po współczesność, praca towarzyszy człowiekowi w najprzeróżniejszej postaci i w zróżnicowanym wymiarze. W toku dziejów myśli ludzkiej w jej rozwoju poglądy na pracę ewoluowały znacząco w kontekście przemian społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych, z czasem obrastając

⁴ U. Ostrowska, *Wartościowanie (perspektywa pedagogiczno-socjologiczna)*, [w:] *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, K. Chałas (red.) i ks. A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016. POLWEN, Radom 2016, s. 1299-1302.

⁵ Tytuł poematu C. K. Norwida *Promethidion* oznacza „dziecko Prometeusza” (słowo *Prometeusz* z łac. oznacza myślący w przód). Według mitów greckich Prometeusz uważany za stwórcę człowieka wszystkie swoje umiejętności wykorzystywał dla dobra ludzi. Stworzenie przez Prometeusza człowieka to pewnego rodzaju arcyzm osiągnięty ciężką pracą, za której rezultaty przyjął odpowiedzialność jako dobroczyńca ludzkości, troszcząc się o dobro ludzi. Zob. C. K. Norwid, *Promethidion. Rzecz w dwóch dialogach z epilogiem*, Tekst opracował na podstawie wydania z r. 1851 dr W. Przeclawski, Zakłady Graficzne Instytutu Wydawniczy „Biblioteka Polska” w Bydgoszczy, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”, Warszawa 1923.

różnymi interpretacjami oraz koncepcjami i teoriami. Nic przeto dziwnego, że praca wzbudza narastające zainteresowanie reprezentantów różnych dyscyplin naukowych układających się w kompleks nauk o pracy. Do owego układu wzajemnie uzupełniających się dyscyplin zalicza się – jak wiadomo – takie nauki, jak filozofia pracy, psychologia pracy, socjologia pracy, pedagogika pracy, prakseologia, medycyna pracy, fizjologia pracy, prawo pracy, ergonomia, ekonomia. Sukcesywnie rozwijająca się literatura przedmiotu znacząco wzbogaca wiedzę na temat fenomenu pracy ludzkiej, aczkolwiek wiele kwestii z tego zakresu sytuujących się w intensywnie ewoluującej rzeczywistości nadal pozostaje *ad deliberandum* także z tej racji, że na styku niewiedzy i konstruowanej/odkrywanej nowej wiedzy wyłaniają się towarzyszące postępowi naukowemu problemy wcześniej niezauważalne, być może także nienależycie dostrzegane, tudzież nierozpoznane jako istotne albo uznane za tak oczywiste, że niegodne w ogóle uwagi. I tak na przykład podejmowanie kwestii pochodzenia wyrazu praca – jak dotąd – nie doprowadziło do rozstrzygnięcia etymologii tego terminu. Stwierdzono jedynie, iż jest ona niejasna, tym samym motywując inspirująco do dalszej eksploracji tejże problematyki. Dowiedziono natomiast, iż terminu praca w języku polskim używano od XIV wieku i przypuszcza się, że słowo to zostało zapożyczone z języka niemieckiego⁶.

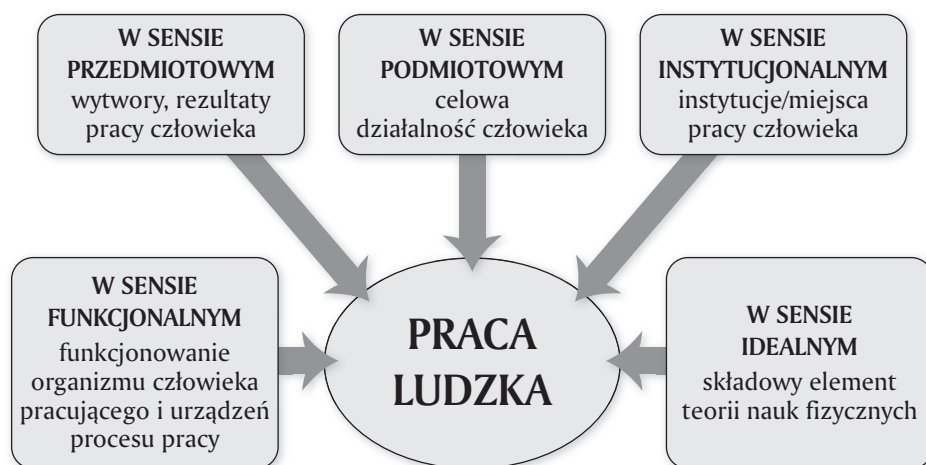
Idąc dalej, okazuje się, iż nie tylko etymologia, lecz także definicja pracy z różnych względów zawiera wątki problematyczne. Otóż w ujęciach definicyjnych tego pojęcia zazwyczaj wskazuje się na cele pracy, takie jak zaspokajanie potrzeb i wytwarzanie dóbr mających zagwarantować/ułatwić człowiekowi szanse przeżycia. Tymczasem na przestrzeni dziejów owe cele ewoluowały w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, podlegając znamienym zróżnicowaniom do tego stopnia nawet, że niejednokrotnie trudno zidentyfikować owo zdobywanie dóbr materialnych, które mają związek z zaspokajaniem ludzkich potrzeb stanowiących podstawę egzystencji i rozwoju społeczności ludzkich. W literaturze przedmiotu niejednokrotnie podejmowano kwestię analizy pojęcia pracy, uwzględniając różne perspektywy problemowe⁷. W niniejszych rozważaniach z przyjętych założeń koncentruję uwagę na perspektywie aksjologicznej podjętej problematyki, w tym zwłaszcza na tych kwestiach, które z różnych przyczyn nie zostały w moim przekonaniu w literaturze przedmiotu wystarczająco wyeksponowane.

W najnowszym uniwersalnym słowniku języka polskiego wyodrębniono kilka znaczeń słowa *praca*, a mianowicie: „1. Celowa działalność człowieka zmierzająca do wytworzenia określonych dóbr materialnych lub kulturalnych, będąca podstawą egzystencji

⁶ Por. A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. II, L-P, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 756-757.

⁷ Szerokiego krytycznego przeglądu definicji pojęcia pracy dokonał T. W. Nowacki, por. tegoż: *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008.

i rozwoju społeczeństwa, działanie, robienie czegoś, robota, wykonywany zawód [...] 2. Wytwór celowej działalności, zwłaszcza w dziedzinie nauki lub kultury; utwór, dzieło, opracowanie [...] 3. Zajęcie, zatrudnienie jako źródło zarobku; posada, zarobkowanie [...] 4. Funkcjonowanie, aktywność organizmu, organów człowieka, zwierzęcia [...] 5. Funkcjonowanie, bycie w ruchu jakiejś maszyny, jakiegoś urządzenia [...] 6. Instytucja, w której pracuje się zarobkowo; zakład pracy firma [...] 7. Jedna z podstawowych wielkości fizycznych określająca wartość energii przebytej przez nie drogi” [...]”⁸.



Ryc. 1. Wielowymiarowość pojęcia pracy ludzkiej.

Źródło: koncepcja własna.

Graficzne ujęcie wielowymiarowości pojęcia praca zawiera rycina 1. W zamyśle stanowi ono próbę porządkującego podejścia do przestrzeni sensu tej kategorii – od znaczenia podmiotowego poczynając, poprzez znaczenie przedmiotowe i funkcjonalne, a dalej instytucjonalne, aż po znaczenie idealne. Pozostają wszakże *ad deliberandum* do sklasyfikowania takie nie ujęte na rycinie kwestie sytuujące się w rozważanym horyzoncie problemowym i pomijane w definicjach, jak status pracy domowej wykonywanej głównie przez kobiety, a także prace realizowane w zakresie różnych form uczenia się, edukacji dzieci i młodzieży (prace domowe uczniów, samodzielna praca studentów) oraz osób dorosłych (doksztalcanie, samoksztalcanie), jak również prace wykonywane w ramach działalności wolontariackiej itp. Być może należałoby ująć je

⁸ S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. III, O-Q, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 843-844.

tymczasem w kategorii sensu eklektycznego, pod warunkiem wszakże zgromadzenia odpowiednich dla tego zabiegu argumentów.

Ludzkość wkroczyła w trzecie tysiąclecie zafascynowana społeczno-kulturowym i cywilizacyjnym przyspieszeniem we wszystkich sferach życia, dostrzegając w owych procesach zarysowujące się szanse dla rozwoju człowieka i jego świata na miarę jego indywidualnych aspiracji, a także zadań ewoluującej rzeczywistości oraz wyzwań przyszłości.

Spojrzenie z perspektywy aksjologicznej na przetwarzające się przez współczesny świat intensywne społeczno-kulturowe i cywilizacyjne przemiany w znamienny sposób kieruje uwagę ku fenomenowi pracy człowieka. Zważywszy na różne jej wymiary (w tym uwzględniając towarzyszące ludziom procesy edukacyjne), zalicza się ona do najbardziej powszechnych procesów dotyczących w różnym stopniu i zakresie każdego człowieka oraz całych społeczności we wszystkich okresach ich funkcjonowania. Tak więc można uznać, że w postaci różnorodnych konfiguracji towarzyszy człowiekowi od początku jego rozumnego istnienia aż po sam kres życia zarówno znamię *homo educandus*⁹, jak i *homo laborans* – wzajemnie uzupełniając się, warunkując, a bywa, że również weryfikując.

Od niepamiętnych czasów niepracowanie, próżniactwo i lenistwo traktowane było nie tylko jako zachowanie niegodziwe i hańbiące człowieka, lecz także naganne, nawet grzeszne, toteż w uzasadniony sposób postrzegane pejoratywnie zarówno w odniesieniu do jednostek, jak i zbiorowości społecznych, co między innymi zaświadczają przesłania płynące z antycznych sentencji, np. „otia sunt vitia” (próżniactwo jest początkiem złego/rodzi występki); „otium et reges et beatas perdidit urbes” (nieróbstwo zgubiło i królów, i szczęśliwe miasta).

Jakkolwiek wszystkie cywilizacje w toku dziejów ukształtowały się dzięki pracy ludzkiej, to jednak wartościowanie w nich owego fenomenu nie było wyłącznie jednoznacznie pozytywne. Takie właśnie stanowiska formułowane są między innymi w kompendiach wiedzy, jak choćby w Encyklopedii PWN¹⁰, gdzie stwierdzono, iż w cywilizacjach wykorzystujących pracę przymusową (np. niewolników) wyrażano pogardę dla trudu fizycznego, natomiast gloryfikowano wysiłek wojowników, polityków, rzadziej artystów czy rzemieślników (np. kultury starożytnej Grecji i Rzymu)¹¹. Tymczasem trzeba zwrócić uwagę, iż realna sytuacja niewolników była dość zróżnicowana. Oprócz wykorzystywania ich do ciężkiej i wyniszczającej pracy fizycznej, np. na roli czy w kamieniołomach, stosunkowo dobrze traktowano wykwalifikowanych niewolników pełniących rolę służby domowej, pedagogów-nauczycieli, jak również zarządców majątku swego pana. Ponadto niewolnicy mogli być aktorami, lekarzami,

⁹ Zob. U. Ostrowska, *Axiological contexts of contemporary education*, [w:] *Multidimensionality of Educational Contexts*, E. Kubiak-Szymborska (red.), Wyd. UKW Bydgoszcz, Bydgoszcz 2011, s. 17-32.

¹⁰ Por. *Encyklopedia PWN w trzech tomach*, t. III, P-Ż, PWN, Warszawa 2006, s. 78.

¹¹ Tamże.

a także filozofami, choć jednocześnie nie mogli być prawnikami¹². Co więcej, niewolnicy zakupieni za duże pieniądze bądź ci, w których wyuczenie zainwestowano mnóstwo funduszy, znajdowali się często w lepszej sytuacji pod względem poziomu życia nie tylko od pozostałych niewolników, ale także w porównaniu z liczną rzeszą wolnych mieszkańców starożytnego Rzymu.

Pozostając w epoce starożytności, warto także zauważyć, że pierwszym w literaturze piewą pracy był najwybitniejszy obok Homera poeta antycznej Grecji – Hezjod, autor eposu dydaktycznego pt. *Prace i dni* (VIII a VII w. p.n.e.)¹³. Na treść jego poematu składa się zbiór złotych myśli i sentencji moralnych, a także rad rolniczych oraz opisów przyrody i życia wsi. Inspiracją do napisania tego utworu było doznanie przez Hezjoda krzywdy od przekupnych sędziów w sporze o podział spadku z leniwym i chciwym bratem, który roztrwoniał rodowy majątek. I otóż właśnie temu znamienitemu Grekowi przypisuje się miano pierwszego piewcy pracy za sprawą autorstwa hasła: „nie praca jest hańbą, hańbą jest próżnowanie”¹⁴. Na szczególną uwagę zasługuje przy tym fakt, iż starożytni krytycy cenili Hezjoda za wychowawczą rolę jego poematów, wyrażając przy tym przekonanie, iż większe zasługi mają ci, którzy nawołują do pracy na roli i do pokoju, niż ci, którzy gloryfikują wojny i bitwy¹⁵.

Kontynuatorem tych idei w czasach nowożytnych był między innymi Andrzej Frycz Modrzewski, który w słynnym dziele *De Republica emendanda – o poprawie Rzeczypospolitej* stwierdził: „A i dusza, i ciało nasze krzepi się i wzmacnia pracą, a z próżnowaniem i lenistwem gnuśnieje i marnieje. A tak bardzośmy do czynnego życia zrodzeni, że jeśli się nie przykładamy do uczciwej pracy, to nas porywa życie występne i haniebne”¹⁶.

W średniowieczu propagowano kontemplacyjno-modlitewny wymiar pracy benedyktyńskiej zgodnie z dewizą: „ora et labora” (módl się i pracuj) autorstwa św. Benedykta z Nursji, który w 529 roku założył najstarszy katolicki zakon mniszy. Benedyktyńska praca kojarzona jest z drobiazgowością, dokładnością, wytrwałością i cierpliwością jako symbol i wzór pracy kopistów i iluminatorów rękopisów w dawnych klasztorach benedyktyńskich. Owe symbolizującej postawę zakonnika wobec Boga i świata formule módl się i pracuj, towarzyszyło hasło przewodnie głoszące: „ordo i pax” (ład i pokój).

¹² Zob. *Chrześcijaństwo w Cesarstwie Rzymskim II i III wieku. Wybrane zagadnienia życia społecznego*. Wstęp, wybór i opracowanie tekstów źródłowych Wincenty Myszor, Seria Wydawnicza Studia Antiquitatis Christianae, Katowice 2005, s. 132.

¹³ *Hezjod, Prace i dni*, przeł. i opracował W. Steffen, Wyd. Zakład Narodowy Ossolińskich (Ossolineum), Wrocław 1952.

¹⁴ Zob. *Mała Encyklopedia Kultury Antycznej*, PWN, Warszawa 1990, s. 319.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ A. Frycz Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej*, tłum. E. Jędrkiewicz, wstęp Ł. Kurdybacha, [w:] *Dzieła wszystkie*, S. Bodniak (red.), t. I, PIW, Warszawa 1953, s. 166, w. 7.

Chrześcijaństwo odrzuciło wartościowanie pracy ze względu na wykonującą ją podmiot, jak również ze względu na jej fizyczny czy duchowy wymiar, na rzecz przypisania temu fenomenowi wartości moralno-religijnej. Uzasadniano konieczność pracy z tej racji, że służy ona utrzymaniu życia oraz chroni przed próżniactwem i popadaniem w zgubne nałogi a także ze względu na kontynuowanie dzieła Boga w doskonaleniu człowieka i jego świata. Tak więc na drodze do osiągnięcia harmonii ze światem i samym sobą w doktrynie chrześcijańskiej propagowane są idee pracy jako obowiązku, modlitwy i zdążania ku doskonałości.

Zagadnienie wartości pracy wielokrotnie podejmował w swych wystąpieniach oraz tekstach Karol Wojtyła. W encyklice *Laborem exercens*¹⁷, podejmując refleksję nad podstawowymi znaczeniami pracy w życiu, Ojciec Święty ze szczególną mocą podkreśla personalistyczny wymiar pracy ludzkiej, wypływającej z jej podmiotowego charakteru. Zamyśl takiego ujęcia nie tyle eksponuje człowieka w kontekście obowiązków wynikających z konieczności pracy i jej znaczenia w życiu ludzi, ale nade wszystko wychodzi naprzeciw odpowiedzi na pytanie, kim jest i kim ma być człowiek w toku wykonywanej przez siebie pracy. Analizując pracę ludzką z perspektywy etycznej, sytuuje ją w aspekcie moralnej odpowiedzialności, która wynika ze świadomości wartości pracy oraz godności ludzkiej (*dignitas hominis*), nadającej pracy sens etyczny oparty na personalistycznym wymiarze. Etyczna wartość pracy związana jest bezpośrednio z faktem, iż ten, kto ją spełnia, jest osobą, jest świadomym i wolnym podmiotem stanowiącym o sobie i przyjmującym za siebie oraz za swoje czyny odpowiedzialność.

Jakkolwiek ludzka praca uzewnętrznia się w konkretnych wytworach, to jednak z perspektywy aksjologicznej istotny jest tzw. nieprzekochani wymiar pracy. Ze szczególną mocą zwracał na tę kwestię uwagę Karol Wojtyła, by podkreślić, iż owo ludzkie działanie w jakiejś mierze uobecnia się w człowieku, pozostając w nim w różnym stopniu i zakresie trwały ślad. Więcej nawet, ów rezultat zmienia człowieka, stanowiąc o wewnętrznej jakości działającego podmiotu. Działając, człowiek nie tylko spełnia określone czyny, ale także spełnia siebie samego, realizuje swoje marzenia, doświadcza wartości samego siebie, buduje swoje człowieczeństwo, zaświadcza jego jakość.

Wyrosła na gruncie religijnym protestancka filozofia pracy ze szczególną mocą eksponowała obowiązkowość, pracowitość, odpowiedzialność, uczciwość i prawdomówność oraz oszczędność, lansując ekonomiczno-moralny aspekt pracy, któremu przewodzi praktyczna pobożność, wyrażająca się w dewizie „módl się, pracując” na chwałę Boga. W takim ujęciu praca jest postrzegana jako czynnik wzbogacający dobra materialne oraz egzystencję ludzką, czyniąc ją bardziej szczęśliwą.

¹⁷ Jan Paweł II, *Laborem exercens*, tekst i komentarze: Jan Paweł II, J. Gałkowski (red.), Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1986.

Koncepcje nieopierające się na podstawach religijnych, waloryzując pracę, do uzasadniania jej sensu odwołują się do należytego wykorzystywania możliwości życiowych człowieka oraz wskazują na materialną podstawę życia społecznego jako odwieczną przyrodzoną konieczność tudzież jako tradycyjne zobowiązanie jednostki wobec innych, zwłaszcza członków rodziny, jak również zbiorowości z różnych względów zaliczanych przez kogoś do istotnych.

Przetaczające się przez świat przemiany natury społeczno-kulturowej i cywilizacyjnej o narastającej złożoności, w tym coraz intensywniejszy od XX w. rozwój technologii wkraczającej do wszystkich dziedzin życia w różnym stopniu i zakresie wpływają na status pracy ludzkiej, niejednokrotnie wyzwalaając ambiwalentne dla niej skutki. W rezultacie owych przemian z jednej strony człowiek zostaje uwolniony od wielu uciążliwych czynności, z drugiej zaś niektóre tradycyjne zawody i specjalności zanikają, torując drogę nowym, zgodnie z duchem czasu bardziej zintelektualizowanym profesjom.



Ryc. 2. Potencjał twórczy pracy ludzkiej.

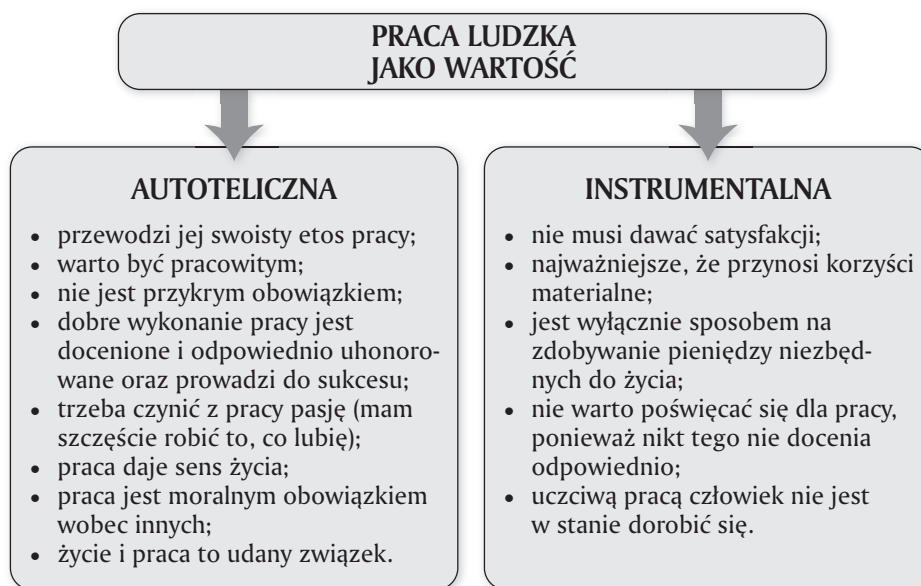
Źródło: koncepcja własna.

Współczesność niewątpliwie skłania ku kwestii twórczego potencjału pracy ludzkiej, co ilustruje rycina 2. Wyeksponowano na niej cztery konstytutywne aspekty, a mianowicie szeroko pojętej egzystencji tworzonej przez pracującego człowieka, jego rozwoju moralnego, nawiązywania relacji i więzi społecznych a także wyzwalań niemających kresu kreatywnych predyspozycji ludzi w sferze intelektualnej oraz pragmatycznej.

Z przeprowadzonych w ostatnich dziesięcioleciach przez Centrum Badania Opinii Społecznej sondaży wynika, że praca od lat wysoko jest ceniona przez Polaków, niejednokrotnie sytuując się – obok rodziny, zdrowia i szczęścia – na szczycie hierarchii

wartości. Co więcej, nawet posiadanie dużej sumy pieniędzy nie stanowiłoby powodu dla zrezygnowania z pracy¹⁸.

Wyniki tychże badań pozwalają rozważać kwestię fenomenu pracy ludzkiej z różnych perspektyw problemowych, w tym między innymi jako wartości autotelicznej i instrumentalnej, co zilustrowano na rycinie 3. zawierającej opis obu rodzajów wartości.



Ryc. 3. Praca ludzka jako wartość autoteliczna i instrumentalna.

Źródło: koncepcja własna.

Oczywiście, oprócz pozytywnych rezultatów wynikających z postępu w różnych sferach życia, współczesny człowiek niejednokrotnie doświadcza także wielu negatywnych następstw w sferze pracy – takich zwłaszcza, jak godzące w istotę człowieka bezrobocie, a także związana z nim migracja zarobkowa (Polska przeżywa obecnie największą od 100 lat falę emigracji). Na dodatek we współczesnym świecie niejednokrotnie zaciera się granica pomiędzy pracą a odpoczynkiem. Dyspozycyjność bezustanna dla każdego i w każdej sprawie bywa przyczyną codziennego stresu prowadzącego do wypalenia. Zachowanie równowagi pomiędzy życiem osobistym i zawodowym w świecie ostrej konkurencji oraz wygórowanych oczekiwań jest problemem niezwykle trudnym do rozwiązania i zazwyczaj wymaga wsparcia specjalistów. Niekiedy z różnych powodów podejmowane są w pracy

¹⁸ Por. np. CBOS, *Praca jako wartość*, maj 2004; CBOS, *Znaczenie pracy w życiu Polaków*, grudzień 2006; CBOS, *Stosunek Polaków do pracy i pracowitości*, kwiecień 2011; www.ads.org.pl; www.cbos.pl oraz inne.

działania lub zachowania skierowane przeciwko jakiemuś pracownikowi, polegające na długotrwałym i uporczywym nękaniu go tudzież zastraszaniu. Konsekwencją takiego zachowania – określanego jako mobbing – jest izolowanie lub wyeliminowanie danej osoby. Mobbing skutkuje poważnymi konsekwencjami związanymi ze zdrowiem psychicznym pracownika, a ponadto może prowadzić do utraty przez niego pracy.

Współczesna spluralizowana rzeczywistość generuje wielość różnorodnych poglądów i koncepcji we wszystkich sferach życia, w tym w odniesieniu do pracy ludzkiej i projektowania jej przyszłości. Przełom wieków XX i XXI skłaniał ku postrzeganiu świata przez pryzmat dekadentckiego „końca”. I tak np. Francis Fukuyama ogłosił najpierw koniec historii, a następnie koniec człowieka. Niebawem dołączyli do tych projekcji entuzjaści końca pracy ludzkiej, a wśród nich Ralf Dahrendorf, amerykański ekonomista i politolog, autor książki obwieszczającej początek ery postrykowej. Książka wywołała liczne kontrowersje i druzgocącą krytykę autora, któremu zarzucano liczne błędy i nieprawidłowości, w tym między innymi stwierdzono, iż kreowany przez osobę niebędącą naukowcem świat został wymyślony po to, aby mogła ona potwierdzić swoje wydumane nadzieje¹⁹.

Do przewartościowania dychotomii praca i wypoczynek nawołuje brytyjski pisarz i publicysta – Brian Dean, autor eseju zatytułowanego *Antiwork - a radical shift in how we view jobs* (Antypraca – radykalna zmiana w sposobie postrzegania pracy). Wprowadzenie terminu *antypraca*, oznaczającego według samego pomysłodawcy to wszystko, co jest kreatywne i związane z samorozwojem, uzasadnia on koniecznością moralnej alternatywy dla postrzegania pracy oraz jej konotacji. Twierdzi, że w epoce powszechnej automatyzacji przemysłu wymaga samo pojęcie pracy oraz nakłania do sytuowania się w tym względzie poza ramami anachronicznych schematów myślowych²⁰.

Tymczasem, nie zagłębiając się w szczegóły owych pomysłów do zakwestionowania, trzeba stwierdzić, iż wspomniany koniec pracy jest mitem. Jeśli bowiem życie w czasach rozległych i intensywnych przemian może stanowić podstawę do wyłaniania się rozmaitych dezorientacji, to nie oznacza ów stan rzeczy definitywnego „końca czegoś”, co ponad wszelką wątpliwość jest niezbędne do życia. Współczesność znajduje się na określonym etapie drogi transformacji do ery informacyjnej/społeczeństwa informacyjnego, co bez wątplenia wymaga wyętej twórczej pracy, która towarzysząc ludziom jako fenomen, nigdy się nie skończy, lecz przeciwnie, wciąż będzie zmieniać swoje oblicze.

¹⁹ J. Rifkin, *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, przeł. E. Kania, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2001.

²⁰ Brian Dean, *Antiwork - a radical shift in how we view jobs*, <http://www.contributoria.com/issue/2014-12/543d1c2487628e9a6500001b/>

Uwagi końcowe

Labor improbus omnia vincit.

Wytrwała/Ustawiczna praca zwycięża wszystko.

Niezlomna praca pokona wszystko.²¹

Wergiliusz *Georgiki* 1, 145.

Wszelkie rozważania aksjologiczne, niezależnie od czasu i miejsca ich eksplorowania, a także od przyjętych ujęć oraz zakreślonych kontekstów, dotyczą niezwykle trudnych i spornych problemów. Być może właśnie dlatego te kwestie sytuujące się najbliżej człowieka i jego świata są tak bardzo fascynujące i skłaniają do powracania do nich ciągle na nowo, niezmiennie wywołując poczucie niedosytu/niespełnienia. W naukach humanistycznych i społecznych pojęcie wartości zazwyczaj odnosi się do tego, co człowiek lub grupa społeczna ceni, co uważane jest za ważne oraz korzystne. Jednakże nie wszystko, co jest uznawane przez kogoś za cenne, jest tożsame z wartościami. Z tego względu wyróżnia się kategorię słusznych przekonań, trafnych ocen i autentycznych przeżyć odpowiadających wartościom. Zainteresowanie wartościami wyróżnia człowieka spośród innych bytów, tylko ludzie bowiem odczuwają potrzebę i konieczność odkrywania, poznawania, posiadania, urzeczywistniania i tworzenia wartości. Niemniej w potocznym rozumieniu wartość to coś wyłącznie pozytywnego. W aksjologii natomiast wyróżnia się wartości pozytywne i negatywne, niekiedy określane mianem antywartości.

Człowiek, by istnieć i rozwijać się oraz doskonalić, potrzebuje wielu różnych wartości. W ciągu jego życia niejednokrotnie zmienia się ich liczba oraz znaczenie i ranga. Ludzie niemal nieustannie dokonują hierarchizacji wartości według ich ważności, wyróżniając to, co dla nich najważniejsze, przedkładając jedne nad inne. Oznacza to, że poszczególnym wartościom przypisywana jest różna ranga, przy czym z reguły jedna z nich sytuuje się na szczycie jako najważniejsza – *summum bonum*, hierarchiczność jest bowiem w tym obszarze nieodłączną cechą. Wartości preferowane przez ludzi są bardzo różnorodne i z wielu względów skłaniają do refleksji. Każdy człowiek jest jednostką niepowtarzalną, jego system wartości również. Nie są one spetryfikowane

²¹ Poemat dydaktyczny Wergiliusza pt. *Georgiki* [Ziemiaństwo] jest pochwałą fizycznej pracy jako dobroczynnego i uszlachetniającego czynnika, który wyzwala twórczą energię człowieka, rozwija zdolności, pobudza wynalazczość, jest źródłem bogactwa, dobrobytu, tężyzny fizycznej oraz postępu. Rzymski poeta Wergiliusz (70 – 19 p.n.e.), uważany za jedną z najważniejszych postaci w dziejach literatury światowej, nawoływał w nim do powrotu do pracy na roli twierdząc, że Rzymianie zdobyli Italię nie tylko mieczem, ale i pługiem. Zob. Wergiliusz, *Georgiki*, tłum. A. L. Czerny, PIW Warszawa, 1956.

i dane raz na zawsze, lecz wraz z ontogenetycznym rozwojem człowieka zmianom ulega ich treść, liczba, znaczenie i hierarchia.

W istocie przyznać trzeba, iż nietrudno się przekonać, że w ogóle świat człowieka, w tym człowieka pracy, to antroposfera przepełniona sprawami i rzeczami zarówno ważnymi, doniosłymi, jak i błahymi. To świat piękna i brzydoty, zdrowia i choroby, prawdy i fałszu, życia i śmierci, sacrum i profanum. Żyjąc w bogatym świecie wartości, człowiek dokonuje wartościowania najbardziej autentycznie poznając owe elementy antroposferyczne, doświadczając ich obecności. Jednakże owo indywidualne przeżywanie wartości – choć stanowi *conditio sine qua non* przeżyć aksjologicznych – okazuje się niewystarczające i wymaga wyjścia z niszy subiektywizmu, w celu niejako poszukiwania wsparcia na zewnątrz, dopełnienia poprzez ich zobiektywizowanie. Człowiek bowiem nie zawsze ma pewność czy akurat to, czego doświadcza, jest *de facto* wartością, czy być może zaledwie parawartością, bądź też okazuje się zwykłym przeżyciem zmysłowym, sytuującym się w ogóle poza sferą wartości.

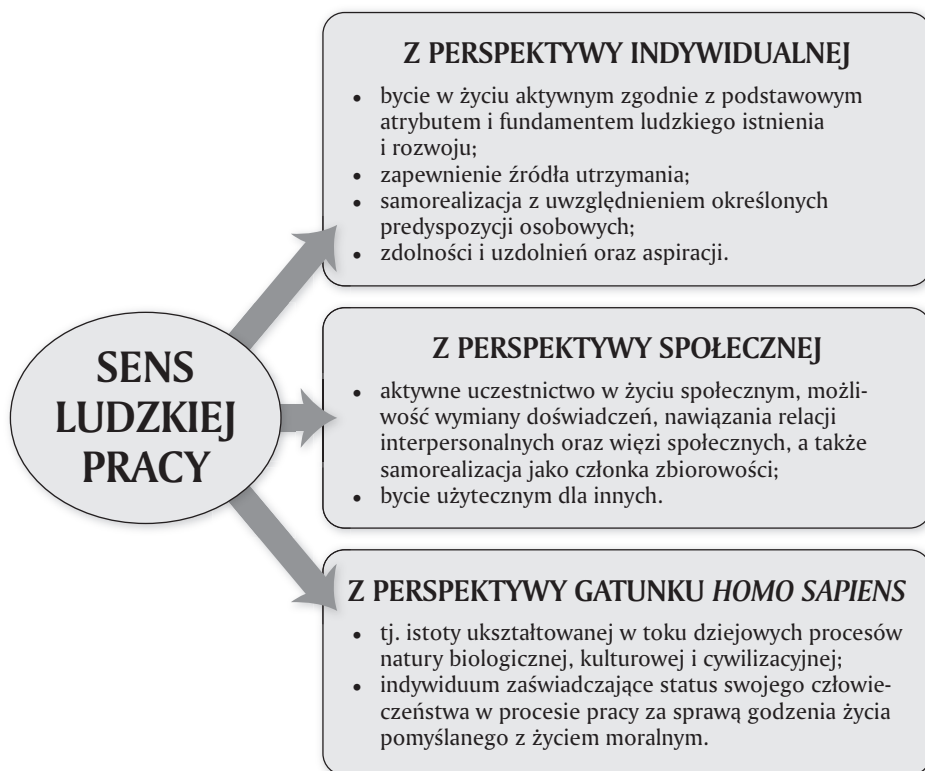
W owym wielce zróżnicowanym świecie wartości ludzie doświadczają wielu skrajności, mają także niejednokrotnie sprzeczne pragnienia, aspiracje i potrzeby:

- » są wrażliwi i bywają bezwzględni, zmierzają do szczytnych ideałów i zadowolają się osiągnięciami niewymagającymi wysiłku, a bywa że nawet zdobyciami kosztem innych;
- » są zdolni do wiary, nadziei i miłości, a przy różnych okazjach zaświadczyli swoją małość, mściwość, a nawet okrucieństwo;
- » z jednej strony cechują się rozumnością, uczuciowością i kreatywnością, z drugiej zaś popadają w otchłań głupoty, kierują się bezwzględnością i zadowolają schematycznością;
- » bywają skorzy do miłości i współczucia, ale także nie pozostają wolni od zazdrości, nienawiści tudzież złej woli;
- » niejednokrotnie powodowani szlachetnymi motywami bezinteresownie niosą pomoc i wsparcie osobom potrzebującym, ale bywa i tak, że z niezrozumiałych względów podejmują się działań które ewidentnie szkodzą i boleśnie krzywdzą innych;
- » podejmują trud dociekania istoty i sensu życia, ale też zadowolają się stereotypowymi prawdami i/lub najprostszymi wrażeniami zmysłowymi, często pozbawionymi jakiegokolwiek głębi.

Lista wyliczeń tego typu zdaje się nie mieć końca, niemniej każda z wyartykułowanych skrajności pod różną postacią uobecnia się w procesach pracy ludzkiej. Stąd nic dziwnego, że oprócz faktów, stanów rzeczy i zjawisk oraz procesów wartościowanych pozytywnie, aksjologia bada te, które noszą znamiona negatywności.

Zagadnienie sprzeczności w świecie wartości jest poniekąd stanem naturalnym z tej zwłaszcza racji, że psychika ludzka jest przepelniona antynomiami. Doświadczając świata, człowiek niemal bezustannie oscyluje pomiędzy różnymi ambicjami i skłonnościami, dryfuje pomiędzy zamiarami i pokusami, wybiera między wykluczającymi się realiami i marzeniami, toczy walkę pomiędzy postawami mieć i być i co więcej – nie ma żadnej pewności, że dokonany wybór w bezustannie ewoluującej rzeczywistości jest najlepszym z możliwych i dobrze rokuje na przyszłość.

W istocie nietrudno przekonać się, że człowiek żyje w świecie dobra i zła, pomiędzy wzlotem i upadkiem, sukcesem i klęską, akceptacją i odrzuceniem, szczęściem i tragedią, poczuciem bezpieczeństwa i lękiem, doświadcza dobrostanu i niewyobrażalnego cierpienia – i właśnie w owych zmiennych kolejach losu poszukuje sensu życia wartościowego, w tym sensu pracy ludzkiej jako wartości egzystencjalnie znaczącej, kierując się drogowskazem aksjologicznym.



Ryc. 4. Sens pracy ludzkiej z perspektywy indywidualnej, społecznej oraz gatunku *homo sapiens*.

Źródło: koncepcja własna.

Podążając tropem trzech konstytutywnych wymiarów pojęcia człowieka, a mianowicie wymiaru indywidualnego, wymiaru społecznego oraz wymiaru gatunku *homo sapiens*, na rycinie 4. dotyczącej wyartykułowania sensu pracy ludzkiej zastosowano owo trójwymiarowe podejście. Perspektywa indywidualna eksponuje szeroko pojętą kwestię aktywności (intelektualnej, emocjonalnej, wolicjonalnej, pragmatycznej, artystycznej, twórczej) jako zdolności tudzież skłonności ludzi do działania, poza którymi żadna praca nie może być wykonana. Wskazano również na kwestię pracy jako źródła utrzymania, a także na możliwość zaspokajania potrzeb i samorealizację, kierując uwagę na możliwość doskonalenia się człowieka jako indywiduum w toku pracy pomnażającej dobra materialne i duchowe oraz rozwijające otaczającą rzeczywistość.

Perspektywa społeczna uwyrażnia społeczny charakter pracy ludzkiej w tym zwłaszcza znaczeniu, że człowiek pracując w zespołach z innymi ludźmi nawiązuje relacje interpersonalne oraz konstruuje więzi społeczne, współuczestnicząc we wspólnym tworzeniu nowych wartości i zarazem ma możliwości ubogacania się wewnętrznego oraz wyznaczania dla siebie należytej pozycji społecznej.

Z kolei wymiar trzeci dotyczący człowieka jako reprezentanta gatunku *homo sapiens*, akcentując kwestię godzenia życia pomyślnego z życiem moralnym, uwzględnia zarówno perspektywę indywidualną, jak i społeczną w znaczeniu rezultatu dziejowych procesów biologicznych i kulturowych oraz cywilizacyjnych, które kształtowały człowieka na przestrzeni dziejów.

Dla rozważanej problematyki fenomenu pracy z perspektywy aksjologicznej istotne jest, że przestrzeń aksjologiczna antroposfery nie ogranicza się do wyizolowanych pojedynczo występujących wartości, lecz stanowi nieprzeniknioną sieć wzajemnie warunkujących się i uzupełniających, a niekiedy także weryfikujących elementów. Najistotniejszym elementem w niej uwikłanym jest oczywiście człowiek mający wpływ na zaistniałe w niej preferencje. W odniesieniu do fenomenu pracy jako wartości egzystencjalnie znaczącej istotne jest nadawanie jej określonego sensu oraz obok preferowania dobra indywidualnego także uwzględnianie dobra wspólnego.

BIBLIOGRAFIA

- Bańkowski A., *Etymologiczny słownik języka polskiego, t. II, L-P*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2000.
- CBOS, *Praca jako wartość*, maj 2004, www.cbos.pl
- CBOS, *Znaczenie pracy w życiu Polaków*, grudzień 2006, www.cbos.pl.
- CBOS, *Stosunek Polaków do pracy i pracowitości*, kwiecień 2011, www.cbos.pl.

- *Chrześcijananie w Cesarstwie Rzymskim II i III wieku. Wybrane zagadnienia życia społecznego*. Wstęp, wybór i opracowanie tekstów źródłowych Wincenty Myszor, Seria Wydawnicza Studia Antiquitatis Christianae, Katowice 2005.
- Dean B., *Antiwork – a radical shift in how we view jobs*, <http://www.contributoria.com/issue/2014-12/543d1c2487628e9a6500001b/>
- Delors J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.
- Dubisz S. (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. III, O-Q, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Ezop, *Bajki*, tłum. B. Sobiewska, Biblioteka Narodowa Seria II, Ossolineum, Wrocław 2015.
- Frycz Modrzewski A., *O poprawie Rzeczypospolitej*, tłum. E. Jędrkiewicz, wstęp Ł. Kurdybacha, [w:] *Dzieła wszystkie*, S. Bodniak (red.), t. I, PIW, Warszawa 1953.
- Hezjod, *Prace i dni*, przeł. i opracował W. Steffen, Wyd. Zakład Narodowy Ossolińskich (Ossolineum), Wrocław 1952.
- Jan Paweł II, *Laborem exercens*, tekst i komentarze Jan Paweł II, J. Gałkowski (red.), Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1986.
- *Mała Encyklopedia Kultury Antycznej*, PWN, Warszawa 1990.
- Nowacki T. W., *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Instytut Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008.
- Norwid C. K., *Promethidion. Rzecz w dwóch dialogach z epilogiem*, Tekst opracował na podstawie wydania z r. 1851 dr W. Przeclawski, Zakłady Graficzne Instytutu Wydawniczego „Biblioteka Polska” w Bydgoszczy, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”, Warszawa 1923.
- Ostrowska U., *Doświadczenie wartości w szkole wyższej*, Wyd. ATR w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998.
- Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, B. Śliwerski (red.), t. I, Gdańskie wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
- Ostrowska U., *Axiological contexts of contemporary education*, [w:] *Multidimensionality of Educational Contexts*, E. Kubiak-Szyborska (red.), Wyd. UKW, Bydgoszcz 2011.
- Ostrowska U., *Wartościowanie (perspektywa pedagogiczno-socjologiczna)*, [w:] *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, K. Chałas (red.) i ks. A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom 2016.
- Rifkin J., *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, tłum. E. Kania, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2001.
- *Wergiliusz, Georgiki*, tłum. A. L. Czerny, PIW, Warszawa, 1956.

STRESZCZENIE

Praca zalicza się do najbardziej powszechnych i zróżnicowanych rodzajów aktywności oraz celowej działalności człowieka. Towarzysząc ludzkości od zarania dziejów, praca wpisuje się ewidentnie w istotę natury człowieka należącego do gatunku *homo sapiens*, zajmując szczególne miejsce w procesach wartościowania. Dla rozważanej problematyki fenomenu pracy z perspektywy aksjologicznej istotne jest, że przestrzeń aksjologiczna antroposfery nie ogranicza się do wyizolowanych pojedynczo występujących wartości, lecz stanowi nieprzeniknioną sieć wzajemnie warunkujących się i uzupełniających, a niekiedy także weryfikujących elementów. Najistotniejszym elementem w niej uwikłanym jest oczywiście człowiek mający wpływ na zaistniałe w niej preferencje. W odniesieniu do fenomenu pracy jako wartości egzystencjalnie znaczącej istotne jest nadawanie jej określonego sensu oraz obok preferowania dobra indywidualnego także uwzględnianie dobra wspólnego.

Słowa kluczowe: praca ludzka, fenomen, perspektywa aksjologiczna, człowiek, wartościowanie.

English title: The phenomenon of human labour from the axiological perspective

Abstract

Work is one of the most common and diverse types of activities and purposeful human activity. Accompanying humanity since the dawn of history, work fits clearly into the essence of human nature, belonging to the *homo sapiens* species, occupying a special place in the process of evaluation. For the issues of the phenomenon of working considered from the axiological perspective, it is important that the axiological space of the anthroposphere is not limited to an isolated single common value, but is an impenetrable network of mutually conditioning up, complementing, and sometimes verifying components. The most important element is obviously a man entangled in it, affecting the preferences occurring in it. With regard to the phenomenon of work as an existentially meaningful value, it is important to give it a certain sense and take the common good into account, besides the interest of the individual.

Key words: human labour, a phenomenon, axiological perspective, human, valuation.

NOTKA O AUTORCE

Urszula Ostrowska – profesor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Autorka ponad 200 publikacji naukowych, w tym w języku angielskim i rosyjskim. Główne zainteresowania naukowe koncentrują się na aksjologicznych podstawach edukacji, pedagogice szkoły wyższej, metodologii badań jakościowych. Promotor kilkunastu prac doktorskich z pedagogiki. Wieloletni członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz m.in.: Członek Rady Naukowej czasopisma *Pedagogika Szkoły Wyższej*; Członek Komitetu Naukowego *Encyklopedii Aksjologii Pedagogicznej* przy KUL w Lublinie; Członek Rady Naukowej *Biblioteki Myśli Pedagogicznej* przy UKW w Bydgoszczy.

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 pisania 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 globatus*), 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, infantylizuje 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. Szerby (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 Siewiora 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. Czeka 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 toczymy 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 znajdą 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 różnorakie obawy 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*, „Seminare”, 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, umożliwiających 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 nazewnictwa 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, usługowych 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-pracodzielnosci.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 rodzinnej 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 Wacław 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, *Kulturałki. Zwyczajny przyimek: ku*, <http://www.dziennikpolski24.pl/artyku-l/3898685,kulturałki-zwyczajny-pryimek-ku,id,t.html> [dostęp: 16.04.2016].

³⁶ D. Kopczyńska, 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 wspomagania 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*, Wrocławska 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 przygotowaniem 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 całość 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 zwyciężać 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 kilkoma 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 szkoląc 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 pracodzielności, 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 wyłącznie 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 podkreśla 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 strategie 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 przemoicy, 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 warte podkreślenia, 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 zadania 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 pracoholikowi 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 przysłówiowego „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, infantylizuje 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-Szyborska E., Zając 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*, „Seminare”, 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. Jeruszki 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.
- Szłosek 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 pracodzielności. Praca jako wartość personalna*, <http://kaminski-ebik.eu/strona/teksty/4-wychowanie-do-pracodzielnosci.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., *Kulturalki. Zwyczajny przyimek: ku*, <http://www.dziennikpolski24.pl/artykul/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 Bydgoszczy, 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.

2.3.

Zygmunt Wiatrowski

Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku

PRACA ZAWODOWA MIĘDZY STAŁOŚCIĄ A ZMIENNOŚCIĄ

Wprowadzenie

Świat, w którym żyjemy, nasycony jest przeróżnymi wydarzeniami oraz tendencjami rozwojowymi (i nie tylko), a przy tym nieustannie następującą zmiennością, często w wymiarach wykraczających poza nasze wyobrażenia i przewidywania. Owe zmiany następują tak szybko i tak licznie, że nawet najbardziej wtajemniczeni w ich istotę i kierunki często gubią się i popadają w stan nieustannego zaniepokojenia. Z dnia na dzień, a nawet z godziny na godzinę, pojawia się coraz więcej pytań i wątpliwości co do następstw owych zmian. Przejawy stałości i stabilności, będące kiedyś właściwością znaczącą rozwoju cywilizacyjnego, schodzą dziś wyraźnie na plan dalszy, a niekiedy tylko przypadkowy czy zdarzeniowy.

Bardzo wymowne są w tym względzie dylematy, które Piotr Sztompka traktuje jako immanentną cechę współczesności. Oto dziesięć przykładowych alternatyw zasługujących na pogłębioną analizę:

1. Indywidualność czy wspólnota?
2. Globalizacja czy tożsamość lokalna?
3. Interesy czy wartości?
4. Społeczeństwo masowe czy jakość życia?
5. Kult nowości czy afirmacja tradycji?
6. Dorywcze zajęcia czy życiowa kariera?
7. Konsumpcja czy samorealizacja?
8. Kontraktowa intymność czy trwała rodzina?

9. Demokracja w rękach wybranych czy dyskurs polityczny?

10. Informacja czy mądrość?¹

Oczywiście, podobnych znaków zapytania można ustalać znacznie więcej.

Zdaniem Ryszarda Gerlacha „wydaje się, że ani żadna teoria ekonomiczna, ani społeczna, czy doświadczenie historyczne nie dają pewności, że proces zmian, jaki dokonuje się obecnie, oraz że kierunki rozwoju współczesnego świata zagwarantują lepsze warunki życia i gospodarowania. Dlatego też współczesny człowiek powinien poszukiwać takich rozwiązań, które będą w stanie zachować to, co pozytywne, jednocześnie eliminując wszelkie negatywne skutki szerokiego projektu współczesnego świata pod nazwą «zmiana»”².

Istota oraz rola pracy zawodowej w życiu człowieka i społeczeństwa

Rzecz dziwna, a nawet paradoksalna – kategoria pojęciowa i nazewnicza „praca zawodowa” nie zaistniała ani w *Wielkiej Encyklopedii PWN*, ani w słownikach pedagogiki pracy, ani w wydany w 2004 r. *Leksykonie pedagogiki pracy* autorstwa Tadeusza Nowackiego. Wprawdzie w *Słowniku pedagogiki pracy* z 1986 r. jest hasło: „praca zawodowa” (ang. vocational work, fr. travail professionnel, niem. Berufsarbeit, ros. труд по специальности), lecz tylko z odesłaniem do „zawodu”, gdy tymczasem dla pedagogiki pracy jest to kategoria pojęciowa wręcz podstawowa. Na takim stanowisku stoi m.in. Tadeusz Tomaszewski, który pracę zawodową określa jako działalność ludzi zorganizowaną społecznie w taki sposób, aby prowadziła do powstawania wytworów społecznie wartościowych i do podnoszenia jakości życia wykonujących ją jednostek. W definicji roboczej tegoż autora zaakcentowano dwa cele pracy zawodowej:

- » produkowanie wytworów społecznie wartościowych oraz pełnienie odpowiednich usług,
- » podnoszenie jakości życia jednostki pracującej³.

Pierwszy z tych celów określa się najogólniej jako postulat wydajności (efektywności) pracy, drugi zaś jako postulat humanizacji pracy. Interpretacja powyższych stwierdzeń prowadzi nas m.in. do kapitalnych następstw. W postulacie wydajności pracy chodzi głównie

¹ P. Sztompka, *Dziesięć dylematów XXI wieku*, „Wprost”, nr 1, 2003. Patrz też: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawca Znak, Kraków 2002.

² R. Gerlach, *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012, s. 117.

³ T. Tomaszewski, *Praca zawodowa jako centralne pojęcie kształcenia zawodowego*, [w:] *Kształcenie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej*, pod red. S. Kaczora i Z. Wiatrowskiego, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.

o to, aby pracownik produkował lub pełnił usługi licznie i dobrze, co jednak uwarunkowane jest wysokim poziomem kwalifikacji i motywacji zawodowych; ową wydajność pracy często określa się jako funkcję kwalifikacji i motywacji zawodowych i wyraża się formułą:

$$W_p = f(K, M)$$

gdzie:

W_p – wydajność pracy,

K – kwalifikacje,

M – motywacje.

Z kolei w postulatcie humanizacji pracy chodzi o to, aby praca stawała się nie tylko źródłem utrzymania, ale także potrzebą człowieka i czynnikiem jego dalszego rozwoju.

Nie jest to jedyne spojrzenie na pracę zawodową. W literaturze zawodoznawczej kategorię „praca zawodowa” rozpatruje się w dwóch znaczeniach: szerszym i węższym. W węższym rozumieniu na pracę zawodową składają się czynności człowieka, które:

- a) tworzą system wewnętrznie spójny,
- b) opierają się na określonej wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach,
- c) są skierowane na wytworzenie pewnych przedmiotów lub usług,
- d) wykonywane są systematycznie lub trwale,
- e) stanowią źródło pozyskiwania środków do życia.

W ujęciu szerszym, oprócz czynności, bierze się pod uwagę zewnętrzne warunki pracy i właściwości rynku pracy, ramy organizacyjne, korzyści materialne, prestiż zawodu, szanse zawodowe i inne elementy wpływające bezpośrednio lub pośrednio na proces i wyniki pracy zawodowej.

Rola pracy zawodowej w życiu każdego dorosłego człowieka jest ogromna. Stanowi ona nie tylko niezbędny warunek życia, ale także ważną formę jego aktywności. Wykazała to dobitnie Danuta Dobrowolska⁴. Praca zawodowa wypełnia człowiekowi połowę życia, jest istotnym źródłem zadowolenia, lecz również często przyczyną wielu trosk i trudności. Można ją badać w aspektach: psychologicznym, socjologicznym, pedagogicznym, prakseologicznym, ekonomicznym, prawnym, medycznym i w wielu innych.

Najogólniejsze prawidłowości dotyczące pracy zawodowej można sformułować następująco:

- a) każdy człowiek, szczególnie sprawny fizycznie i psychicznie, ma prawo do pracy, a organizacja życia społecznego winna gwarantować realizację tego prawa;

⁴ D. Dobrowolska, *Praca w życiu człowieka*, IW CRZZ, Warszawa 1988.

- b) każdy człowiek powinien uzyskać takie przygotowanie do pracy i taki stan kompetencji, które zagwarantują jemu szansę bycia podmiotem w każdej sytuacji pracowniczej;
- c) każdy pracujący ma prawo do pozyskiwania w drodze pracy zawodowej minimum środków gwarantujących jemu i jego najbliższemu stan ludzkiej egzystencji;
- d) bezrobocie, powstające na skutek gry czynników ekonomicznych, godzi w istotę człowieka, zdolnego i pragnącego realizować swoje naturalne prawo do pracy oraz związane z tym powinności zawodowe⁵.

Nie trzeba przypuszczalnie uzasadniać, że każdy z powyższych zapisów urasta do rangi prawidłowości niemal uniwersalnej. Chodzi przecież o to, aby człowiek pracujący zawodowo nie tylko zdobywał środki do życia, ale także aby stawał się bogatszy wewnątrz, aby rozwijał nieustannie swoją osobowość, aby poszerzał swoją szansę samorealizacji, stawał się człowiekiem rzeczywistym, a tym samym podmiotem pracy. Jakże wymowne są słowa Jana Pawła II zawarte w Encyklice *Laborem exercens*: „Praca jest dobrem człowieka – dobrem jego społeczeństwa – przez pracę bowiem człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowuje ją do swoich potrzeb, ale urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd bardziej staje się człowiekiem”⁶.

Kolejną prawidłowość w kontekście pracy zawodowej wiązać należy z dążeniem do jej usensowienia, które spełniać się może wielorako:

- » przez to, że daje ona środki do życia człowiekowi pracującemu,
- » przez to, że potwierdza ona (gdy jest skuteczna) własną sprawność człowieka,
- » przez to, że jego praca i jego wyniki mogą służyć drugiemu człowiekowi,
- » przez to, że jego praca może być pożyteczna dla kraju.

Praca ztraca swój sens – pisze Zdzisław Cackowski – gdy pojawiają się sprzeczności między wymienionymi wyżej wymiarami pracy, gdy któreś z tych wymiarów zawierają lub są pochłaniane przez inne z nich lub gdy cel osobisty czy grupowy, ale partykularny wyklucza cel główny, społecznie szerszy, bądź – przeciwnie – gdy realizacja celu społecznego tłumi realizację celów osobistych, gdy praca przynosi korzyści innym, ale godzi w elementarny byt ludzki tego, kto pracuje, gdy jeszcze

⁵ Patrz: Z. Wiatrowski, *Praca zawodowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2005.

⁶ Encyklika Ojca Św. Jana Pawła II, *O pracy ludzkiej – Laborem exercens*, 1981.

inaczej – praca nie realizuje ani celu osobistego, ani zbiorowego⁷. Dodać można, że w przedstawionej formule wyrażona jest najdonioślejsza prawidłowość działalności zawodowej, a przy tym zaakcentowany jest interesujący nas demokratyczny wymiar pracy zawodowej.

Produkcja określonych dóbr, jak również świadczenie szeroko rozumianych usług, w tym szczególnie usług ludzkich, stanowi najistotniejszy, niemal podstawowy czynnik kształtujący oblicze współczesnego społeczeństwa. Oczywiście jest, że procesy produkcji i usług, a także procesy naukowo-badawcze odbywają się zawsze w określonych warunkach społecznych oraz że są ujęte szeroko rozbudowanym systemem organizacyjnym. Podstawową jednostką organizacyjną jest tradycyjnie nazywany zakład pracy, współcześnie przeróżnie określane, z tendencją do upowszechniania nazwy najbardziej ogólnej – „organizacja”⁸. Z kolei podstawową relacją społeczną tworzą właściciele (pracodawcy) i pracownicy.

Wszystkie powyższe wyznaczniki strukturalno-organizacyjne i prakseologiczne doczekały się rozległej literatury i nawet pogłębionych analiz merytorycznych oraz problemowych. W aspekcie współczesności, szczególnie złożonej w Polsce, dominują wyraźnie małe struktury gospodarcze, które nie sprzyjają systematycznemu prowadzeniu owych analiz problemowych, a tym bardziej formułowaniu perspektywicznych i miarodajnych prawidłowości ich dalszego rozwoju. Wiele jednak interesujących stwierdzeń ogłaszają naukowcy, w tym szczególnie reprezentujący współcześnie dość żywotnie nauki o pracy, w tym także pedagogzy pracy.

Można przyjąć, że wykładnia treściowa interesujących nas sytuacji i problemów współczesnych, przedstawiona w ostatnio publikowanych dziełach, jest wyjątkowo dobrze oddana; stąd autor niniejszych rozważań skłonny jest czuć się zwolnionym z ich dalszego uszczegóławiania⁹.

⁷ Z. Cackowski, *Filozoficzne problemy człowieka i społeczeństwa*, Filozofia – 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.

⁸ Patrz: R. Tomaszewska-Lipiec, *Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012.

⁹ Z ostatnio opublikowanych dzieł na szczególnie polecenie zasługują: R. Gerlach, *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego Bydgoszcz 2012; W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Sytuacje trudne w pracy człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015; F. Szlosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, ITE, Warszawa 2015; Cz. Plewka, *Człowiek w całonocnym rozwoju zawodowym. Zarys monograficzny wzbogacony ilustracją własnych badań empirycznych*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2016.

Problem obumierania pracy człowieka¹⁰

Praca człowieka jest tą kategorią pojęciową, do której różne nauki przypisują sobie daleko idące prawa. W następstwie mówi się dziś i pisze o kompleksie nauk o pracy, którego znaczącymi składnikami są: filozofia pracy, psychologia pracy, socjologia pracy, pedagogika pracy, fizjologia pracy, ergonomia, prakseologia, naukowa organizacja pracy, medycyna pracy, prawo pracy, no i oczywiście ekonomia, dla której szczególnego znaczenia nabiera świadomy udział pracującego zarówno w samym procesie produkcji oraz w usługach, jak i w procesach podziału, wymiany i konsumpcji.

W tym opracowaniu interesują nas nade wszystko filozoficzne i ludzkie aspekty pracy człowieka. W ogólniejszym podejściu chodzi zatem o filozofię pracy z jej całą złożonością problemową. Opracowań z zakresu filozofii pracy jest wiele, kierując się jednak zasadną sugestią prof. Ryszarda Gerlacha (patrz: Wprowadzenie) – w tym miejscu odwołam się tylko do dwóch pozycji klasycznych. Pierwszą jest *Wstęp do filozofii* autorstwa Stanisława L. Brzozowskiego (1906), tego samego, który był twórcą oryginalnej koncepcji „filozofii pracy i swobody”, zwanej również filozofią czynu i pracy. Głównym założeniem tejże publikacji była teza o zależności rzeczywistości zewnętrznej od ludzkiej działalności. Według autora „człowiek styka się ze światem nie poprzez czystą myśl, lecz przez pracę”¹¹. Drugą pozycją jest dzieło Józefa Bańki pt. *Narodziny filozofii nauki o pracy* (Kraków 1971) – chociaż dzisiaj mówi się i pisze o naukach o pracy, a nie o nauce o pracy.

Spoglądając ogólniej na dzieła, szczególnie o wymowie historycznej, traktujące o pracy człowieka, można stwierdzić, że moc właśnie historyczną nadano twierdzeniu, iż myślenie o pracy człowieka jest naturalną i nieodłączną właściwością rodu ludzkiego; po prostu – że praca jest szczególnym rodzajem ludzkiego działania.

W literaturze z różnych okresów jej tworzenia można wyczytać:

- » praca jest działaniem zmieniającym świat materialny, nastawionym na zaspokajanie ludzkich potrzeb podstawowych (materialnych) i wyższych (kulturowych i duchowych);

¹⁰ Pierwszą wersję analizy w danym zakresie ustaliłem i opublikowałem: *Praca człowieka – wątpliwości, nieporozumienia i realia*, „Pedagogika Pracy”, nr 45, 2004.

¹¹ S. L. Brzozowski, *Wstęp do filozofii*, „Kultura i Życie”, Lwów 1907. W kontekście tegoż autora – F. Szlosek w dziele *Tożsamość pedagogiki pracy...* napisał: „Mimo żarliwości, z jaką u progu II Rzeczypospolitej Stanisław Brzozowski upowszechniał założenia swojej filozofii pracy – sama praca nie zyskiwała w odbiorze społecznym odpowiedniego uznania i była raczej kojarzona z wysiłkiem człowieka słabo lub wcale niewykształconego, a przy tym «gorzej urodzonego»”.

- » praca stanowi najbardziej optymalną możliwość uzewnętrzniania się właściwości osobowych człowieka;
- » praca jest tą wartością, dzięki której powstają i powstawać mogą wszystkie inne wartości, w tym także duchowe.

Mówi się także o mocy twórczej pracy człowieka, przy czym najczęściej wymienia się cztery następujące postacie owej mocy:

- » po pierwsze – praca ma materialną moc twórczą w tym sensie, że jest źródłem egzystencji ludzkiej, jest sposobem tworzenia przez człowieka jego własnego życia;
- » po drugie – praca jest podstawą moralnego rozwoju człowieka, tworzy bowiem materialne warunki realizacji i rozwoju życia;
- » po trzecie – praca ma moc socjotwórczą, zawiera bowiem jako nieodłączny swój moment współpracę oraz współdziałanie wzajemne ludzi i grup ludzkich;
- » po czwarte – praca staje się działaniem coraz bardziej upośrednionym, rodzi i zużywa, tworzy i potrzebuje coraz bardziej rozwiniętych form regulacji, a następnie prowadzi do rozwoju umysłowego człowieka¹².

Skoro interesuje nas współczesne spojrzenie na pracę człowieka, stąd w dalszej części rozważań spróbujemy wykazać, że pracę traktować można i należy także jako powołanie, jako źródło zarobkowania oraz jako szansę samorealizacji.

Zasadne staje się dostrzeżenie różnych kontekstów myślenia o pracy, przy czym przynajmniej trzy z nich zasługują na szersze potraktowanie. Są to konteksty: uniwersalistyczny, chrześcijański i pragmatystyczny¹³.

Skoro interesuje nas głównie praca jako źródło zarobkowania i gwarancja ludzkiej egzystencji, to nie sposób nie odwołać się także do filozofii pragmatyzmu i poniekąd materializmu utylitarnego. Chodzi przecież także o zbliżenie filozofii do życia i do ludzkiego działania. Pogłębiona refleksja w danym zakresie staje się dziś szczególnie pożądana.

Przedstawiono dotychczas tzw. pozytywne i optymistyczne lub przynajmniej szczególnie oczekiwane spojrzenia na pracę zawodową człowieka. Ale praca wywołuje też wiele wątpliwości i znaków zapytania co do jej aktualnie stosowanych form, stylów i wymiarów społecznych.

¹² Z. Cackowski, *Filozoficzne problemy...*, op. cit.

¹³ Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, PWN, Warszawa 1985; także: *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Bydgoszcz 2005.

W końcowych latach wieku XX zaczęto upowszechniać zupełnie nowe spojrzenie na pracę człowieka a szczególnie na pracę zawodową, podważające jej sens i jej występowanie w nowych warunkach cywilizacyjnych.

W tym ujęciu zasadne staje się pytanie: czy praca zawodowa jest wartością trwałą, wątpliwą czy obumierającą? Udzielenie odpowiedzi w tym konkretnym przypadku to zadanie wyjątkowo trudne, tym bardziej że człony pytania wykluczają się nawzajem. Przeprowadźmy zatem analizę etapową, rozpoczynając od możliwości najdalej idącej, tj. od głoszonego przez przeróżnych „wizjonerów” obumierania pracy człowieka.

- » W wersji dziennikarskiej, a także politycznej mówi się często o „fabrykach bez ludzi i bez świateł”. Pewne argumenty w danym zakresie dostarcza też ostatnio literatura publicystyczna, a niekiedy także literatura naukowa, zwłaszcza na Zachodzie.
- » Niektórzy snują nawet wizję „społeczeństwa bez pracy”. W *Białej Księdze Unii Europejskiej* wyczytać można, iż funkcjonujemy aktualnie w kręgu trzech wielkich wyznaczników przemian – swoich motorów dalszego rozwoju i postępu – społeczeństwa informacyjnego, mondializacji oraz cywilizacji naukowej i technicznej. Niektórzy autorzy w związku z tym piszą, że dzieje ludzkie nie znały dotąd tak dynamicznych przemian, powodowanych nową rewolucją technologii informatycznych i telekomunikacji, nie znały także tak prężnego dążenia ku światu ekonomii, wymiany dóbr i usług, przepływu kapitałów inwestycyjnych i tendencji do tworzenia światowego rynku zatrudnienia. (...) Zmiany są tak zaskakujące, że zdecydowanie zmienił się stosunek współczesnych ludzi do takich wartości i dóbr, jak nauka, odkrycia, technika, technologia, cywilizacja, no i oczywiście – praca (przyp. Z.W.).

To właśnie w kwestii pracy człowieka stanowiska niektórych „wizjonerów” są wprost szokujące. W opisach nadchodzącego czasu przyjmuje się różne wizje – od jej dalszej transformacji aż po jej zanik.

Dla uwypuklenia zaistniałych wymiarów owych wizji pracy w przyszłości, przytoczmy kilka skonkretyzowanych wypowiedzi i stanowisk z końca XX wieku:

1. Ralf Dahrendorf w opracowaniu pt. *Zanikanie społeczeństwa zbudowanego na pracy* (1980) stara się wykazać, że perspektywa istnienia społeczeństwa bez pracy stanie się kiedyś prawdziwą rzeczywistością ludzkiego bytowania.
2. W związku z dominującymi ostatnio mikroelektronicznymi odkryciami Jürgen Habermas w 1985 r. sformułował myśl, że w hi-

- storycznie dającym się przewidzieć czasie nastąpi koniec społeczeństwa opartego o pracę.
3. Dominik Méda napisał wprost (1995): „praca nie jest kategorią antropologiczną, tzn. niezmienną cechą natury ludzkiej czy cywilizacji zawsze towarzyszącą różnym reprezentantom gatunku. Oznacza to, że funkcje, które praca dziś wypełnia w naszych społeczeństwach nie są wieczne. Należy liczyć się z możliwością rozdzielenia człowieka od pracy”.
 4. Według Daniela Bella (1999) „praca i kapitał – centralne wskaźniki rozwoju w społeczeństwie przemysłowym – zostały zastąpione przez informację i wiedzę. Teoria wartości pracy ludzkiej została zastąpiona przez teorię wartości wiedzy. To wiedza, a nie praca, jest źródłem «bogactwa»”.
 5. Wreszcie Jeremy Rifkin w pozycji pt. *Koniec pracy* (2000) samym tytułem opracowania przesądza „absolutny” koniec pracy¹⁴.

W powyższych wypowiedziach i zapisach wyraźnie można odczytać chęć wykazania, że proces „obumierania pracy” następuje jakoby coraz wyraźniej i szerzej. Otwarta pozostaje jedynie kwestia, o jaką pracę chodzi.

W literaturze, a także w rzeczywistości, odmian i postaci prac człowieka wyróżnia się wiele. Najogólniejsze podziały prowadzą nas do pracy fizycznej i umysłowej oraz do pracy prostej i złożonej. To fakt, że na skutek przeróżnych procesów współczesności, w tym szczególnie procesów: mechanizacji, automatyzacji, chemizacji, komputeryzacji, informatyzacji oraz intelektualizacji pracy i jej humanizacji – współczesny wymiar pracy fizycznej, tj. ciężkiej pracy ludzkich rąk i sił, zmniejsza się do minimum. To także fakt, że na skutek powyższych procesów zmniejsza się wyraźnie liczba prac prostych wykonywanych dotychczas przez człowieka. Ale przecież nie można pozabawiać człowieka wszelkich ruchów i przeróżnych układów czynnościowych, bo to one najbardziej oddają istotę człowieka. Czynności traktuje się jako podstawowy przejaw aktywności człowieka, z kolei aktywność stanowi o jego istocie. W filozoficznej i psychologicznej koncepcji podkreśla się, że jednostka ludzka stanowi część składową całej przyrody, istotę aktywną, świadomą i społeczną. Dzięki aktywności człowiek uczestniczy w ciągłym przeobrażaniu obiektywnie istniejącej rzeczywistości oraz w zaspokajaniu swoich potrzeb. W szczególności jego aktywność może być rozumiana w sensie biologicznym, jako działanie organizmu w celu zaspokojenia potrzeb życiowych lub jako aktywność społeczna, polegająca na czynnym uczestnic-

¹⁴ W zasadzie przytoczone wyżej informacje i stanowiska przyjęto z innych opracowań, w tym z pozycji; D. Méda, *Le travail: une valeur en voie de disparition*, Paris 1995.

twie jednostki w szeroko rozumianym życiu społeczno-kulturalnym. Różne rodzaje czynności człowieka to po prostu różne przejawy i formy jego aktywności. Można też przyjąć, że istotne jest przechodzenie od czynności wegetatywnych, poprzez ruchowe, do umysłowych, lecz wszystkie one w życiu człowieka dają znać o sobie. We współczesnej działalności zawodowej wyraźnie zwiększa się rola czynności intelektualnych, tym bardziej w szerzącej się cywilizacji informacyjnej. Nie znaczy to jednak, że kiedykolwiek człowiek zwolniony będzie od wykonywania przeróżnych czynności prostych i fizycznych. Zresztą czynności umysłowe prowadzą nas także do kategorii pracy, szczególnie pracy osób o znacznie podwyższonych kwalifikacjach zawodowych. Przewidywania „wizjonerów” wyżej cytowanych stanowią zatem wyraz nieporozumienia polegającego na tym, że mówią oni o pracy w ogóle, gdy w rzeczywistości mają na myśli tylko dziewiętnastowieczne przejawy pracy fizycznej, realizowanej głównie w ówczesnych zakładach przemysłowych. Na szczęście, twórczość myślowa „wizjonerów” i refleksja nad nią aktualnie wyraźnie zaczyna się lokować na dalszym planie zainteresowań społecznych. Skoro mówimy dziś o pracy w rozumieniu globalnym, to wypada uświadomić sobie, iż jej postaci jest wiele, a wśród owej wielości mieszczą się – i prace wytwórcze, i prace usługowe, i prace badawcze oraz twórcze, ale także prace kierownicze i sterownicze, prace organizacyjne, prace zwane uczeniem się i studiowaniem, wreszcie prace na działce, prace hobbystyczne i przeróżne inne.

Reasumując, zakończmy ten etap rozważań stwierdzeniem, iż teza o „obumieraniu” pracy nie może uzyskać naszej akceptacji. Można jedynie mówić o przyspieszonym zanikaniu tradycyjnie pojmowanej pracy, szczególnie fizycznej. W tym kontekście bardziej realne i przekonujące są wypowiedzi Adama Schaffa, który m.in. pisze, iż rewolucja mikroelektroniczna niewątpliwie zmienia rolę pracy w życiu człowieka, zmniejsza jej potrzebę, w niektórych przypadkach całkowicie ją likwidując. W szczególności autor przyjmuje, że chociaż przyszłość pełnej automatyzacji wiąże się z likwidacją pracy w tradycyjnym pojęciu, to jednak nie oznacza ona zredukowania działalności człowieka w ogóle¹⁵.

Powyższą myśl potwierdzają przewidywane przez wspomnianego powyżej filozofa grupy prac w najbliższej przyszłości. Są to:

- » grupa pierwsza – zajęcia twórcze, głównie badawcze, związane z nauką oraz ze sztuką artystyczną i użytkową;
- » grupa druga – wielka sfera zajęć ludzkich związana z funkcjonowaniem instytucji społecznych pełniących szeroko rozumiane usługi;

¹⁵ Zob. G. Freidrich, A. Schaff (red.), *Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe?*, Książka i Wiedza, Warszawa 1987.

- » grupa trzecia – zajęcia nowe, związane z obsługą i pomocą ludziom starszym i niepełnosprawnym oraz z tworzeniem różnego rodzaju specjalności konsultingowych w kwestiach planowania własnej przyszłości, rodziny, wyboru studiów itp.;
- » grupa czwarta – zajęcia dotyczące przygotowania wysoko wykwalifikowanych specjalistów do organizacji produkcji, usług i kontroli efektywności systemów zautomatyzowanych;
- » grupa piąta – zajęcia prowadzące do kompetencji związanych z życiem i wartościowym wykorzystaniem czasu wolnego.

Ogólnie można powiedzieć, że nadchodzące czasy wymagają – według Adama Schaffa – upowszechniania wzorca „człowieka uniwersalnego”. Radykalne przemiany wyeliminują „homo laborens” na rzecz „homo studiosus”, który współistnieć będzie z „homo ludens”¹⁶.

Stanowisko to w swej ogólnej wymowie uzyskało potwierdzenie w jednej z tez Komitetu Prognoz „POLSKA 2000 PLUS”, dotyczących strategii rozwoju Polski do roku 2020, która przewiduje „zmianę charakteru pracy w wyniku rewolucji technologicznej i spowodowane tym zmniejszanie się ogólnego popytu na pracę”¹⁷.

Drugi etap prowadzonej tu analizy wiąże się z pytaniem: czy praca człowieka jest wartością wątpliwą?

Odwołajmy się w tym przypadku do tezy, iż praca jest tą szczególną wartością, dzięki której powstają wszystkie inne wartości. Oznacza to, że w szerokim rozumieniu jest wartością autentyczną; mało – jest wartością uniwersalną. Praca człowieka jest wysoko ceniona przez różne społeczności, bo i przez osoby pracujące zawodowo, i przez bezrobotnych, i przez młodzież szkolną oraz studentów. Nadto sytuowanie obecnie pracy zawodowej w różnego rodzaju badaniach na trzecim miejscu, zaraz po rodzinie i miłości (spolegliwości), świadczy dobitnie, że o wątpliwościach mowy być nie może. Ludzie cenią ją z różnych powodów. Nade wszystko dlatego, że dzięki pracy zawodowej mogą zdobywać środki do życia, ale także dlatego, że wiążą z nią szanse swojego dalszego rozwoju, czy wreszcie dlatego, że dzięki niej mogą realnie określać swoje miejsce i swoją rolę w społeczeństwie. W świadomości powszechnej praca jest wartością uniwersalną, bez której trudno sobie wyobrazić obraz oraz bieg ludzkiego życia i bycia.

Z podstawowych dokumentów niemal każdego państwa, a także z dokumentów kościelnych wyczytać można m.in. takie oto hasła:

- » „Człowiek – wartością najwyższą”
- » „Praca – podstawowym miernikiem wartości człowieka”

¹⁶ Tamże.

¹⁷ *Strategia rozwoju Polski do roku 2020*, Komitet Prognoz „POLSKA 2000 PLUS” przy Prezydium PAN, Warszawa 2001.

W tych właśnie tezach chyba najlepiej oddano sens, rangę i nową rolę pracy w życiu człowieka. W szczególności sposób oddał to Edmund Osmańczyk w swoim przemówieniu sejmowym z 4 maja 1982 r., które rozpoczął od stwierdzenia, że „kultura każdego narodu zaczyna się od pracy i prawa, a kończy się na braku pracowitości i nieszanowaniu prawa. Tyle kultury, ile pracy narodu i ile praworządności jego państwa” („Rzeczpospolita”).

I jeszcze jedna wypowiedź – tym razem Jana Pawła II – w przemówieniu wygłoszonym na 68. Sesji Międzynarodowej Organizacji Pracy w Genewie: „Praca nie tylko nosi znamię człowieka, ale w pracy człowiek odkrywa sens swojej egzystencji; we wszelkiej pracy pojętej jako ludzka działalność, bez względu na to, jaki był jej konkretny charakter, jakie by były okoliczności, w których ta działalność jest wykonywana”¹⁸. Praca zawiera „ten podstawowy wymiar ludzkiego bytowania, z którego życie człowieka jest zbudowane na co dzień, z którego czerpie właściwą godność – ale w którym zawiera się zarazem nieustająca miara ludzkiego trudu, cierpienia, a także krzywdy i niesprawiedliwości, sięgających głęboko w życie społeczne w obrębie poszczególnych narodów i w zakresie międzynarodowym”¹⁹.

Z przytoczonych wypowiedzi najwyższej rangi autorytetów polskich i światowych, a także z wcześniej podanych argumentów, wynika jednoznacznie, że:

- » nie do przyjęcia jest przypuszczenie o wątpliwej wartości pracy człowieka; praca jest wartością bezdyskusyjną, a przy tym uniwersalną, która w istotny sposób rzutuje na kształt i przebieg życia każdego (dorosłego) człowieka oraz na wymiar i wyraz życia społecznego;
- » odrzucenie tez o obumieraniu pracy człowieka czy chociażby o wątpliwej jej wartości jest równoważne z uznaniem pracy człowieka jako wartości trwałej i uniwersalnej.

Poświęćmy jeszcze temu stanowisku, a zarazem trzeciemu etapowi naszych rozważań, nieco miejsca i uwagi.

- » Przede wszystkim praca jest naturalną potrzebą człowieka w jego przeróżnych postaciach bycia i rozwoju. Skoro tak, to teza o „oderwaniu pracy od człowieka” prowadziłaby do unicestwienia samego człowieka. Praca jest wartością uniwersalną, trwałą i nieodzowną w każdym okresie i przejawie ludzkiego życia. To dzięki myślącej i odpowiedzialnej pracy człowiek staje się „czło-

¹⁸ „Solidarność jest wpisana w samą naturę ludzkiej pracy”, przemówienie Jana Pawła II, 68. Sesja Międzynarodowej Organizacji Pracy, 15 czerwca 1982, Genewa.

¹⁹ Tamże.

- wiekami rzeczywistym”, człowiekiem stanowiącym o sobie samym oraz wyrażającym sens swojego istnienia i działania.
- » Praca stanowi naturalny wyznacznik możliwości rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia. Chodzi oczywiście o rozwój wielostronny, umożliwiający dochodzenie do szeroko rozumianej kariery ogólnej i zawodowej. Kariera jest wynikiem postaw wobec pracy i wyznawanych wartości. Kariera traktowana w kategoriach sukcesu życiowego kojarzona jest przede wszystkim z uzyskiwaniem wysokiej pozycji społecznej, ale często także z osiąganiem wysokich zarobków i wyżej niż przeciętnej egzystencji. Praca człowieka, a szczególnie praca zawodowa, sprzyja najbardziej kształtowaniu się orientacji realistycznych i przedsiębiorczych – a przecież mają to być procesy całościowe i względnie trwałe.
 - » Zorganizowana i sensowna praca człowieka jest najbardziej znaczącym wyznacznikiem kształtu i wyrazu życia społecznego, tego życia, w którym człowiekowi jako istocie z natury społecznej przypada rola nieograniczona, a na pewno dominująca.

Jest zatem praca człowieka, w tym szczególnie jego praca zawodowa, wartością trwałą i uniwersalną zarazem.

Pozostaje jeszcze do wyjaśnienia jeden akcent bardziej współczesny (choć już sygnalizowany).

Według Daniela Bella „praca i kapitał – centralne wskaźniki rozwoju w społeczeństwie przemysłowym – zostały zastąpione przez informację i wiedzę. Teoria wartości pracy ludzkiej została zastąpiona przez teorię wartości wiedzy. To wiedza, a nie praca jest źródłem bogactwa”²⁰.

Już wcześniej ustosunkowałem się krytycznie do tej formuły.

W tym miejscu, tytułem uwzględnienia tendencji współczesnego rozwoju cywilizacyjnego, zaproponuję formułę bardziej realną i perspektywiczną zarazem:

PRACA I WIEDZA stają się „dzisiaj”, a tym bardziej „jutro”, dominującymi wyznacznikami rozwoju cywilizacyjnego, w tym nade wszystko rozwoju człowieka i jego społeczeństwa.

²⁰ D. Bell, *The social framework of the information society*, [w:] *The microelectronics revolution*, T. Forrester (red.), Basic Blackwell, Oxford (podaję za: R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999, s. 15).

Tendencje i konieczności modernizacyjne w obszarze szeroko rozumianej pracy zawodowej – między stałością a zmiennością

Przez długie lata, a nawet wieki, w organizacji i uprawianiu pracy zawodowej człowieka dorosłego, szczególnie w okresie jego aktywności zawodowej, kierowano się najczęściej zasadą stałości i stabilności wiązania się z określonym rodzajem wykonywanych zadań zawodowych i pozostawania często na tym samym lub bardzo podobnym stanowisku pracy – nawet w relacjach pokoleniowych. Ceniono także dotychczas szczególnie wysoko pracowników i osoby pracujące, związane niemal przez cały okres aktywności zawodowej z danym miejscem pracy, a tym bardziej z zawodem i zakładem pracy. Omawia te sytuacje i tradycje szeroko, a nawet z pewnym sentymentem, Tadeusz W. Nowacki w dziele pt. *Szkice z dziejów kształcenia zawodowego: do początków XIX wieku* (Warszawa 1967). Oczywiście, problem jest także analizowany przez kilku nawet autorów w czasach nam bliższych. Niestety, współcześnie tego rodzaju zwyczaje i wartości społeczne traktowane są raczej tylko marginalnie, chociaż pewne znaczące jeszcze przejawy występują nadal w rodzinach lekarzy, prawników, wysokiej rangi dyplomatów i polityków, a także poniekąd w rodzinach nauczycielskich i urzędniczych. Wprawdzie coraz częściej wyczuwa się w danym zakresie głównie troskę i nacisk odpowiednich rodziców, lecz w życiu zawodoznawczym liczą się nade wszystko końcowe wybory, szczególnie dorastającej młodzieży.

Czasy się zmieniły i to często w wersji biegunowej. Wielu specjalistów w danym obszarze problemowym współczesne wymiary zmienności i braku stałości wiąże w przekroju rozwojowym nade wszystko z trzema wielkimi rewolucjami, przy tym w zasadzie wystarczająco zgodnie. Chodzi oczywiście o:

- » rewolucję przemysłową,
- » rewolucję naukowo-techniczną,
- » rewolucję postindustrialną.

Janusz Sztumski zamiast słowa „rewolucja” używa nawet określenie „cywilizacja”, a ponadto stwierdza, że „rozwój należy postrzegać jako efekt określonego procesu przemian ilościowo-jakościowych, mających ambiwalentny charakter czyli uwzględniający ten fakt, że poszczególne jego aspekty mogą być zarówno pozytywnie, jak i negatywnie oceniane”²¹. Wypowiedzi, które potwierdzają takie właśnie spostrzeżenia, w aktualnej literaturze naukowej są całkiem liczne, dlatego przyjmujemy, że każdy z Czytelników owych opracowań ma własne spostrzeżenia na ten temat.

W uogólnionym podejściu do powyższych refleksji i analiz badawczych godzi się przynajmniej podkreślić owe najdonioślejsze pozytywy zmienionych czasów oraz

²¹ J. Sztumski, *Uwagi dotyczące postrzegania zmian cywilizacyjnych i ich konsekwencje*, „Szkoła – Zawód – Praca”, nr 7/8, 2014.

wyrazić niepokój z racji licznych właściwości o wymowie raczej negatywnej i często wielce dyskusyjnej.

A zatem – tytułem ilustracji stanu rzeczy.

- I. W grupie zmian pozytywnych, przy tym szczególnie doniosłych i satysfakcjonujących ludzkość, na plan pierwszy i wiodący wysunięto:
 - a) przejście Polski (i nie tylko) na tory ustroju społeczno-gospodarczego ewoluującego w kierunku współczesnego kapitalizmu;
 - b) doprowadzenie do wyraźnie zmodernizowanej rzeczywistości i autentyczności społeczeństwa obywatelskiego, demokratycznego i pluralistycznego, z akcentem na podmiotowość każdego człowieka, otwartego na wartości ogólnoludzkie i chrześcijańskie;
 - c) stworzenie rzeczywistych warunków dla uznania i powszechnego stosowania dominującej zasady organizacji społecznej i zasady ludzkiego bycia – własności prywatnej;
 - d) uznanie jako dominującej w organizacji życia i działania gospodarczego gospodarki wolnorynkowej, zakładającej maksymalną przedsiębiorczość, mobilność, kompetencyjność i konkurencyjność;
 - e) stosowanie daleko zaawansowanej demokratyzacji i decentralizacji w ogólnym kształcie życia państwowego, gospodarczego i społecznego;
 - f) uznanie (możliwe, że z powodu tendencji globalizacyjnych w skali całego świata) dominacji w Polsce małych i średnich prywatnych zakładów pracy;
 - g) pełne otwarcie się na transfer nowoczesnej techniki, technologii, organizacji i obsługi, z uwzględnieniem współczesnej edukacji zawodowej, odnoszonej do całej zbiorowości osób dorosłych, a tym bardziej pracujących zawodowo;
 - h) nastawienie się znaczących ogniw życia i działania państwowego, gospodarczego i społeczno-edukacyjnego na daleko idącą transformację ilościową i jakościową zasobów kadr pracowniczych, szczególnie w zakresie przekwalifikowywania, dostosowywania do nowych potrzeb i aktywnej oraz racjonalnej polityki kadrowej.
 - i) nieustanne dążenie różnych struktur gospodarczych – w ściślejszej współpracy z rozległym systemem edukacyjnym, a szcze-

gólnie ze szkolnictwem zawodowym na poziomie średnim i wyższym – do ciągłego podwyższania oraz doskonalenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych, z uwzględnieniem maksymalnej mobilności pracowniczej;

- j) ciągle wyrażanie troski i odpowiedzialności przez władców, organizatorów i głównych realizatorów współczesności – o tworzenie sprzyjających warunków do osiągnięcia przez rozległe rzesze pracowników i członków ich rodzin – ludzkich standardów życia egzystencjalnego i podmiotowego, charakteryzujących kraje i społeczności wysoko rozwinięte²².

Wszystkie wyżej wymienione kierunki przemian w Polsce potraktowano w sposób rewolucyjny – jako działania systemowe i strategiczne, prowadzące do nowej rzeczywistości polskiej. Oczywiście, nadano im od roku 1990 zupełnie nową wymowę ogólną – ludzką.

Mówiąc językiem Mieczysława Kabaja, określającego w latach dziewięćdziesiątych nową filozofię człowieka i pracy oraz ustalającego założenia nowego systemu motywacji pracy, akcentującego nade wszystko: humanizację pracy, wzbogacenie treści pracy, rozwój pracy lub przebudowę sensu i treści pracy – położono nacisk na to, aby:

- » pracowników traktować podmiotowo jako istoty ludzkie, a nie jako siłę roboczą lub dodatek do maszyny;
- » praca umożliwiała rozwój pracownika i jego zdolności, a tym bardziej realizację jego aspiracji życiowych i zawodowych;
- » liczyć się z ogólną właściwością, iż ludzie z natury nie są bierni, leniwi i niezdyscyplinowani; stają się tacy pod wpływem złych doświadczeń oraz nieskutecznego systemu motywacji;
- » kierować się ogólnie akceptowaną tezą, że rozwój zdolności pracownika zależy w pewnych granicach od możliwości wyboru metod swojej pracy i kształtowania warunków jej wykonywania²³.

²² Patrz: Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, op. cit.

²³ M. Kabaj, *Praca*, [w:] *Encyklopedia biznesu*, W. Pomykało (red.), t. I, Fundacja Innowacja, Warszawa 1995, s. 646. Patrz także: Z. Wiatrowski, *Nowa rzeczywistość zakładu pracy i środowiska pracy w Polsce – jej plusy i minusy*, „Szkoła – Zawód – Praca”, nr 12, 2016.

Powyższe i zbliżone wypowiedzi dobitnie świadczą, iż w naukach ekonomicznych i społecznych – w miejsce dotychczas tolerowanych formuł formalnych i nakazowych – zaczęto tworzyć nowe podstawy teoretyczne dla interesującej nas aktywności zawodowej. Dzisiaj owe podstawy, nasycone m.in. ideą podmiotowości człowieka i pracownika zarazem, stanowią swoisty rdzeń treściowy wielu znaczących w teorii i w praktyce nauk o pracy²⁴.

Minęło już ponad ćwierć wieku od zapoczątkowania owych zmian i pozytywnych przemian. W następstwie zobiektywizowanej obserwacji oraz przeżywania sytuacyjnego, a także rzetelnego śledzenia obiektywnych debat i dyskusji medialnych, wreszcie po przynajmniej minimalnym rozpoznaniu współczesnej wiedzy naukowej można stwierdzić, że Polska zaczęła stawać się autentycznie nowym krajem, krajem kształtującej się nowej – właściwie pojętej – demokracji i nowych zasad funkcjonowania społeczno-gospodarczego. W miarę postępujących lat problemy egzystencji ludzkiej zaczęły uzyskiwać zadowalające rozwiązanie. Sytuacja ogólna w kraju, w tym szczególnie gospodarcza i społeczna, zaczęła się wyraźnie stabilizować, natomiast kolejne sondaże wskazujące, że około 70% społeczeństwa polskiego czuje się zadowolona, potwierdzają pozytywny wymiar interesujących nas przemian.

Oczywiście, tego rodzaju opinie i stwierdzenia nie upoważniają do dostrzegania i uznawania li tylko stanu pozytywnego.

- II. Dające o sobie znać następstwa negatywne założonych i dokonywanych zmian strategicznych.

Szczegółowe analizy okresu kształtowania się rewolucyjnych zmian w skali rzeczywistości polskiej wykazują, że już w dniach przewrotu w Polsce (początek lat dziewięćdziesiątych XX w.), a tym bardziej w toku rozpoczętej realizacji całego programu strategicznego owych zmian – zaistniało także wiele wątpliwości, a przynajmniej dużych znaków zapytania.

Do najbardziej dyskusyjnych i ciągle negatywnie ocenianych przejawów, decyzji i działań reformistycznych, szczególnie w pierw-

²⁴ S. M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, IBE, Warszawa 2001; a także: *Pedagogika pracy w świetle innowacyjnej gospodarki*, [w:] *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, Wyd. ITeE-PIB, Radom-Warszawa-Bydgoszcz 2012.

szej i drugiej dekadzie nowej rzeczywistości polskiej, dość powszechnie zalicza się:

1. W procesach szeroko rozumianej prywatyzacji – niemal w sposób pierwszoplanowy – sprzedawanie kapitałowi zachodniemu znaczących dla gospodarki polskiej dużych przedsiębiorstw przemysłowych, przy tym często po zaniżonej cenie i tą drogą likwidowanie mocy wytwórczej działalności gospodarczej w „nowej Polsce”.
2. Wręcz bezduszne rozwiązanie ówczesnego problemu Państwowych Gospodarstw Rolnych.
3. Doprowadzenie ogólnej struktury gospodarki narodowej do wyraźnej dominacji małych, często kilkusobowych gospodarstw, zakładów pracy i firm (70% z ogółu przedsiębiorstw), przy tym głównie o charakterze usługowym, rozwijających swoją działalność głównie z myślą o zaistnieniu i trwaniu.
4. Przyczynienie się do wzrostu bezrobocia do wyjątkowo dużych rozmiarów, a w następstwie do szerzenia się biedy i ubóstwa, a także przeróżnych patologii, co dotyka obecnie około 30% społeczeństwa.
5. Pojawienie się nowego zjawiska wśród młodzieży wkraczającej w dorosłe życie. W trzeciej dekadzie rozwoju nowej polskiej rzeczywistości, dzisiaj sterowanej coraz wyraźniej przez różne siły nie tylko polityczne, zaczął pojawiać się i rozwijać ten dodatkowy aspekt wielce kłopotliwy dla całego społeczeństwa, w tym szczególnie dla osób pracujących zawodowo. Chodzi o stosunkowo dużą liczebność młodych ludzi – w wieku od 20 do 24 lat – którzy ani się nie uczą, ani nie pracują, a przy tym są bardzo aktywni aspiracyjnie. Z ostatnio publikowanych raportów wynika, że aktualnie w Polsce grupa ta liczy sobie około 20% w skali całej populacji reprezentantów danego okresu życia. Z innych dokumentów i opracowań naukowych oraz statystycznych wynika też, że wśród tej właśnie zbiorowości ludzi młodych odnotowuje się najwięcej sytuacji i zdarzeń patologicznych.
6. Doprowadzenie do paradoksalnej sytuacji społeczno-gospodarczej, w której:
 - » siły polityczne swoimi nazbyt subiektywnymi działaniami i ocenami zaczęły przyczyniać się do podważania zasad

- demokracji, zamiast poszerzać i podwyższać jej konstytucyjne wymiary;
- » dominujące ogniwa życia i działania gospodarczego – wpływowe instytucje i organizacje ekonomiczne, biznes, banki i przeróżni dawcy oraz interpretatorzy prawa – zaczęły dochodzić do najważniejszych w kraju ról w zakresie właściwie pojętej „organizacji”, określonej Konstytucją i prawem;
 - » nierzadko jeszcze da się zauważyć czasem znaczące nawet braki podmiotowego traktowania każdego człowieka i w każdej sytuacji – zgodnie z podstawową ideą i ogólnym nakazem społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego.

Dostrzeżenie tych głównych niedomagań w aktualnej polskiej rzeczywistości jest także, a może głównie możliwe właśnie w obszarze działalności zawodowej różnych grup pracowniczych i różnych zakładów pracy. W tym sensie i problemy stałości, i problemy zmienności – w szczególności w rozwoju społeczno-gospodarczym i cywilizacyjnym – nadal nurtują myślące, odpowiedzialne i refleksyjne kręgi społeczeństwa.

Z myślą i troską o uwspółcześnienie organizacji i dążeń do podwyższenia efektów oraz jakości pracy zawodowej – szczególnie w krajach opóźnionych w rozwoju cywilizacyjnym

W Polsce owych zapowiedzi dążeń i działań o wymowie pozytywnej wyróżnić można wiele. Stosunkowo dobre rozpoznanie stanu rzeczy w krajach wysoko rozwiniętych, a szczególnie w ramach Unii Europejskiej, znacznie podwyższa stan aspiracji i motywacji znaczących ogniw strukturalnych oraz zainteresowanych specjalistów w danym nurcie działań.

1. W obszarze nauk o pracy, a tym bardziej w ramach pedagogiki pracy oraz współczesnej organizacji pracy, szczególne zainteresowanie wzbudziły i wciąż wzbudzają postulaty dotyczące uelastycznienia stosowanych dotychczas zasad zatrudniania i organizacji pracy zawodowej. Chodziło i chodzi nadal nade wszystko o stosowanie zróżnicowanych form zatrudnienia i pracy, uwzględniających najnowsze osiągnięcia w świecie w danym zakresie, a tym bardziej o rzeczywiste wyznaczniki skutecznego działania zawodowego, mocno zróżnicowanych i odmiennie motywowanych zespołów oraz niekiedy pojedynczych pracowników.

2. Do rangi niemal najwyższej urósł problem umów tzw. „śmieciowych”. Początkowo traktowano go jako zapobieganie nadmiernemu bezrobociu, z czasem jednak, szczególnie w drugiej i trzeciej dekadzie nowej rzeczywistości polskiej, zaczęto nadawać mu rangę swoistej prawidłowości gospodarczej. Zdecydowaną walkę, głównie w wymiarze politycznym i socjalnym, wydano w Polsce dopiero w drugiej połowie trzeciej dekady nowego układu społeczno-gospodarczego. W aspekcie społeczno-pedagogicznym szczegółowe analizy owego stanu rzeczy ustala Waldemar Furmanek w pracy pt. *Humanistyczna pedagogika pracy. Sytuacje trudne w pracy człowieka*²⁵.
3. Aktualnie najbardziej istotnym problemem dla polskiej gospodarki narodowej staje się postulat społeczny dotyczący nowej regulacji zasad wynagradzania pracowniczego oraz odczuwalnego podwyższania płac nie tylko w niektórych grupach zawodowych, ale w całym przekroju życia społeczno-gospodarczego. Okazuje się, że koniecznych zmian i nowych regulacji naliczono już wyjątkowo wiele. Najwięcej do zrobienia mają ekonomiści i prawnicy, ale także przedsiębiorcy i banki. Oczywiście, dominująca rola przypada Parlamentowi, władzom państwowym i samorządowym oraz całej plejadzie organizacji społeczno-politycznych i socjalnych. Chodzi nade wszystko o możliwie szybkie dochodzenie do wyrównania lub przynajmniej przybliżenia regulacji i zasad stosowanych w danym zakresie w całej Unii Europejskiej.
4. Coraz ważniejszy staje się w skali całego kraju nurt dążeń do urealnienia i poszerzenia pomocy społecznej i zdrowotnej dla różnych grup i środowisk społecznych, szczególnie dla tych, które tej pomocy oczekują. Zapewne urzeczywistniana idea wsparcia pn. „500 PLUS” stanowi rozwiązanie wielce chwalebne, ale przecież na pomoc oczekują też: osoby w wieku senioralnym, bezdomni, wykluczeni z ludzkiego nurtu życia i bycia, liczni niepełnosprawni i inni. Po prostu, rozpoczęte w nowej rzeczywistości zmiany i działania modernizacyjne, to dobry początek dla kolejnych przemian – tych torujących dla Polski drogę do właściwie pojętej ludzkiej egzystencji i podmiotowego bycia.

²⁵ W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy...*, op. cit.

Warto w tym miejscu zapewnić, że zbędne wydaje się przekonywanie społeczeństwa, szczególnie reprezentantów pedagogiki pracy i innych nauk o pracy, o pilnej nieodzowności takiej właśnie modernizacji i takich przemian. Po prostu liczy się w tym względzie znacznie poszerzony ruch społeczno-zawodowy na rzecz humanizacji pracy i jej warunków, w tym dotyczących także szeroko rozumianego bezpieczeństwa pracy.

5. W projektowaniu, określaniu i realizowaniu tak pojętej roli współczesnej działalności zawodowej liczyć się muszą zawsze skuteczne działania edukacyjne, wspomagające pracowników i organizatorów pracy człowieka w dochodzeniu do wysokiego stanu kwalifikacji i kompetencji zawodowych, a w wielu zakresach działania – do mistrzostwa zawodowego i niezawodności pracowniczej.

Dodajmy, że owe działania edukacyjne – optymalnie traktowane przez pracodawców, organizatorów i pracowników zarazem – sprzyjają w dochodzeniu do zmiany pracowniczych nastawień i postaw społeczno-zawodowych, a w następstwie do ich stabilności zawodowej, która nadal staje się istotnym warunkiem bycia dobrym i dobrze zarabiającym pracownikiem.

Literatury w danym zakresie problemowym jest nawet dużo. Zainteresowanym godzi się polecić szczególnie pozycje i dzieła autorów, oprócz wymienionych w przypisie 9 niniejszego opracowania, także:

- » R. Tomaszewska-Lipiec, *Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się*, Bydgoszcz 2012;
- » U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Warszawa 2016;
- » Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009²⁶.

W przypadku skonkretyzowanego działania edukacyjnego o wymowie zawodowej liczyć się może nadal koncepcja linii rozwoju zawodowego pracownika, przedstawiona i omówiona szczegółowo w podręczniku pt. *Podstawy pedagogiki pracy*²⁷.

²⁶ Patrz także: Z. Wiatrowski, *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*, Wszechnica Mazurska, Olecko 2002; A. Gawroński, *Edukacyjne i gospodarcze wyznaczniki kariery zawodowej, praca doktorska*, UKW, Bydgoszcz 2016.

²⁷ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Bydgoszcz 2005, s. 395, rys. 24.

Przedstawione w tej części rozważań problemy stanowią konkretyzację aktualnej rzeczywistości polskiej w obszarze działalności zawodowej. Można przyjąć, że stanowią one zarazem korzystny nurt działań oddających istotę i nurtujące nas problemy dotyczące szeroko rozumianej pracy zawodowej.

Uwagi końcowe

Podkreśliliśmy już wcześniej, iż cały splot prezentowanych przemian i uznanie ich jako prawidłowości naszych czasów stanowi obiektywną właściwość rozwoju cywilizacyjnego. Wypada jednak dodać, że w tym rozwoju niemal decydującą rolę od wielu lat odgrywała i odgrywa nadal Unia Europejska, w której Polska jest członkiem od 2004 r. Celami przewodnimi UE, w jej dynamicznym rozwoju, postanowiono uczynić najbardziej podstawowe dla współczesnego świata idee oraz wartości ogólnoludzkie, wręcz uniwersalne. Wśród tychże uwzględniono nade wszystko najwyższej rangi wartości, idee i wyzwania naszych czasów oraz rozległe działania, także zawodowe i wytwórcze, które w szczególności zaczęto wiązać i rzetelnie realizować, kierując się głównie:

- » ideą człowieczeństwa i solidarności, daleko idącej współpracy oraz sprawiedliwości społecznej;
- » zasadą pełnego uznawania i dalszego rozwijania dorobku narodowego, tradycji i nastawień ideowych krajów członkowskich przez wszystkie najbardziej znaczące struktury stanowiące, organizacyjne i realizacyjne Unii Europejskiej;
- » ideą człowieka wolnego, występującego zawsze i wszędzie w roli podmiotowej, czującego się współtwórcą ludzkiego bytowania;
- » zasadą traktowania pracy człowieka, w tym szczególnie pracy zawodowej ludzi dorosłych, jako wartości niemal najwyższej, a przy tym uniwersalnej.

Szczególnie wiele uwagi i wysiłku koncepcyjnego oraz realizacyjnego Unia Europejska poświęcała zawsze i poświęca nadal złożonym i trudnym problemom edukacyjnym. Przedmiotem wyjątkowej troski uczyniono szeroko rozumianą edukację zawodową, w tym także ludzi dorosłych i pracujących oraz poszukujących pracy. W rekomendacjach unijnych wiele interesujących i perspektywicznych ustaleń oraz regulacji formalnych sformułowano w odniesieniu do skomplikowanego problemu kwalifikacji i kompetencji zawodowych, w tym także społecznych. Unijne Ramy Kwalifikacji i ich rozległe interpretacje stanowią dziś swoisty krok milowy w dążeniu do optymalnego funkcjonowania pracowników dobrze przygotowanych do codziennej pracy zawodowej i na różnych stanowiskach pracy oraz w różnych rolach zawodo-

wych. W tymże przygotowaniu liczy się także wysoki poziom kompetencyjności weryfikującej się najlepiej właśnie w czasach i sytuacjach spotęgowanej zmienności.

W obszarze nauki i wiedzy naukowej oraz technicznej, a także w kontekście służeńia jej nade wszystko człowiekowi – od dawna już założono i zakłada się nadal, iż w nowej rzeczywistości społeczno-gospodarczej, a tym bardziej cywilizacyjnej, liczy się coraz bardziej wielostronny rozwój, realizowany i następujący w trzech dopełniających się nurtach działalności naukowo-badawczej i edukacyjnej:

- » w nurcie specjalnościowym i specjalizacyjnym,
- » w nurcie integracyjnym,
- » w nurcie globalizacyjnym²⁸.

Ogólnie, przyjęć można, że w zakładanym nieustannym rozwoju współczesności zwielokrotnione i spotęgowane zmiany wyraźnie dominują nad stanami stabilności. Po prostu świat stał się wyjątkowo zmienny, a przy tym jego kształtujący się obraz coraz bardziej staje się nieprzewidywalny. W tym kontekście wartościowania i orzekania tradycyjnie rozumiana stałość i stabilność przestają mieć znaczenie – i to nie tylko w rozwoju cywilizacyjnym. Wyłania się zatem nieodzowny postulat przygotowania człowieka do życia i działania – także zawodowego, w czasach nasyconych nieustanną zmiennością.

BIBLIOGRAFIA

- Bell D., *The social framework of the information society*, [w:] *The microelectronics revolution*, T. Forester (red.), Basic Blackwell, Oxford
- Brzozowski S.L., *Wstęp do filozofii*, „Kultura i Życie”, Lwów 1907.
- Cackowski Z., *Filozoficzne problemy człowieka i społeczeństwa*, Filozofia – 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Dobrowolska D., *Praca w życiu człowieka*, IW CRZZ, Warszawa 1988.
- Encyklika Ojca Św. Jana Pawła II, *O pracy ludzkiej – Laborem exercens*, 1981.
- Freidrich G., Schaff A. (red.), *Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe?*, Książka i Wiedza, Warszawa 1987.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Sytuacje trudne w pracy człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015.
- Gerlach R., *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.

²⁸ Z. Wiatrowski, *Tendencje specjalizacyjne, integracyjne i globalizacyjne w naukach pedagogicznych w Polsce*, [w:] *Forum Polsko-Ukraińskie (w obszarze nauk pedagogicznych)*, Kijów-Czerkasy 2011.

- Kabaj M., *Praca*, [w:] *Encyklopedia biznesu*, W. Pomykało (red.), t. I, Fundacja Innowacja, Warszawa 1995.
- Kwiatkowski S. M., *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, IBE, Warszawa 2001; a także: *Pedagogika pracy w świetle innowacyjnej gospodarki*, [w:] *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, Wyd. ITeE-PIB, Radom-Warszawa-Bydgoszcz 2012.
- Méda D., *Le travail: une valeur en voie de disparition*, Paris 1995.
- Pachociński R., *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999
- Plewka Cz., *Człowiek w całościowym rozwoju zawodowym. Zarys monograficzny wzbogacony ilustracją własnych badań empirycznych*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2016.
- „Solidarność jest wpisana w samą naturę ludzkiej pracy”, przemówienie Jana Pawła II, 68. Sesja Międzynarodowej Organizacji Pracy, 15 czerwca 1982, Genewa
- *Strategia rozwoju Polski do roku 2020*, Komitet Prognoz „POLSKA 2000 PLUS” przy Prezydium PAN, Warszawa 2001.
- Szłosek F., *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, ITE, Warszawa 2015.
- Sztompka P., *Dziesięć dylematów XXI wieku*, „Wprost”, nr 1, 2003.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawca Znak, Kraków 2002.
- Sztumski J., *Uwagi dotyczące postrzegania zmian cywilizacyjnych i ich konsekwencje*, „Szkola – Zawód – Praca”, nr 7/8, 2014.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012.
- Tomaszewski T., *Praca zawodowa jako centralne pojęcie kształcenia zawodowego*, [w:] *Kształcenie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej*, pod red. S. Kaczora i Z. Wiatrowskiego, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Wiatrowski Z., *Pedagogika pracy w zarysie*, PWN, Warszawa 1985.
- Wiatrowski Z., *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*, Wszechnica Mazurska, Olecko 2002.
- Wiatrowski Z., *Praca zawodowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2005.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Bydgoszcz 2005.
- Wiatrowski Z., *Tendencje specjalizacyjne, integracyjne i globalizacyjne w naukach pedagogicznych w Polsce*, [w:] *Forum Polsko-Ukraińskie (w obszarze nauk pedagogicznych)*, Kijów-Czerkasy 2011.
- Wiatrowski Z., *Nowa rzeczywistość zakładu pracy i środowiska pracy w Polsce – jej plusy i minusy*, „Szkola – Zawód – Praca”, nr 12, 2016.

STRESZCZENIE

Problem pracy zawodowej rzutuje na społeczność ludzką od dawnych czasów. Jednak dopiero w XX w. nadano mu wymiary także naukowe. Wprawdzie wcześniej pojawiło się kilka interesujących rozważań i wypowiedzi w danym zakresie, ale dopiero rodzące się nauki o pracy zaistniały w tym zakresie znacząco. Wśród tychże szczególnie rola przypadła *pedagogice pracy*. Tytuł niniejszego opracowania zakłada możliwość różnych podejść do jego skonkretyzowania. Autor tegoż opracowania, nastawiony bardziej teoretycznie niż praktycznie, wdał się w dysputę i relację nasyconą filozoficznie, przy tym akcentującą możliwie najogólniejsze problemy pracy zawodowej. Stąd strukturę treściową opracowania wyznaczają następujące człony: istota oraz rola pracy zawodowej w życiu człowieka i społeczeństwa; problem obumierania pracy człowieka; tendencje i konieczności modernizacyjne w obszarze szeroko rozumianej pracy zawodowej – między stałością a zmiennością; z myślą i troską o uwspółcześnienie organizacji i dążeń do podwyższenia efektów oraz jakości pracy zawodowej – szczególnie w krajach opóźnionych w rozwoju cywilizacyjnym.

Słowa kluczowe: istota pracy zawodowej; tradycje pracy zawodowej; problem obumierania pracy; współczesność pracy zawodowej; zmiany cywilizacyjne; zmienność pracy współczesnego pracownika.

English title: Professional work between its consistency and variability

Abstract

The aspect of professional career has affected human society for a long time. However, it was not until the 20th century that the matter finally acquired its academic status. Admittedly, there have appeared a handful of valuable deliberations and statements in the field, though only newly the rise of studies concerning professional work has considerably marked its existence. Among those studies, it was *professional pedagogy* that has acquired its particular role. The title of the following research paper assumes different approaches to specify the issue. The author of the following paper, presenting much more theoretical than practical approach, was involved in a dispute and relation of philosophical nature, also stressing any possible and most general issues of professional career. Hence, the content of the paper is highly determined by the following sections: The essence and role of professional work in human's life and society; The matter of dieback of man's work; The tendencies and needs to upgrade the widely perceived area of professional work – between its consistency and variabil-

ity; With a concern and view to making contemporary the organization and attempts to elevate the effects and overall quality of professional work – particularly in those countries with relatively low rate of development of civilization.

Key words: the essence of professional work; the traditions of professional work; the issue of professional work's dieback; contemporaneity of professional work; the changes of civilization; variability of professional work of a contemporary worker.

NOTKA O AUTORZE

Zygmunt Wiatrowski – prof. zw. dr hab., doktor honoris causa Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, prof. etatowy Kujawskiej Szkoły Wyższej we Włocławku, wieloletni dyrektor Instytutu Pedagogiki. Współtwórca subdyscypliny pedagogicznej – pedagogiki pracy.



Rozdział

3

**PORADNICTWO ZAWODOWE
I DORADZTWO KARIER**

3.1.

Zdzisław Wołk

Uniwersytet Zielonogórski

PODSTAWOWE ZAGADNIENIA PORADNICTWA ZAWODOWEGO W POLSCE

Wprowadzenie

Jednym z obszarów pedagogiki pracy jest *poradnictwo zawodowe*. W 1982 roku Tadeusz W. Nowacki, opisując działy pedagogiki pracy, przypisał „teorię, którą tworzy działalność związana z poradnictwem zawodowym, orientacją zawodową młodzieży i wybieraniem zawodu” do działu pedagogika przedzawodowa¹. Był to czas, gdy poradnictwo zawodowe postrzegane było w Polsce jako działalność adresowana do młodzieży uczącej się w szkolnictwie ogólnokształcącym. Współcześnie pod wpływem przemian zachodzących na rynku pracy oraz innych zmian społecznych i cywilizacyjnych ma ono dużo szerszy charakter. Trafnie jego istotę oddaje interpretacja przedstawiona przez OECD. Jest ona następująca: na poradnictwo zawodowe składają się „działania służące pomocą osobom w każdym wieku i na każdym etapie życia oraz ułatwiające im dokonywanie wyborów związanych z edukacją, przygotowanie do podjęcia pracy, zatrudnienie oraz kierowanie karierą zawodową”². Pedagogika pracy uwzględnia poradnictwo zawodowe, traktując je jako obszar dyscypliny niegdyś usytuowany głównie w dziale pedagogiki przedzawodowej, a obecnie przenikający wszystkie wielkie jej działy. Poradnictwo zawodowe – obok zawodoznawstwa, z którego czerpie podstawy teoretyczne, kształ-

¹ T. W. Nowacki, *Pedagogika pracy*, [w:] *Pedagogika pracy. Problematyka i przegląd badań*, Warszawa 1982, WSiP, s. 118.

² OECD, *Career guidance and public policy. Brindging the gap*, Paris 2004, Organization for Economic Co-operation and Development, s. 19.

cenia ustawicznego i standaryzacji kwalifikacji zawodowych – stanowi jeden z bardziej znaczących i perspektywicznych nurtów pedagogiki pracy³.

Przemiany w poradnictwie zawodowym w Polsce

Tradycje poradnictwa zawodowego mają swoją długą historię, poszukiwania sposobu na optymalizowanie relacji *człowiek – praca zawodowa* są bowiem znane od dawna i można nawet uznać, że praca towarzysząca człowiekowi od początków cywilizacji zawsze wiązała się z różnymi przejawami działań nieformalnych i formalnych, w których można dostrzec w mniejszym lub większym stopniu znamiona poradnictwa zawodowego. Wiele podejść, zwłaszcza wcześniejszych, koncentrowało się na instrumentalnym traktowaniu człowieka wobec pracy i na poszukiwaniu sposobów takiego dobierania pracowników, które zapewniłoby osiąganie możliwie największych korzyści przez pracodawców. Postęp nauk humanistycznych i społecznych, a także doświadczenia w środowisku pracy przyczyniły się do zwrócenia większej uwagi na człowieka i na jego aktywność pracowniczą. Uwzględniać też zaczęto możliwości oddziaływań środowiskowych na wybory zawodowe oraz doceniać rolę edukacji w procesie przygotowania do pracy zawodowej⁴. Rozważania dotyczące współcześnie prowadzonego poradnictwa zawodowego nie mogą nie uwzględniać problematyki pomagania. Postrzegane z tej perspektywy, koncentruje się na człowieku, który stając w obliczu określonych problemów, przy posiadanych zasobach własnych, nie jest w stanie samodzielnie ich rozwiązać. W takich sytuacjach powinna pojawić się interwencja z zewnątrz, związana z udzieleniem wsparcia i przywróceniem samosterowności. Poradnictwo zawodowe stanowi ważny obszar aktywności pomocowej związanej z pracą zawodową. Zrodziło się ono na zapotrzebowanie społeczne już dawno, jednakże jego rozwój miał miejsce w okresie początkowym gospodarki kapitalistycznej. W Polsce powojennej poradnictwo zawodowe dotyczyło głównie dzieci i młodzieży znajdujących się w okresie szkolnym i prowadzone było głównie przez poradnie wychowawczo-zawodowe, kontynuujące tradycje przedwojenne⁵. Z czasem działalność poradnicza była wygaszana, co związane było z prowadzoną wówczas polityką gospodarczą i społeczną. Rozwijano szkolnictwo zawodowe, szczególnie na poziomie zasadniczym, które miało przygotowywać do pracy „na całe życie”. Decyzje dotyczące przyszłego zawodu podejmowane na progu edukacyjnym *szkoła ogólnokształcąca – szkoła zawodowa* miały być wyborami trwałymi, wiążącymi absolwentów z uzyskanym zawodem. Formalnie nie występowało bezrobocie, problemy

³ S. M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, B. Śliwerski (red.), t. III, GWP, Gdańsk 2006, s. 247.

⁴ T. W. Nowacki, *Zawodoznawstwo*, ITeE, Radom 2003.

⁵ S. Szajek, *System orientacji i poradnictwa zawodowego*, PWN, Warszawa 1989, s. 16 i dalsze.

pracownicze w zakładach pracy rzadko były rozwiązywane przez profesjonalnych doradców zawodowych, a poradnictwo zawodowe dla osób dorosłych miało incydentalny charakter. Dopiero w późniejszym okresie wraz z działalnością pedagogów pracy nastąpił rozwój poradnictwa zawodowego, wciąż jednak zorientowanego przede wszystkim na pomoc adresowaną do dzieci i młodzieży uczącej się.

Poradnictwo zawodowe jest działaniem mającym na celu pomoc jednostce w jej wyborach związanych z pracą zawodową⁶. Powstało i jest prowadzone na konkretne zapotrzebowanie społeczne. Działania o charakterze poradniczym miały miejsce na każdym etapie rozwoju cywilizacyjnego. Wcześniej miały charakter nieprofesjonalny, okazjonalny, jednakże występowały zawsze, od czasu, kiedy ludzie musieli dokonywać wyborów związanych z podejmowaną działalnością pracowniczą, na długo przed wyodrębnieniem zawodów. Elementy orientacji i poradnictwa zawodowego występowały już w dziełach myślicieli z okresu starożytności, a współcześnie można je napotkać w licznych opracowaniach i pracach naukowych⁷. Szczególnie intensywny rozwój poradnictwa zawodowego nastąpił wraz z poszukiwaniem sposobów optymalizowania relacji *człowiek – praca zawodowa* w początkowym okresie rozwoju przemysłowego. Wówczas uwaga skupiana na jednostce pracującej lub aspirującej do pracy była ukierunkowana na możliwość uzyskania możliwie wysokich efektów jej pracy. Obecnie eksponowana jest podmiotowość człowieka w pracy, toteż w ramach całościowego poradnictwa zawodowego prowadzone jest poradnictwo kariery rozumiane jako „proces, którego celem jest pomoc w rozwiązywaniu problemów jednostki pojawiających się w życiu osobistym jak i w aktywności zawodowej, trudności związanych z wykonywaniem pracy zawodowej, jak i innych obszarach aktywności”⁸.

⁶ W literaturze można spotkać stosowanie terminu „poradnictwo zawodowe” zamiennie z innymi – „doradztwo zawodowe”, „orientacja zawodowa”, „poradnictwo kariery”, „doradztwo karier”. Pod tymi określeniami kryją się też różne znaczenia, m.in. działalność, proces, relacja, forma pomocy, profesja. Por. A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Wydawnictwo Print-B, Poznań 2007; W. Rachalska, *Problemy orientacji zawodowej*, WSiP, Warszawa 1987; A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany paradoznawczego dyskursu*, PWN, Warszawa 2004; T. W. Nowacki, *Poradownictwo*, Radom 2003; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2005; R. Parzęcki, *Podstawy wiedzy o edukacji i poradnictwie zawodowym*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 1999.; M. Szumigraj, *Poradnictwo kariery. Systemy i sieci*, Wydawnictwo „Łośgraf”, Warszawa; Z. Wołk, *Całościowe poradnictwo zawodowe dla służb zatrudnienia*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2010; E. Kowolik, *Zawodownictwo utylitarne – poradnictwo i orientacja zawodowa*, [w:] *Podstawowe pojęcia zawodownictwa*, K. M. Czarnecki (red.), Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2008

⁷ S. Szajek, *System orientacji i poradnictwa zawodowego*, PWN, Warszawa 1989, s. 8.

⁸ M. Szumigraj, *Doradztwo i poradnictwo zawodowe w Polsce w latach 1948-1989 i ich kontynuacje we współczesnym poradnictwie kariery*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, D. Kukła (red.), Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2011, s. 252.

W Polsce powojennej aż do początków transformacji ustrojowej poradnictwo zawodowe koncentrowało się głównie na pomocy uczniom wykazującym różnego typu problemy⁹. Po 1989 roku wraz z wprowadzaniem gospodarki rynkowej nastąpiły radykalne zmiany w gospodarce. Jedną z nowych ich konsekwencji, która pojawiła się na samym początku przemian, było zupełnie obce w powojennej Polsce bezrobocie. Poszukując sposobu na pomoc bezrobotnym odwołano się do poradnictwa zawodowego jako podstawowego instrumentu przeciwdziałania temu zjawisku¹⁰. Jego realizacja została wówczas powierzona publicznym służbom zatrudnienia¹¹.

Obecnie, pomimo wielu wspólnych problemów, poradnictwo prowadzone przez sektor edukacji i przez resort pracy wciąż nie stanowią spójnego systemu. Obydwie działalności egzystują niezależnie od siebie, co stanowi poważną przeszkodę w pełnej realizacji idei poradnictwa całonizowego, wymagającego ciągłości zróżnicowanych oddziaływań na klientów na przestrzeni całego ich życia. Spójności wymaga także działalność na poziomie *centralnym – decyzyjnym* i *lokalnym – wykonawczym*. W wielu województwach podejmowane są inicjatywy lokalne mające na celu zintegrowanie prac nad poszukiwaniem optymalnej formuły poradnictwa zawodowego przy wykorzystaniu wszystkich sił społecznych¹².

Obecnie poradnictwo zawodowe jest traktowane jako proces całonizowy. Stanowi formę wspierania jednostki ludzkiej w jej drodze do realizacji pracy zawodowej, w rozwiązywaniu problemów wynikłych przy jej wykonywaniu, jak i w przypadku jej zmiany, braku lub utraty na przestrzeni całego życia. W związku z dużym zapotrzebowaniem na pomoc w planowaniu i realizacji kariery zawodowej, poradnictwo zawodowe w Polsce uległo znacznemu rozbudowaniu i uzyskało większą rangę. Zajmują się nim instytucje państwowe, pozarządowe, a także coraz częściej poradnie i agencje prywatne. Wykształcone zostały liczne zasoby doradców zawodowych, z których wielu zdobyło już spore doświadczenie i wyspecjalizowało się w różnych obszarach i formach poradnictwa zawodowego. W Polsce po II wojnie światowej poradnictwo zawodowe było zorientowane na okres szkolny. W dużym stopniu miała na to wpływ ówczesna sytuacja pracy w Polsce, mającej wówczas aspiracje stania się potęgą gospodarczą opierającą się na przemyśle ciężkim. To wpływało na strukturę gospodar-

⁹ W. Kreft, *Alegoria kukułki w analizie historii rozwoju polskiego poradnictwa zawodowego w edukacji*, [w:] *Całonizowe poradnictwo zawodowe w ramach lubuskiego paktu na rzecz poradnictwa zawodowego*, WUP w Zielonej Górze, Zielona Góra 2009, s. 28.

¹⁰ A. Bańka (red.), *Bezrobocie podręcznik pomocy psychologicznej*, Wydawnictwo Print-B, Poznań 1992.

¹¹ Z. Wołk, *Całonizowe poradnictwo zawodowe dla służb zatrudnienia*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2010, s. 164.

¹² *Lubuski Pakt na Rzecz Zatrudnienia*, [w:] *Wyzwania lubuskiego rynku pracy – Rozwój z troską o człowieka*, WUP w Zielonej Górze, Zielona Góra 2008, s. 311.

ki oraz na specyficzne zapotrzebowanie na kadry pracownicze, głównie robotnicze, które przygotowywane były w systemie kształcenia zawodowego. Okres ten można uznać za okres stwarzający warunki do stabilnych karier zawodowych przebiegających tradycyjnie liniowo, najczęściej w jednym zakładzie pracy. W Polsce miało miejsce pełne zatrudnienie, nie było więc bezrobocia, a wraz z przywilejem pracy występowało oczekiwanie dyspozycyjności zawodowej. Poradnictwo zawodowe realizowano w okresie poprzedzającym zatrudnienie, a jego działania adresowano głównie do uczniów szkół ogólnokształcących, co najprawdopodobniej wynika z dużej wagi przykładanej do wyboru zawodu i do planowania kariery zawodowej jeszcze przed podjęciem pierwszych decyzji związanych z przyszłą pracą zawodową¹³. Szkolnictwo zawodowe wciąż pozostawało na boku tych działań, wychodzono bowiem z założenia, że osoba, która znajduje się na etapie kształcenia zawodowego już dokonała wyboru dotyczącego przyszłości zawodowej i znajduje się na stabilnej drodze rozwoju zawodowego. Z kolei poradnictwo zawodowe dla dorosłych zaczęło rozwijać się wraz z wprowadzaniem w Polsce gospodarki rynkowej od 1989 roku. Koncentruje się ono jednak na osobach bezrobotnych i w niewielkim tylko stopniu obejmuje osoby aktywne zawodowo, pomimo że w wielu przypadkach ma miejsce zmaganie się przez nie z wieloma problemami związanymi z wykonywaną pracą¹⁴.

Poradnictwo zawodowe w działalności szkoły

Pomyślność kariery życiowej człowieka, znacząco zdeterminowanej przez pracę zawodową, zależy od prawidłowości wyborów dokonywanych w początkowym okresie lokowania się na jej drodze, przede wszystkim w okresie szkolnym. Z tego względu działania poradnicze w szkolnictwie są szczególnie znaczące, tym bardziej, że pierwsze dwa etapy edukacji szkolnej realizowane są w szkołach powszechnych czyli obejmujących swoim oddziaływaniem całą populację młodzieży znajdującej się w wieku objętym obowiązkowym nauczaniem. W licznych koncepcjach rozwoju zawodowego zwraca się uwagę na dojrzewanie człowieka do decyzji podjęcia wyboru zawodu¹⁵. Współcześnie całe życie zespolone jest z pracą zawodową, która oddziałuje na jednostkę w każdym jego okresie. Złożoność i wzrastająca rola edukacji szkolnej dla przyszłości zawodowej prowadzą do rozwijania profesjonalnych form wspierania uczniów w dochodzeniu do dojrzałych wyborów zawodowych już w trakcie nauki

¹³ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2005, s. 197.

¹⁴ A. Balasiewicz, W. Chojnacki, *Człowiek w nowoczesnej organizacji. Wybrane problemy doradztwa zawodowego i personalnego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 267.

¹⁵ A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, KOWEŻiU, Warszawa 2003.

szkolnej. Na kolejnych poziomach kształcenia powinno mieć miejsce przybliżanie uczących się do optymalnej drogi rozwoju¹⁶. Potrzeba intensyfikacji prac w zakresie doradztwa zawodowego w okresie szkolnym wiąże się ze specyfiką instytucji szkoły, która w zakresie przygotowania do samodzielności odgrywa szczególnie ważną rolę. Uczniów w szkole spędza znaczną część swojego czasu, tam ujawnia swoje zdolności i predyspozycje oraz deficyty i ograniczenia. Doradca szkolny ma szczególnie możliwości towarzyszenia uczniowi w jego rozwoju, obserwowania go w środowisku szkolnym oraz bieżącego korzystania z wiedzy, którą mają o nim nauczyciele i organizatorzy życia szkolnego. Może też inspirować włączanie spraw związanych z problematyką pracy zawodowej do arsenału działań szkoły. W praktyce szkolnej jednak często pomijana lub marginalizowana jest tematyka pracy zawodowej i doradztwa zawodowego. Istnieje wiele przesłanek przemawiających za utworzeniem we wszystkich szkołach stanowisk szkolnego doradcy zawodowego. Z punktu widzenia pomocy uczniowi są to m.in. umożliwienie usytuowania blisko ucznia profesjonalnej pomocy zwiększającej trafność podejmowanych decyzji edukacyjnych i zawodowych, zagwarantowanie systematycznego oddziaływania na uczniów w ramach planowych działań, pomoc uczniom w wyborze i selekcji informacji dotyczących edukacji i rynku pracy. Na zwrócenie uwagi zasługują też efekty zewnętrzne polegające na obniżeniu kosztów społecznych poprzez poprawienie trafności wyborów dokonywanych przez uczniów na kolejnych szczeblach edukacji oraz na zbliżeniu polskich rozwiązań do standardów Unii Europejskiej.

Podstawowy kierunek pracy poradniczej w szkole wiąże się z przygotowaniem ucznia do prawidłowego wyboru zawodu, kierunku dalszego kształcenia i pracy zawodowej¹⁷. Służy temu celowi rozpoznawaniem cech psychofizycznych uczniów, ich preferencji, motywów planowanych i dokonywanych wyborów, skłonności i przeciwwskazań. Doradca zawodowy w szkole ma na celu udzielanie pomocy uczniowi w nabieraniu kompetencji do kreatywnego kierowania własnym rozwojem, wskazuje możliwości tkwiące w uczniu, ukierunkowuje go, pomaga w rozwiązywaniu dylematów związanych z wyborem dalszej drogi edukacyjnej i zawodowej (pracowniczej). W zależności od cech ucznia może różnicować sposoby swojego działania, tak aby wykorzystać te najbardziej przydatne w konkretnym przypadku i konkretnej sytuacji. W poradnictwie zawodowym prowadzonym w szkole duże znaczenie ma współpraca z rodzicami uczniów. To zadanie wiąże się z wyposażeniem rodziców w niezbędną wiedzę o pracy, karierze zawodowej, o potencjale tkwiącym w ich dziecku i uwrażliwieniem ich na problemy związane z wyborem jego przyszłej drogi zawodowej. Wielu

¹⁶ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004.

¹⁷ B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty psychologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1997, s. 13.

rodziców wciąż odwołuje się do własnych doświadczeń i do stereotypów związanych z pracą zawodową i drogami jej pozyskiwania, co często jest już nieaktualne i wielokrotnie może być niekorzystne przy podejmowaniu decyzji związanych z drogą edukacyjną i zawodową ich dzieci.

Szkolny doradca zawodowy jest często jedyną osobą, która kompetentnie analizując stan wiedzy na temat pracy zawodowej i sytuację na lokalnym i globalnym rynku pracy, może przenieść ją ich na grunt szkoły. Wymaga to współpracy z zakładami pracy oraz z innymi instytucjami środowiska pozaszkolnego, w tym z coraz liczniejszymi formami organizacyjnymi z obszaru doradztwa zawodowego i pośrednictwa pracy. Doświadczenie ukazuje, że młodzież szkolna chętniej i z dużym zaciekawieniem odbiera sugestie poradnicze ze strony osób spoza szkoły, co sugeruje przydatność oddziaływań zewnętrznych, takich jak Mobilne Centra Informacji Zawodowej, które mogą skutecznie wspierać poradnictwo prowadzone przez pracowników szkoły¹⁸.

Poradnictwo zawodowe w Polsce ma przede wszystkim cechy kompensacyjne. Zazwyczaj odwołujemy się do jego wsparcia w sytuacjach, gdy klient znajduje się w trudnej sytuacji i pomoc doradcy ma na celu złagodzenie zaistniałej trudności oraz wsparcie w przypadku, gdy należy coś przywracać, cofać się lub poszukiwać rozwiązań w zaistniałej sytuacji. Prowadzone jako poradnictwo kariery (karierowe) dąży do prawda do podejmowania działań długofalowych, które mają służyć zainteresowaniu się ludzi możliwościami własnego rozwoju zawodowego i zbieraniu racjonalnych zasobów stwarzających szanse na pomyślność zawodową w każdych okolicznościach, w dalszym jednak ciągu takie podejście przekonuje nielicznych i wspiera jedynie tych uczniów, których losem rodzice się troszczą. Na etapie szkolnym podejście takie jest coraz częściej napotykaną w działaniach doradców, natomiast zdecydowanie rzadziej jest poszukiwane przez uczniów i ich rodziców, którzy zazwyczaj oczekują szybkiej, gotowej i koniecznie skutecznej „recepty” na rozwiązanie swojego problemu.

Uczniowie nie są w stanie przewidzieć, jak konkretnie ukierunkowywać swoją edukację, zarówno bowiem ich własna wiedza na temat rynku pracy aktualnego, a w szczególności przyszłego, nie pozwala takich decyzji podejmować. Takiej wiedzy właściwie nie posiada nikt, obecnie mamy bowiem do czynienia z bardzo szybko zmieniającą się rzeczywistością i owa zmienność jest jedyną jej pewną cechą. Zaakceptowanie tego i nieprzewidywalności sytuacji pracy w przyszłości powinny zostać w kalkulowane w wizerunek współczesnego świata. W tej złożoności poradnictwo zawodowe stanowi swoistą „nawigację”, ukierunkowuje wybory zawodowe, są one jednak zawsze zdeterminowane przez edukację. To właśnie dlatego zachodzi

¹⁸ T. Śmidoda, *Poradnictwo zawodowe świadczone na rzecz młodzieży – pomoc na drodze aktywizacji zawodowej*, [w:] *Wyzwania lubuskiego rynku pracy – Rozwój z troską o człowieka*, WUP, Zielona Góra 2008, s. 176.

potrzeba większego związku poradnictwa zawodowego z edukacją, a jego elementy powinny przenikać kształcenie w różnych obszarach wiedzy i na każdym ze szczebli nauczania, tak aby oswajać dzieci i młodzież, a potem osoby dorosłe z aparatem pojęciowym i problemami dotyczącymi pracy zawodowej. Ważne jest też kształtowanie nawyku sięgania przez uczniów, ich rodziców, jak też przez osoby dorosłe po pomoc profesjonalnego doradcy zawodowego, w sytuacjach tego wymagających.

Nasilone zainteresowanie uczniów i ich rodziców pomocą o charakterze porady występuje na progu: *edukacja ogólna – kształcenie zawodowe*, zazwyczaj jednak są to oczekiwania nastawione na jednorazowy akt poradniczy zakończony konkretną sugestią dotyczącą wyboru szkoły. Z pewnością jest to ważne, jednakże zupełnie inaczej może przebiegać poradnictwo zawodowe realizowane w procesie dochodzenia do progu edukacyjnego, przygotowywania się do podjęcia dojrzałej, racjonalnej decyzji. Wciąż jednak rzadko ma to miejsce, a liczne badania sondażowe realizowane w różnych środowiskach wskazują, że doradca zawodowy ma bardzo mały udział przy dokonywaniu wyborów na progu *gimnazjum – szkoła ponadgimnazjalna*¹⁹. W szkolnictwie zawodowym poradnictwo zawodowe jest realizowane okazjonalnie i koncentruje się na przygotowaniu uczniów do wejścia na rynek pracy. Jest to „doradztwo potraktowane zbyt wąsko i wybiórczo”²⁰. Nie uwzględnia całej palety licznych problemów związanych z właściwym przygotowaniem do nabywanej roli zawodowej.

Poradnictwo zawodowe wobec osób dorosłych

Dążenie do upodmiotowienia jednostki, do umożliwienia jej samosterowności życiowej wiąże się z przygotowaniem jej do realizowania kariery w warunkach dynamicznie zachodzących procesów rozwojowych, do umiejętności reagowania na nie i wykorzystywania ich do poprawiania swojej życiowej i zawodowej pozycji. Przygotowanie do życia w toku zmian wiąże się zarówno z wyposażaniem w odpowiednią wiedzę o przemianach, ich kierunkach, prawidłowościach, w umiejętności funkcjonowania w zmieniającym się, dynamicznym układzie społecznym, jak i z odpowiednim nastawieniem do zmian, przede wszystkim z ich akceptacją i pozytywnym wartościowaniem. Cechami charakterystycznymi początków XXI wieku jest m.in. zmienność, niestałość, brak stabilności i stabilizacji. Prowadzi to do występowania sytuacji trudnych w życiu ludzi dorosłych. „Każda nowa sytuacja społeczna, zawodowa, polityczna, w jakiej może się znaleźć człowiek, zwłaszcza gdy ma za sobą młodość, wywołuje lęk

¹⁹ K. Zajdel, *Społeczne konteksty wyborów edukacyjnych gimnazjalistów szkół wiejskich*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 234.

²⁰ M. Rosalska, A. Wawrzonek, *Masz wybór! Doradztwo zawodowe w zasadniczej szkole zawodowej i technikum*, KOWEziU, Warszawa 2012.

spowodowany perspektywą zmiany dotychczasowego znanego, oswojonego stanu. Na ogół każdy w mniejszym lub większym stopniu odczuwa niepokój przed nieznanym, boi się, że to co nieznane przyniesie negatywną zmianę w jego dotychczasowym życiu. Ta obawa rodzi opór wobec wszelkich zmian”²¹.

Stabilizacja w życiu zawodowym i społecznym wydaje się obecnie niemożliwa do zrealizowania. Również w przyszłości raczej trudno liczyć na jej osiągnięcie. Wciąż bardzo aktualnym wydaje się być stwierdzenie Alvina Tofflera wyrażone przed laty w odniesieniu do gospodarki amerykańskiej, który zauważył, że „stopień przejściowości jest tak wysoki, tempo tak forsowne, że możemy uznać, że nasza sytuacja nie ma precedensu w historii. (...) Została ona nam narzucona w formie błyskawicznie następujących po sobie nowych przejściowych układów kulturowych”²². Kilkadziesiąt lat później to tempo stało się niewspółmiernie wyższe, a chwilowość, płynność stała się znakiem czasów obecnych.

Podobnie jak cała współczesna rzeczywistość, również zmienna stała się praca zawodowa stanowiąca wciąż dominującą formę aktywności dorosłego człowieka²³. Zmiany zachodzą bardzo szybko i to zarówno w skali mikro – w obrębie zadań zawodowych wykonywanych w ramach określonych obowiązków na konkretnym stanowisku, jak i skali makro – na rozległym rynku pracy, coraz bardziej globalnym, międzynarodowym. Przygotowanie zawodowe staje się coraz bardziej szerokokopułowe, co ma ułatwić szybkie reagowanie na zmiany zachodzące na rynku pracy i sprzyjać szybszemu uzyskaniu zatrudnienia. Zmniejszeniu ulega liczba zawodów regulowanych, wdrażane są ramy kwalifikacji zawodowych i podejmowanych jest szereg innych działań sprawiających, że rynek pracy, jak również wszystkie jego ogniwa mają charakter dynamiczny, są niestabilne i często ulegają nieprzewidywalnym wcześniej zmianom. Trudno dziś mówić o wyborze zawodu rozumianym jako jednorazowy akt poprzedzający wejście w fazę aktywności zawodowej zapewniający wybranie konkretnej postaci przyszłej aktywności zawodowej. Wręcz przeciwnie, od lat mówi się o konieczności liczenia się z wielokrotną zmianą miejsca pracy, jej zakresu obowiązków, charakteru, a nawet profesji. Nie można więc zakładać, że człowiek przez całe życie będzie wykonywał zawód, od którego zaczął realizację swojej pracowniczej biografii. Bardziej właściwe jest orientowanie się na określoną grupę zawodów, na co już dawno zwracała uwagę Wanda Rachalska, chociaż i to staje się coraz mniej pewne²⁴. Konieczne staje się częste dokonywanie znaczących zmian w obszarze posiadanych kwalifikacji

²¹ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2005.

²² A. Toffler, *Szok przyszłości*, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 254.

²³ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 16.

²⁴ W. Rachalska, *Problemy orientacji zawodowej*, WSiP, Warszawa 1987.

zawodowych, zachodzi potrzeba zmieniania form działania, sposobów postępowania, stosowanych środków, zachodzi konieczność przełamywania stereotypów i zmieniania ugruntowanych mechanizmów. Im wyższy poziom kwalifikacji i im bardziej odpowiedzialne zajmowane przez jednostkę stanowisko, tym większa potrzeba wykazywania elastyczności w zawodowym działaniu. Coraz powszechniejsze staje się zatrudnianie okresowe mające postać kontraktów na czas określony. Po jego upływie pracownik staje w obliczu nowej sytuacji wymagającej przystąpienia do kolejnego konkursu. Stan ten oczywiście ogranicza poczucie stabilności, ale jednocześnie daje szansę na ciągłe poszukiwanie nowych kompetencji i ograniczenie zagrożenia rutyną. Taka sytuacja wyzwala możliwość przemieszczania się w obrębie całego rynku pracy i umożliwia zajmowanie coraz bardziej odpowiadających pracownikowi pozycji zawodowych bez skazywania się na konieczność poruszania się po drodze wyznaczonej przez firmę, do której trafił bezpośrednio po ukończeniu kształcenia. Współcześnie pracownik sam staje się w znacznie większym stopniu niż kiedyś kreatorem swojego zawodowego losu, przy czym wymaga to od niego większej tego świadomości, większego wysiłku, większych kompetencji i też większej odpowiedzialności za siebie.

Wraz z przemianami w tradycyjnie rozumianej pracy zawodowej „konieczne staje się odstandardyzowanie pracy zarobkowej, jej czasu i miejsca. Proces ten już się rozpoczął. Dokonuje się stopniowe przechodzenie od dotychczasowego zatrudnienia (niemal „dożywotniego”), w pełnym wymiarze czasu, w jednym zakładzie pracy, do ryzykownego systemu zmiennego, pluralistycznego, zdecentralizowanego, niepełnego zatrudnienia²⁵. Prowadzi to do coraz częstszego oferowania nowych form i rodzajów zatrudnienia.

Wraz z zachodzącymi zmianami na rynku pracy pracownikom towarzyszy często niepewność zatrudnienia, która stanowi doświadczenie porównywalne do stanów przeżywanych podczas braku pracy. Jak pisze Anthony Giddens, „ostatnio mówi się o »kresie kariery zawodowej« i nastaniu »systemu portfolio« – ludzi z teczką pełną kwalifikacji, z łatwością zmieniających jedną pracę na inną”²⁶. Poradnictwo może dotyczyć każdego z obszarów działania każdej firmy, niezależnie od celów przez nią realizowanych, wielkości i charakteru. Tematyka wspierania poradą zawodową osób aktualnie zatrudnionych wiąże się najczęściej z informowaniem o możliwościach zmiany zawodu, uzyskania pracy, wyuczenia się nowego zawodu, podwyższenia kwalifikacji²⁷. Zbiór problemów, których rozwiązanie w wielu przypadkach przekracza własne możliwości pracownika, jest jednak znacznie obszerniejszy i zawiera tak trudności

²⁵ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Scholar, Warszawa 2002, s. 208.

²⁶ A. Giddens, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2006, s. 440.

²⁷ K. Czarnecki, *Psychologia pracy zawodowej człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2006, s. 84.

połączone bezpośrednio z pracą, jak i te pozornie z nią niepowiązane, dotyczące realizacji wszystkich zadań rozwojowych, z którymi pracownik w danym okresie życia się zmagają. Problemy korelujące z adaptacją zawodową, przydatnością społeczno-zawodową dotyczą szerokiego spectrum zagadnień związanych m.in. z radzeniem sobie z zadaniami zawodowymi, z relacjami międzyludzkimi, relacjami *praca zawodowa – życie pozazawodowe*, radzeniem sobie ze zjawiskami patologicznymi w firmie.

Wsparcie ze strony poradnictwa zawodowego wiąże się z:

- » pomocą w opanowaniu nowych, przydatnych w jego sytuacji umiejętności stawiania czoła kłopotom, na przykład poprzez naukę asertywności lub zachowania w grupie;
- » wzmocnieniem posiadanych już umiejętności dawania sobie rady i wykazanie, że mogą być one przydatne w danej sytuacji, na przykład poprzez zachętę lub dostarczenie informacji pobudzających klienta do wykorzystania zasobów własnych zdolności;
- » pomocą w odzyskaniu utraconych po poniesionej porażce (na skutek na przykład jakiegoś kryzysu) umiejętności stawiania czoła problemom²⁸.

Po 1989 roku wprowadzać zaczęto w Polsce nowe zasady rynkowe, których jedną z najbardziej dotkliwych dla społeczeństwa konsekwencji stanowiło pojawienie się bezrobocia. W pierwszym okresie transformacji systemowej zjawisko to narastało lawinowo i potęgowało powszechne wrażenie bezradności i bezsilności, zwłaszcza wśród ludzi doświadczających go, mających dotychczas poczucie bezpieczeństwa z powodu gwarantowanego pełnego zatrudnienia. Zrodziło to naturalną konieczność wsparcia bezrobotnych. Jako jedno z pierwszych rozwiązań zastosowano przede wszystkim poradnictwo zawodowe, będące instrumentem przygotowywania bezrobotnych do samodzielnego rozwiązywania problemów związanych z pracą zawodową. Pojawiły się regulacje ustawowe oraz zorganizowane zostały nieustająco doskonałe struktury publicznych służb zatrudnienia. Profesjonalne poradnictwo zawodowe znalazło się wśród działań organizacji, publicznych, pozarządowych i niepublicznych.

W kierunku ciągłości poradnictwa zawodowego

Odwoływanie się do pomocy innych staje się w obliczu trudności zmieniającego się świata coraz powszechniejsze. Odnosi się to również do problemów związanych z pracą zawodową (w okresie poprzedzającym jej podjęcie, w trakcie jej wykonywania, w sytuacjach utraty i poszukiwania pracy itd.). Poradnictwo zawodowe realizowa-

²⁸ S. Murgatroyd, *Poradnictwo i pomoc*, Zysk i S-ka, Poznań 2000, s. 69.

ne w szkole wymaga uwzględnienia specyficznych współczesnych uwarunkowań dróg zawodowych z uwagi na to, że:

- » dotyczy przyszłości czyli stanów dotychczas niedoświadczanych;
- » przyszłość zawodowa jest nieprzewidywalna, zmienna;
- » pomoc doradcy zawodowego wielokrotnie wymaga profesjonalnej diagnostyki;
- » kompetencje własne ludzi dotyczące pokierowania swoim zawodowym losem coraz częściej są niewystarczające;
- » układ edukacyjny umożliwia indywidualne realizowanie kariery, ale wymaga samodzielnego dokonywania wyborów kształcenia.

Odbiorcami oferty układu edukacyjnego są wszyscy, a więc osoby cechujące się różną płcią i wiekiem, zakresem doświadczeń, poziomem wykształcenia, statusem zawodowym, sytuacją materialną, miejscem zamieszkania. Wspólną cechą klientów poradnictwa zawodowego jest, tak jak w przypadku poradobiorców w innych obszarach, wystąpienie „problemu, który jest udziałem radzącego się i który prowadzi do zaburzenia jego stosunku do siebie / otoczenia”²⁹. W przypadku poradnictwa zawodowego problemy dotyczą ogólnie mówiąc relacji *jednostka – praca zawodowa* i jej wyznaczników. Wraz z rosnącą złożonością sytuacji doświadczanych w dobie poprzemysłowej wzrasta liczba osób bezradnych w obliczu swoich problemów związanych z obecną lub przyszłą pracą zawodową, ale też przybywa ludzi, którzy zwracają się po poradę zawodową do specjalisty, dążąc do tego, aby pomniejszyć ryzyko popełnienia błędu przy dokonywanym wyborze. Tym samym już nie system poradnictwa zawodowego wymusza kierunki i drogi rozwoju jednostki, lecz ona sama w zależności od swoich preferencji, stanów, sytuacji i innych subiektywnych uwarunkowań staje wobec możliwości wyboru interesującej ją oferty pomocowej.

Całocyciowe poradnictwo zawodowe wymaga ciągłości oddziaływań poradniczych na przestrzeni całego życia. Wiąże się również z kontynuacją działań poradniczych od najwcześniejszej podejmowanych do kolejnych, jak też bieżącego współdziałania różnych podmiotów poradniczych. Można zatem mówić o systemie poradnictwa zawodowego, który niegdyś proponował Stanisław Szajek, przywołując liczne argumenty za jego powołaniem³⁰. Według jego słów, stanowi on konfigurację części lub komponentów połączonych i powiązanych ze sobą siecią zależności, a co z tego wynika ma charakter całościowy, jego poprawne funkcjonowanie zaś jest zależne od współgrania poszczególnych komponentów. W przypadku zmiany lub złego funkcjonowania któregoś z nich

²⁹ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*, PWN, Warszawa 2004, s. 56.

³⁰ S. Szajek, *System orientacji i poradnictwa zawodowego*, PWN, Warszawa 1989, s. 42.

działanie systemu może być zagrożone, a zamierzone rezultaty nieosiągalne. Układ natomiast jest definiowany jako „uporządkowany szereg przedmiotów, zdarzeń”. System jest więc układem szczególnym, którego ogniwa wzajemnie współdziałają na rzecz realizacji wspólnego zadania, jest to więc skoordynowany układ elementów.

Podjęcie systemowe ogranicza rozpraszanie wysiłków, angażuje i wiąże ze sobą poszczególne komponenty, kumuluje działania. Obok tych niewątpliwych korzyści ma ono również słabe strony, system bowiem ma znamiona aparatu przymusu, staje się pierwotny względem odbiorców jego oddziaływań – narzuca, dominuje, podporządkowuje sobie ludzi; ma charakter ujednolicony, jest spójny i zintegrowany. Układ poradniczy to zbiór wszystkich form poradniczych realizowanych w różnych instytucjach, jak i poza nimi. Nie łączą ich sformalizowane relacje czy związki. Są one względem siebie alternatywne, a ich usytuowanie w przestrzeni społecznej i w przestrzeni życia jest nierównomierne. Coraz częściej rywalizują one ze sobą i dążą do pozyskiwania klientów spośród tych ludzi, którzy w sposób zamierzony lub przypadkowy natrafiają na nie na swojej drodze życiowej. Dostęp do nich jest zróżnicowany, a wiedza wielu osób na jego temat jest niewielka, zatem wraz z tym różne jest zainteresowanie ich działalnością. Prezentowana dość powszechnie niewystarczająca znajomość licznie występujących obecnie instytucji zajmujących się poradnictwem zawodowym, jak i proponowanych przez nie form poradniczych, prowadzi do braku własnej aktywności w poszukiwaniu u nich pomocy ze strony osób tej wiedzy nieposiadających. Sprawia, że najpowszechniej spotykanym jest brak aspiracji do korzystania z poradnictwa zawodowego wynikający z poczucia, że nie jest on adresowany do konkretnego odbiorcy, a tym samym ten potencjalny odbiorca nie dostrzega go i nie jest nim zainteresowany, pomimo że szczególnie jemu porada zawodowoznawcza jest szczególnie potrzebna. Niesie to określone konsekwencje dla poradnictwa zawodowego, pomoc klientowi często bowiem wiąże się z zasugerowaniem drogi lub niekiedy tylko formy. Musi być ona jednakże realna w jego indywidualnej sytuacji, więc znajdować się w jego zasięgu organizacyjnym i finansowym. Z tym wiąże się konieczność dobrej znajomości przez doradców regionalnej oferty edukacyjnej w celu skorzystania z jej odpowiednich ogniw. Potencjalnymi odbiorcami oferty układu poradniczego są wszyscy czyli osoby cechujące się różnym wiekiem i płcią, zakresem doświadczeń, poziomem wykształcenia, statusem zawodowym, sytuacją materialną, aspiracjami i uznawanymi systemami wartości. Tym samym już nie system poradniczy i edukacyjny wymuszają kierunki i drogi rozwoju jednostki, lecz ona sama w zależności od swoich preferencji, stanów, sytuacji i innych subiektywnych uwarunkowań decyduje, z których możliwości oferowanych przez poszczególne elementy tych układów skorzysta. Każdy człowiek wraz z tym tworzy swój indywidualny układ poradniczy.

O ile można uznać, że w okresie systematycznej nauki szkolnej realizacja kształcenia (rzadziej poradnictwa zawodowego) wykazuje znamiona systemu, to w obszarze poza nim, szczególnie zachodzącym w okresie dorosłości, układ nie może i nie

powinien mieć cech systemu. System oświaty również staje się w coraz większym stopniu układem alternatywnym, nieprowadzącym ucznia przez kolejne ogniwa, lecz włączającym kolejne ogniwa w zależności od potrzeb i oczekiwań zgłaszanych przez ucznia. Realizująca swoją biografię jednostka musi mieć możliwość dobierania poziomu, placówki, tempa, jak i innych cech procesu edukacji. Kształcenie w tym układzie może być realizowane w różnych obszarach równoległe i niezależnie od siebie. Podobnie poradnictwo zawodowe powinno uwzględniać indywidualne preferencje klientów, które przypuszczalnie będą coraz bardziej konkretne. Poszczególne jednostki w różnym stopniu są sprawcze w zakresie samostanowienia zawodowego rozumianego jako możliwość samodzielnego, podmiotowego sytuowania się w strukturze zawodowej. Wymaga ono kompetencji adekwatnych do sytuacji zawodowej, w jakiej znajduje się jednostka. Jako że sytuacja zawodowa staje się obecnie kategorią szczególnie dynamiczną, wymaga równie dynamicznego na nią reagowania. To z kolei wymusza odwoływanie się do edukacji i do poradnictwa zawodowego jako sposobu aktualizowania i rozszerzania zasobów sprawczych, w tym przypadku związanych z pracą zawodową.

Metody pracy w poradnictwie zawodowym

W literaturze poświęconej praktycznym rozwiązaniom prowadzenia poradnictwa zawodowego występują różne podejścia do systematyzowania metod pracy poradniczej. Metoda stanowi swoistą strategię postępowania, wyraża sposób podejścia do rozwiązania występującego problemu. Można uznać, że w odniesieniu do tej sfery pomagania mają zastosowanie trzy metody sformułowane na gruncie pedagogiki społecznej:

- » indywidualnego przypadku;
- » pracy grupowej;
- » środowiskowa³¹.

W ramach każdej z wymienionych metod, które wyrażają przyjętą przez doradcę strategię postępowania, mogą wystąpić liczne techniki, które obrazują praktyczny charakter działania. Wszystkie z wymienionych metod stosowane są przy założeniu, że sytuacje poszczególnych jednostek, jak i ich uwarunkowania środowiskowe są niepowtarzalne i indywidualne, że każdy człowiek jest indywidualnością realizującą swoje życie własną i jedyną w swoim rodzaju ścieżką. Z tego też względu każdy klient wymaga indywidualnego podejścia, dostosowanego do jego specyficznych sytuacji, problemów i uwarunkowań. W tym zawiera się istota metody indywidualnego przy-

³¹ T. Pilch, I. Lepalczyk (red), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995, s. 265.

padku. Nie kwestionując tej niepowtarzalności jednostek ludzkich, można zauważyć, że pomimo dzielących je różnic, niekiedy stają w obliczu takich samych problemów. Wówczas wskazane jest rozważenie zastosowanie metody grupowej.

Może też zaistnieć przypadek, kiedy sytuacja jednostki lub grupy będzie uwarunkowana zewnętrznie przez czynniki lub okoliczności środowiskowe. W takim przypadku najkorzystniejsze, niekiedy jedyne rozwiązanie może polegać na zmianie środowiska. W poradnictwie zawodowym ta metoda może mieć zastosowanie szczególnie w środowisku pracy. Poradnictwo zawodowe w ostatnich latach dopracowało się wielu oryginalnych sposobów postępowania, dostosowanych do specyfiki okoliczności, w których jest prowadzone. Coraz wyraźniej zauważalne jest podejście holistyczne, które uwzględnia złożoność osobowości osoby radzącej się oraz jej usytuowanie w dynamicznej przestrzeni społecznej z jednej strony oraz zróżnicowanie sposobów pomocy niesionej przez doradcę z drugiej. Wpisuje się w ten nurt coaching i mentoring, łączenie metod i technik postępowania, tworzenie zespołów pomocowych złożonych z trenerów, doradców i innych specjalistów reprezentujących różne dyscypliny wiedzy i mających różne doświadczenia. Wciąż głównym zadaniem poradnictwa zawodowego jest udzielenie porady, jednakże towarzyszy mu szereg innych zadań i celów, których spełnienie może służyć właściwemu sytuowaniu się jednostek wobec pracy na każdym etapie życia.

Zadania profesjonalnego doradcy zawodowego

Niesienie pomocy w formie porady może mieć charakter nieformalny oraz profesjonalny. W wielu dziedzinach życia ludzie przed dokonaniem wyboru, w obliczu podejmowania decyzji, zwracają się do innych z prośbą o poradę. W niektórych sytuacjach wystarcza opinia osoby bardziej doświadczonej, znającej problematykę, z którą problem jest związany. W takich sytuacjach ludzie chętniej zwracają się do osób, które cieszą się ich zaufaniem, szacunkiem, o których mają dobre zdanie. Ma wówczas miejsce doradzanie nieformalne, które najczęściej jest rezultatem odwoływania się doradzającego do własnego doświadczenia, do obserwacji i intuicji. Działania o charakterze poradniczym mają także miejsce ze strony środków masowego przekazu – wówczas ma miejsce poradnictwo zapośredniczone. Coraz częściej jednak wiedza potoczna, doświadczenie i intuicja są niewystarczające do zebrania niezbędnych danych umożliwiających podjęcie właściwej decyzji i wówczas zachodzi konieczność sięgnięcia po pomoc specjalisty. W przypadku poszukiwania rozwiązania problemów związanych z relacją *jednostka – praca zawodowa* profesjonalnej pomocy może udzielić doradca zawodowy. Praca na tym stanowisku wymaga ukończenia studiów wyższych, co jest związane z koniecznością nabycia kompetencji z wielu dziedzin, szczególnie

z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii, komunikowania społecznego, wykorzystywania mediów elektronicznych, ekonomii, organizacji pracy, gospodarki, polityki społecznej i kultury materialnej. Praca doradcy zawodowego polega na udzielaniu specjalistycznej pomocy młodzieży i osobom dorosłym (bezrobotnym i innym osobom poszukującym pracy) w wyborze zawodu, szkoły, kierunku szkolenia, podjęcia lub zmiany szkolenia³². Przedstawiony zakres działań wymaga rozszerzenia o zagadnienia związane z rozpoznawaniem dyspozycji osobowych klientów pod kątem ukierunkowania dróg kształcenia i pracy zawodowej. Ważną rolę odgrywa gromadzenie i upowszechnianie wiedzy na temat przemian i zjawisk zachodzących na rynku pracy, zarówno lokalnym jak i globalnym. Dotyczy to również wiedzy na temat warunków pracy za granicą, szczególnie w krajach UE. Ludzie zazwyczaj nie nadążają za zachodzącymi zmianami, regulacjami prawnymi, za zmianami w sferze ekonomicznej. Doradcy zawodowi w związku tym zatrudnieni są nie tylko w placówkach edukacyjnych i w służbach zatrudnienia, ale też w zakładach pracy, a także coraz częściej w instytucjach niepublicznych. Problemów związanych z właściwym sytuowaniem się na ścieżce zawodowej nie da się bowiem ograniczyć do określonej sfery czy okresu życiowego. Występują one na każdym etapie życia i w związku z tym na każdym potrzebna jest profesjonalna pomoc poradnicza³³.

Zadaniem doradcy zawodowego obok pracy poradniczej z klientami i stwarzania warunków do racjonalnego, świadomego pokierowania przez nich swoim losem zawodowym, jest prowadzenie współpracy z instytucjami zewnętrznymi zajmującymi się poradnictwem zawodowym, m.in. z placówkami edukacyjnymi, zwłaszcza ze szkolnictwem zawodowym, ze służbami zatrudnienia, z placówkami opieki zdrowotnej, formami pomocy osobom niepełnosprawnym, z poradniami, z lokalnymi organami samorządowymi oraz z wieloma innymi instytucjami. Jest to zależne od miejsca usytuowania stanowiska pracy doradcy, którym może być szkoła, urząd, organizacja pozarządowa, mass media, agencje doradztwa personalnego itd. Przede wszystkim jednak zależy od osobowych problemów konkretnego klienta.

Doradca zawodowy zajmuje się prowadzeniem dokumentacji swoich klientów i swojej pracy, które nie tylko stanowią zapis wykonanych działań, lecz mogą także służyć jako zbiór informacji możliwych do wykorzystania przy rozwiązywaniu kolejnych problemów. Powinien on legitymować się umiejętnością nawiązywania relacji społecznych, biegłością w zakresie komunikowania społecznego. Powinien być kompe-

³² J. Figurski, K. Symela, *Doradca zawodowy – wymagania kwalifikacyjne*, [w:] *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, pod red. H. Bednarczyka, J. Figurskiego i T. Żurka, WSP ZNP w Warszawie, ITeE, Radom 2006, s. 66 i nast.

³³ M. L., Savickas, *Carter counselling In post – modern era*, "Journal of Cognitive Psychotherapy", nr 7 (3), 1993, s. 205.

tentny, jednakże otwarty i bezkonfliktowy, umieć jasno wyrażać swoje myśli, racjonalnie argumentować swoje propozycje. Jego praca jest zazwyczaj zajęciem indywidualnym i samodzielny, więc to na nim ostatecznie samym spoczywa odpowiedzialność za podjęte działania i ich rezultaty. Sam też musi zorganizować swój warsztat pracy – zarówno materialny (pomieszczenie, jego wyposażenie, literaturę, kontakty), jak i kompetencyjny (poziom kompetencji i ich ustawiczne doskonalenie).

Pomyślność kariery życiowej człowieka znacząco zdeterminowanej przez pracę zawodową zależy od prawidłowości wyborów dokonywanych w początkowym okresie lokowania się na jej drodze – czyli w okresie szkolnym. Z tego względu działania w szkolnictwie są szczególnie znaczące, tym bardziej, że pierwsze dwa etapy edukacji szkolnej realizowane są w placówkach powszechnych czyli obejmujących swoim oddziaływaniem całą populację młodzieży w wieku od siedmiu do szesnastu lat. W licznych koncepcjach rozwoju zawodowego zwraca się uwagę na dojrzewanie człowieka do decyzji podjęcia wyboru zawodu. Cele działania szkolnych doradców zawodowych są związane z czterema kierunkami pracy:

- » z uczniem;
- » z nauczycielami i szkolnym środowiskiem pedagogicznym;
- » z rodzicami;
- » ze środowiskiem pozaszkolnym.

Zadania szkolnego doradcy zawodu związane z realizacją celów, dla których został on powołany, można pogrupować na wiele sposobów. Jeden z nich prezentuję poniżej.

1. **Zadania związane z udzielaniem informacji.** Dzięki ich wykonywaniu uczniowie, nauczyciele, kadra pedagogiczna i rodzice uzyskują możliwość nabycia wiedzy na temat rynku pracy, zmian w strukturze społecznego podziału pracy, preferencji pracodawców, drogach kształcenia do pracy i zawodów oraz uzyskiwania kwalifikacji zawodowych. Wiedza ta zarówno w wymiarze lokalnym, krajowym, europejskim i światowym jest zmienna, wymaga ciągłej aktualizacji jest przy tym niezbędna nie tylko dla uczniów planujących swój bieg życia, ale też dla szkolnictwa, którego naczelnym zadaniem jest wyposażenie uczniów w zasoby niezbędne do radzenia sobie w życiu, w tym w realizacji swojej kariery zawodowej. Oprócz tego doradca zawodowy przyczynić się może do wyposażenia kierownictwa szkoły, nauczycieli, rodziców, jak i uczniów w aktualną wiedzę o sposobach wykorzystania indywidualnych dyspozycji dla projektowania własnej przyszłości zawodowej przez uczniów, a także o instytucjach i formach, od których możliwe jest uzyska-

nie pomocy i wsparcia w tym zakresie. Kolejny obszarem ważnych informacji jest wiedza o formalnych i prawnych warunkach podejmowania pracy i o przydatności uzyskanych certyfikatów i dokumentów potwierdzających kwalifikacje i doświadczenie zawodowe.

2. **Zadania związane z udzielaniem porad.** Jest to podstawowa grupa zadań. Celem doradcy zawodowego jest tutaj udzielanie porad dotyczących dalszej edukacji ucznia. Dotyczą one zarówno wyboru optymalnego kierunku kształcenia, typu szkoły, jak i oczekiwań oraz możliwości edukacyjnych. Mogą także wytyczać plany edukacyjne i zawodowe, często formułowane intuicyjnie bądź to w wyniku aspiracji dzieci, bądź – częściej – ich rodziców. Wsparcie profesjonalisty stwarza w tym przypadku inspirację do przemyśleń i ewentualnej ich korekty. Ważną grupę stanowią porady dotyczące uczniów mających trudności w nauce bądź zaniedbanych wychowawczo czyli tych, których rodzice nie wykazują zainteresowania wyborem przez nich drogi dalszego kształcenia. Są one udzielane uczniom, ale jeżeli jest to możliwe również ich rodzicom. Odrębną grupę wymagającą pomocy doradczej stanowią uczniowie niepełnosprawni i wykazujący deficyty rozwojowe. W tym przypadku poradą można wesprzeć ich rodziców, będących najczęściej zaangażowanych w opiekę nad nimi, ale często bezradnych szczególnie wobec spraw związanych z pracą zawodową i drogami dochodzenie do niej w takich sytuacjach. W przypadkach tego wymagających doradca szkolny może kierować ucznia do specjalistów poza szkołą, zwłaszcza do poradni psychologiczno-pedagogicznej.
3. **Zadania aktywizujące.** Nabywanie kompetencji do wykonywania przyszłej pracy zawodowej dotyczy konkretnego ucznia, a więc jest przede wszystkim jego zadaniem. Z tego też względu doradca powinien wdrażać uczniów do samodzielnej aktywności w zakresie rozpoznawania własnych zdolności, kształtowania zainteresowań, zainteresowania pracą zawodową i rynkiem pracy, planowania własnej przyszłości, nabywania różnych doświadczeń i sprawności. Aktywizacja uczniów może przybierać postać pracy indywidualnej oraz zespołowej, która przynosi duże efekty i jest chętnie podejmowana przez młodzież uczącą się.
4. **Zadania organizacyjne.** Doradca zawodowy w szkole stoi w obliczu wielu zadań związanych z promowaniem w środowisku szkolnym problematyki pracy zawodowej, kariery i rozwoju za-

wodowego uczniów. Możliwości działania w tym zakresie ma nieograniczone. Oprócz tego do jego zadań należy gromadzenie materiałów informacyjnych, poglądowych, literatury zawodowawczej i poradownawczej, dokumentów prawnych regulujących sytuację zawodową pracowników na wszystkich nośnikach informacji. W tej grupie znajduje się też koordynacja działalności szkoły w zakresie przygotowania do przyszłej pracy zawodowej, tym bardziej ważnych, że szkolnictwo polskie jest szkolnictwem ogólnokształcącym. Inną grupę zadań stanowi współdziałanie z coraz licześniejszymi instytucjami środowiska pozaszkolnego zajmującymi się zagadnieniami związanymi z pracą zawodową i przygotowanie do jej wykonywania w zakresie preorientacji, orientacji zawodowej i poradnictwa zawodowego. Szkolny doradca zawodowy stoi w obliczu konieczności uwzględniania lokalnych uwarunkowań realizacji drogi zawodowej i ich specyfiki.

Powyższe grupy zadań szkolnego doradcy zawodowego nie wyczerpują wszystkich jego obowiązków. W różnych szkołach, w różnych środowiskach różny może być ich zakres, ich wykonywanie też może przebiegać w odmienny sposób. W każdym jednak przypadku ich realizacja powinna służyć realizacji następujących funkcji:

- » poznawczej związanej z wyposażaniem ucznia w wiedzę o pracy ludzkiej, o społecznym podziale pracy i o drogach prowadzących do uzyskiwania pracy, o poznawaniu siebie i swoich dyspozycji osobowych i własnych możliwości i preferencji zawodowych;
- » - stymulującej, która wynika z inspiracji do poszukiwania najwłaściwszej dla siebie docelowej relacji jednostka (praca zawodowa i aktywności w dążeniu do jej osiągnięcia, m.in. poprzez doskonalenie siebie samego i rozszerzaniu zakresu własnych kompetencji zawodowych);
- » wychowawczej, która polega na budowaniu właściwego stosunku ucznia do pracy (jej realizacja wiąże się z podnoszeniem kultury pracy ucznia);
- » kształcącej umożliwiającej bieżące rozpoznawanie cech rynku pracy i występujących na nim podmiotów, w tym siebie samego;
- » diagnostycznej, umożliwiającej rozpoznanie dyspozycji ucznia i możliwości jego lokowania w strukturze zawodowej;
- » terapeutycznej, której istota wiąże się z poprawą dobrostanu ucznia w kontekście wyboru właściwej dla siebie drogi edukacyjnej i zawodowej.

Poradnictwo prowadzone przez służby zatrudnienia jest aktywizowane pod kątem przede wszystkim ograniczania bezrobocia, toteż jego głównymi klientami są osoby poszukujące pracy. Do wiodących działań, które mają realizować określone zadania w tym obszarze, należą:

- » udzielanie informacji o zawodach, rynku pracy oraz możliwościach szkolenia i kształcenia;
- » udzielanie porad z wykorzystaniem standaryzowanych metod ułatwiających wybór zawodu, zmianę kwalifikacji, podjęcie lub zmianę zatrudnienia, w tym badaniu zainteresowań i uzdolnień zawodowych;
- » kierowanie na specjalistyczne badania psychologiczne i lekarskie umożliwiające wydawanie opinii o przydatności zawodowej do pracy i zawodu albo kierunku szkolenia;
- » inicjowanie, organizowanie i prowadzenie grupowych porad zawodowych dla bezrobotnych i poszukujących pracy;
- » udzielanie informacji i doradzanie pracodawcom w zakresie doboru kandydatów do pracy na stanowiska wymagające szczególnych predyspozycji psychofizycznych.

Wiele problemów wymagający specjalistycznej pomocy ze strony doradcy zawodowego występuje na terenie zakładu pracy. Wśród zadań poradnictwa zawodowego specyficznych dla zakładu pracy można wyróżnić:

- » „doradzanie w zakresie planowania szkoleń i udziału w ich realizacji;
- » opracowanie procedur rekrutacji i selekcji;
- » współudział w przeprowadzaniu zmian w strukturach organizacyjnych;
- » doradzanie w sferze strategii informacyjnej w sprawach naboru wysoko wykwalifikowanych kadr z przygotowaniem specjalistycznym;
- » podejmowanie działań ukierunkowanych na ograniczanie przyczyn potencjalnych konfliktów na tle (warunków pracy, wynagrodzeń, stylu zarządzania, zakresu partycypacji pracowników zarządzaniu firmą);
- » motywowanie pracowników i doskonalenie kwalifikacji zawodowych oraz opracowanie indywidualnych ścieżek rozwoju karier pracowników i kadry menedżerskiej;
- » wartościowanie i podniesienie jakości pracy zgodnie z PN-EN ISO 9000:2000;

- » obniżenie kosztów pracy i kosztów zarządzania;
- » pozyskiwanie informacji o wolnych miejscach pracy i dystrybucja tych informacji;
- » gromadzenie i analizowanie informacji o regionalnym i lokalnym rynku pracy;
- » nawiązywanie współpracy z podmiotami zatrudniającymi w zakresie naboru pracowników;
- » zbieranie i analizowanie informacji o stanowiskach pracy;
- » określanie standardów realizowanych zadań na stanowiskach pracy;
- » opracowywanie charakterystyk zawodów i specjalności;
- » badanie związków zachodzących między zachowaniem pracownika a jego wydajnością pracy;
- » udzielanie pomocy w formie indywidualnych i grupowych porad zawodowych młodzieży i osobom dorosłym w wyborze zawodu i kierunku kształcenia i szkolenia;
- » gromadzenie, opracowywanie i analizowanie informacji o zawodach (stanowiskach pracy), drogach pozyskiwania kwalifikacji zawodowych oraz potrzebach rynku pracy”³⁴.

Przedstawione zadania doradców zawodowych pracujących w różnych środowiskach ukazują specyfikę zadań każdego z nich, ale też ich wspólne cechy. Wskazują także na konieczność zachowania ciągłości oddziaływań poradniczych niezależnie od miejsca jednostki na drodze życia.

Perspektywy rozwoju poradnictwa zawodowego w Polsce

Na początku XXI wieku przydatność poradnictwa zawodowego w Polsce wciąż znacząco wzrasta. W sposób oczywisty zauważa się większe zainteresowanie jego świadczeniami oraz zapotrzebowanie na nie we wszystkich grupach i segmentach społecznych. Jest to przede wszystkim następstwem rysujących się złożoności na rynku pracy i znacznego bezrobocia, które przyczyniają się do poczucia zagrożenia ludzi w obliczu nieodgadnionej przyszłości. Wiąże się też z coraz powszechniejszym dążeniem ludzi do podejmowania znaczących decyzji dotyczących życia ich i osób im najbliższych w oparciu o kompetentne opinie ekspertów, starając się, aby wybory te były obciążone możliwie małym ryzykiem błędu. Odnosi się to również coraz częściej do konieczności podejmowania decyzji związanych z pracą zawodową na każdym etapie życia, a nie wyłącznie na etapie kształcenia szkolnego, jak miało to miejsce

³⁴ A. Balasiewicz, W. Chojnacki, *Człowiek...*, op. cit., s. 314-315.

niegdyś. W działalności poradnictwa zawodowego dostrzega się szanse na uzyskanie pomocy w rozwiązywaniu problemów związanych z projektowaniem dróg edukacyjnych i zawodowych, a także z właściwym sytuowaniem się w świecie pracy zawodowej i z zatrudnieniem przez osoby w każdym wieku.

W ostatnich latach rozszerzyła się znacznie grupa doradców zawodu, którzy inicjują wiele nowych działań i przedsięwzięć. Dość powszechne jest wśród nich dążenie do integracji środowiska doradców i systemowej organizacji poradnictwa zawodowego. Ich możliwości wciąż nie są w pełni wykorzystane. Niegdyś mała liczba wykształconych doradców zawodowych stanowiła barierę ograniczającą upowszechnienie poradnictwa zawodowego szczególnie w szkolnictwie, obecnie sytuacja kadrowa jest dużo korzystniejsza, co stwarza szanse na spełnienie powszechnego dostępu do usług poradniczych. W warunkach współczesnych poradnictwo zawodowe stanowi jeden z koniecznych oddziaływań sprzyjających właściwemu sytuowaniu się ludzi na drodze zawodowej. Przemawiają za tym konkretne przesłanki.

1. Współczesny świat jest światem globalnym, ale też zatamizowanym. Globalizm wbrew pozorom sprzyja dezintegracji i sprawia, że do wielu problemów należy podchodzić regionalnie lub lokalnie, stosując postępowanie innowacyjne oraz wykorzystując doświadczenia innych.
2. Wprowadzane są nowe formy zatrudnienia, które wymuszają nowe podejście do pracy tak pracodawców, jak i pracobiorców. Wymaga to ich wzajemnej znajomości i rozumienia przez wszystkie podmioty edukacji i rynku pracy, jest to bowiem jedyny sposób na ich rozważne wykorzystanie z pożytkiem dla wszystkich.
3. Realizacja dróg życiowych i karier zawodowych przebiega indywidualnie, nie tylko niepowtarzalnie, ale też według indywidualnych programów i w indywidualnych okolicznościach. Różne są osobowości klientów i potencjalnych klientów, w różnych znajdują się oni sytuacjach. Objęcie każdego człowieka poradnictwem zawodowym zorientowanym indywidualnie jest nierealne. Obecnie na jednego doradcę w publicznych służbach zatrudnienia przypada ok. 1000 klientów, a w edukacji jest ich jeszcze więcej. Edukacja wyraźnie odchodzi od podejścia systemowego. Dostępność, alternatywność, indywidualizacja zróżnicowanie muszą charakteryzować współczesną pracę edukacyjną na każdym etapie kształcenia i w każdej formie, pożądanym jest jednak powszechny dostęp do poradnictwa, które powinno służyć każdemu, kto tego potrzebuje.

4. Struktura organizacyjna poradnictwa zawodowego jest już stosunkowo dobrze rozbudowana i zróżnicowana. Stwarzane są coraz większe możliwości wspierania tych, którzy potrzebują takowej pomocy. Pożyteczne i pożądane jest natomiast współdziałanie doradców zawodowych, zwłaszcza w zakresie dzielenia się własnymi, coraz większymi doświadczeniami. Zintegrowanie działania poradnictwa zawodowego prowadzonego w odniesieniu do dzieci i młodzieży uczącej się z realizowanym wśród osób znajdujących się poza systematyczną edukacją szkolną jest niezbędne, ale dotyczy przede wszystkim porozumienia umożliwiającego ciągłość w podejściu do klientów oraz wymiany doświadczeń.
5. Ważne jest włączenie do współpracy służb socjalnych, które koncentrują się na wspieraniu osób wykluczonych społecznie, spychanych poza przysłowiowy nawias. Włączenie społeczne ludzi marginalizowanych na skutek braku zatrudnienia z pewnością może być skuteczniejsze przy wykorzystaniu poradnictwa zawodowego. Szczególną troską należy otoczyć osoby znajdujące się na progach edukacyjnych oraz przechodzące od edukacji na rynek pracy.
6. Należy się liczyć z tym, że poradnictwo zawodowe będzie w coraz większym stopniu prowadzone przez podmioty prywatne. Uznanie zawodu „doradca zawodowy” za podlegający deregulacji zawodów może znacznie przyspieszyć rozwój poradnictwa zawodowego prowadzonego przez firmy prywatne. Takie rozwiązania są już skutecznie realizowane w wielu krajach zachodnich i wykazują wyższą efektywność niż poradnictwo prowadzone przez instytucje publicznych służb zatrudnienia.

Uwagi końcowe

Poradnictwo zawodowe jest przykładem poradnictwa specjalistycznego, które odwołuje się do sytuacji w edukacji i w świecie społecznym, szczególnie w sferze pracy zawodowej. Jego interwencje wpływają na rozwój ludzkich karier, które przebiegają w coraz bardziej złożonych i zmieniających się okolicznościach. Nie może więc być aktem jednorazowym, lecz procesem uwzględniającym złożoność i dynamiczność warunków, w których jest realizowane i do których przygotowuje klientów. Wraz z coraz większym zróżnicowaniem klientów, którymi mogą być osoby legitymujące się różnymi cechami kulturowo-demograficznymi. Mogą zatem różnić się np. płcią, wiekiem, zdolnościami, wykształceniem, zawodem, doświadczeniem zawodowym,

sytuacją rodzinną, materialną. Może ich różnicować także środowisko pochodzenia, tradycje rodzinne i kulturowe. Ogromne znaczenie ma tu pomoc poradnicza zorientowana na grupy wsparcia i osoby zagrożone wykluczeniem społecznym³⁵, doświadczone różnymi postaciami patologii społecznej. Z powyższych powodów „niemożliwe jest, aby w poradnictwie zawodowym jedno podejście lub jedna teoria wystarczyły do spełnienia tak różnorodnych i coraz większych oczekiwań”³⁶. Należy sądzić, że zróżnicowana pomoc profesjonalnych doradców zawodowych będzie obejmowała coraz więcej osób, przyczyniając się nie tylko do ich pomyślniejszego życia, lecz również do podnoszenia poziomu kultury pracy we wszystkich zawodach i wraz z tym do większej jej efektywności.

BIBLIOGRAFIA

- Balasiewicz A., Chojnacki W., *Człowiek w nowoczesnej organizacji. Wybrane problemy doradztwa zawodowego i personalnego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Bańka A., *Bezrobotcie podręcznik pomocy psychologicznej*, Wydawnictwo Print-B, Poznań 1992.
- Bańka A., *Zawodoznawstwo. Doradztwo zawodowe. Pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Wydawnictwo Print-B, Poznań 1995.
- Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Wydawnictwo Print-B, Poznań 2007.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka*,. *W drodze do innej nowoczesności*, Scholar, Warszawa 2002. Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Bimrose J., *Poradnictwo zawodowe*, [w:] *Psychoterapia i poradnictwo. Problemy pacjentów. Modele terapeutyczne. Rodzaje interwencji*, red. C. Feltham i J. Horton, GWP, Sopot 2013.
- Buczkowska B., *Coaching jako metoda pracy doradcy zawodowego*, [w:] *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, pod red. E. Siarkiewicz i B. Wojtasik, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008.
- Czarnecki K., *Psychologia pracy zawodowej człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2006.

³⁵ D. Kukła, Ł. Bednarczyk, *Poradnictwo zawodowe dla grup szczególnego ryzyka. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2010.

³⁶ J. Bimrose, *Poradnictwo zawodowe*, [w:] *Psychoterapia i poradnictwo. Problemy pacjentów. Modele terapeutyczne. Rodzaje interwencji*, red. C. Feltham i J. Horton, GWP, Sopot 2013, s. 291.

- Czarnecki K. M. (red.), *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2008.
- Doliński D., Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I i II, GWP, Gdańsk 2014.
- Duda W., Wieczorek G., Kukla D. (red.), *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii Jana Długosza, Częstochowa 2010.
- Egan G., *Kompetentne pomaganie*, Zysk i S-ka Wydawnictwa, Poznań 2002.
- Figurski J., K. Symela, *Doradca zawodowy – wymagania kwalifikacyjne*, [w:] *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, pod red. H. Bednarczyka, J. Figurskiego i T. Żurka, WSP ZNP w Warszawie, ITeE, Radom 2006.
- Furmanek W., *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Wydawnictwo Fosze, Rzeszów 2010.
- Hajduk E., *Czy można pomagać skutecznie*, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa w Poznaniu, Poznań 2012.
- Jeruszka U., *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2016.
- Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2005.
- Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*, PWN, Warszawa 2004.
- Kargulowa A. (red.), *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*, PWN, Warszawa 2009.
- Kowolik E., *Zawodoznawstwo utylitarne – poradnictwo i orientacja zawodowa*, [w:] *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, K. M. Czarnecki (red.), Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2008.
- Kukla D., Bednarczyk Ł., *Poradnictwo zawodowe dla grup szczególnego ryzyka. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2010.
- Kukla D., *W kręgu personalizmu doradcy zawodowego*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2012.
- Kwiatkowski E., *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, PWN, Warszawa 2002.
- Kwiatkowski S.M., *Pedagogika pracy*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, B. Śliwerski (red.), t. III, GWP, Gdańsk 2006.
- Mosiek B., *Edukacja, bezrobocie, wsparcie społeczne (studium socjopedagogiczne)*, Rawicz 2013; Leszno 2004. Publikacja sfinansowana przez Miejsko-Gminny Ośrodek Wsparcia w Rawiczu.
- Murgatroyd S., *Poradnictwo i pomoc*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2000.
- Nowacki T., *Pedagogika pracy*, [w:] *Pedagogika pracy. Problematyka i przegląd badań*, T. Nowacki (red.), WSiP, Warszawa 1982.
- Nowacki T. W., *Zawodoznawstwo*, ITeE, Radom 2003.

- OECD, *Career guidance and public policy. Bridging the gap*, Organization for Economic Co-operation and Development, Paris 2004.
- Parzęcki R., *Podstawy wiedzy o edukacji i poradnictwie zawodowym*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 1999.
- Parzęcki R. (red.), *Poradnictwo zawodowe teorii i praktyce*, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk 2010.
- Paszkowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, KOWEziU, Warszawa 2003.
- Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995, s. 265.
- Piorunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Podoska-Filipowicz E., *Zarys zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Turystyki w Częstochowie, Częstochowa 2008.
- Rachalska W., *Problemy orientacji zawodowej*, WSiP, Warszawa 1987.
- Rachalska W., *Problemy orientacji zawodowej i poradnictwa zawodowego w Polsce*, „Pedagogika pracy”, nr 23, 1994.
- Rosalska M., Dołęga-Herzog H., *Przygotowanie uczniów do wyboru zawodu – zestawy ćwiczeń*, KOWEziU, Warszawa 2014.
- Rożnowski B., *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Savickas M.L., *Carter counselling In post – modern era*, “Journal of Cognitive Psychotherapy”, nr 7 (3), 1993.
- Sutton C., *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Szajek S., *System orientacji i poradnictwa zawodowego*, PWN, Warszawa 1989.
- Szumigraj M., *Doradztwo i poradnictwo zawodowe w Polsce w latach 1948-1989 i ich kontynuacje we współczesnym poradnictwie kariery*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, D. Kukła (red.), Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2011.
- Szumigraj M., *Poradnictwo kariery. Systemy i sieci*, OW Łośgraf, Warszawa 2011.
- Śmidoda T., *Poradnictwo zawodowe świadczone na rzecz młodzieży – pomoc na drodze aktywizacji zawodowej*, [w:] *Wyzwania lubuskiego rynku pracy – Rozwój z troską o człowieka*, WUP, Zielona Góra 2008.
- Toffler A., *Szok przyszłości*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2005.
- Wojtasik B., *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty psychologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1997.

- Wołk Z., *Całozyciowe poradnictwo zawodowe dla służb zatrudnienia*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2010.
- Wołk Z., *Zawodoznawstwo. Wiedza o współczesnej pracy*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2013.
- *Wyzwania lubuskiego rynku pracy – Rozwój z troską o człowieka*, Zielona Góra 2008, WUP w Zielonej Górze.
- Zajdel K., *Społeczne konteksty wyborów edukacyjnych gimnazjalistów szkół wiejskich*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

STRESZCZENIE

Poradnictwo zawodowe służy ludziom przy podejmowaniu wyborów związanych z pracą zawodową, jest więc ściśle związane ze stanem rynku pracy oraz z edukacją, która do aktywności zawodowej przygotowuje. Wraz z coraz większą złożonością i niestabilnością rynku pracy specjalistyczna pomoc w rozwiązywaniu związanych z nią problemów staje się często koniecznością. Na każdym etapie życia poradnictwo zawodowe ma inny charakter i wykorzystuje inne obszary wiedzy. W Polsce występują dwa nurty poradnictwa zawodowego, z których jeden dotyczy młodzieży uczącej się, natomiast drugi osób dorosłych, szczególnie bezrobotnych. Realizacja całozyciowego poradnictwa zawodowego, mającego charakter poradnictwa kariery powinna skłaniać do zachowania ciągłości wsparcia poradniczego towarzyszącego człowiekowi w trakcie realizowania przez niego całej biografii życiowej, a interweniującego w wymagających tego, często wcześniej trudno przewidywalnych sytuacjach.

Słowa kluczowe: całozyciowe poradnictwo zawodowe, biografia zawodowa, biografia życiowa, edukacja, rynek pracy.

English title: Basic issues of vocational guidance in Poland

Abstract

Career counselling helps people with making choices connected with professional work. It is therefore connected with the condition of the labour market and education which prepares for professional activity. With the growing complexity and instability of the labour market, professional help with solving appearing problems becomes the necessity. At every stage of life career counselling is of a different nature and takes advantages of various fields of knowledge. In Poland there are two trends in career counselling. One of them is connected with the youth who study. The other concerns

adults, especially the unemployed ones. Realization of life long career counselling should lean towards keeping the continuity of counselling support for people during whole their life biographies. It should also intervene on the situations which demand it, but which are often difficult to predict.

Key words: life long career counseling, professional biography, life biography, education, labour market.

NOTKA O AUTORZE

Zdzisław Wołk – prof. nauk społecznych, pedagog. Jego zainteresowania badawcze wiążą się z humanistycznymi aspektami pracy zawodowej, kulturą pracy, a także poradnictwem zawodowym i pomocą społeczną. Jest autorem i uczestnikiem licznych ogólnopolskich programów badawczych poświęconych kształceniu zawodowemu, aktywności pracowniczej oraz aktywizacji zawodowej i pomocy społecznej.

3.2.

Anna Paszkowska-Rogacz

Uniwersytet Łódzki

ROZWOJOWE TŁO PORADNICTWA KARIERY DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

Wprowadzenie

Podjęcie rozwojowe zajmuje szczególną rolę wśród teorii wyboru kariery. Nie odrzuca ono wcześniejszych koncepcji (np. cechy i czynnika), ale wzbogaca je o problematykę zmian w cyklu dojrzewania oraz o kształtowanie się wizji własnej osoby w kontekście pracy i innych ról życiowych. Wpisuje się też w bogatą tradycję psychologii rozwoju człowieka, która początkowo zajmowała się przede wszystkim okresem dzieciństwa, by następnie skierować poszukiwania w stronę indywidualnych dróg rozwoju w okresie całego biegu życia człowieka w tak zwanym ujęciu *life-span*¹.

W procesie naukowego poznania i zrozumienia rozwoju człowieka pojawiały się różne poglądy na temat natury zmian rozwojowych. Są one często klasyfikowane z wykorzystaniem dwóch wymiarów określających rodzaje zmian: „skokowe *versus* ciągłe” oraz „jakościowe *versus* ilościowe”. Pierwszy wymiar pozwala uporządkować teorie ze względu na stadialność, to jest ze względu na to, czy proponują one jakiś rodzaj stadiów rozwojowych, czy też nie. Wymiar drugi porządkuje teorie ze względu na pytanie, czy zmiany pojawiające się wraz z wiekiem u rozwijającej się „osoby, są ukierunkowane na dające się określić cele, czy też są nieukierunkowane ze względu

¹ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. I, PWN, Warszawa 1996; P. J. Hartung, E. J. Porfeli, F. W. Vondracek, *Child vocational development: A review and reconsideration*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 66, 2005, s. 385-419.

na jakiegokolwiek standardy rozwojowe. Taki dwuwymiarowy schemat klasyfikacji pozwala za Anną Brzezińską i Januszem Trempałą wyodrębnić cztery typy teorii².

1. **Modele liniowe** czyli takie, w ramach których odrzuca się koncepcje zmian stadialnych i jakościowych w rozwoju człowieka. Rozwój jest w nich rozpatrywany liniowo jako ciągły proces nabywania doświadczeń i przystosowywania do otoczenia. Zalicza się do nich zarówno klasyczne teorie warunkowania Johna Broadusa Watsona (1913) i Burrhusa Frederica Skinnera (1953), jak i teorie społecznego uczenia się Alberta Bandury (1969).
2. **Modele fazowe** czyli takie, w których badacze zakładają, że rozwój jest długotrwałym procesem kierunkowych zmian struktury i jej funkcji, zmierzającym ku określonym stanom lub celom, które z reguły są wartościowane pozytywnie. Zaliczyć do nich można teorie psychoanalityczne Sigmunda Freuda (1920) i Erika Ericksona (1959) oraz teorie poznawczo rozwojowe Jeana Piageta (1952) i Lawrence'a Kohlberga (1976).
3. **Modele cykliczne** czyli takie, w których proces rozwoju jest ujmowany jako cykl równowartościowych zmian stadialnych, często opisywany w terminach rytmów i wzorów życia, wspólnych dla ludzi w danym wieku, w różnych kulturach. Każdy okres jest tak samo potrzebny do spełnienia się życia w całym cyklu. Niekiedy, tak jak w koncepcji Daniela J. Levinsona (1978), rozróżnia się okresy stabilności i okresy przejściowe, które poprzedzają każdy główny okres biegu życia. W ramach okresu głównego Levinson wyodrębnia po trzy podokresy: fazę nowicjatu, w której zaczyna tworzyć się struktura życia, fazę pośrednią, którą charakteryzuje ponowne przystosowanie do nowej struktury, oraz fazę kulminacyjną końcowego ustabilizowania się struktury życia. Z kolei w cyklicznej teorii zadań rozwojowych Roberta Jamesa Havinghursta (1972), rozwój ujmowany jest z punktu widzenia zadań rozwojowych, jakie jednostka napotyka i musi realizować w danym momencie życia. W tym modelu rozwój opisywany jest również przez Evelyn Duvall (1971) jako proces podejmowania przez jednostkę coraz to nowych ról społecznych specyficznych dla danego wieku.

² A. Brzezińska, J. Trempała, *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] *Psychologia*, J. Strelau (red.), t. I, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 229-283.

4. **Modele sekwencyjne** czyli takie, według których zmiany rozwojowe tworzą nie tyle sekwencję stadiów związanych z wiekiem, ile sekwencję stopniowych przekształceń związanych głównie z doświadczeniem człowieka. Przykładem mogą być tu teorie neopiagetowskie, takie jak koncepcja rozwoju zasad poznawczych Roberta Sieglera (1978) oraz teorie humanistyczne, począwszy od teorii *Charlotte Bühler* (1933) po koncepcje Abrahama Harolda Maslowa (1964) i Carla Rogersa (1951). Bühler wprowadziła ważne z punktu widzenia rozwoju zawodowego pojęcia dojrzałości do zawodu i dojrzałości do pracy. Twierdziła, że zarówno znajomość funkcji pracy zawodowej, jak i zadań poszczególnych zawodów można zdobyć przez odpowiednie nauczanie i wychowanie, jeśli tylko została osiągnięta dojrzałość do zawodu. W podejściu tym zakładała ponadto, że człowiek przychodzi na świat z pewnymi wrodzonymi możliwościami rozwojowymi, które ukierunkowują rozwój indywidualny i wyznaczają jego cele. Realizacja tych celów nadaje życiu sens i jest warunkiem „samoaktualizacji” (*self-actualization*). Bühler używa tu nawet określenia „spełnienie się życia”.

Dla porządku należy dodać, że istnieją jeszcze **modele mieszane** czyli takie, które nie dają się zakwalifikować do żadnej z grup, jak choćby koncepcje Lecha Wygotskiego (1935) czy Paula Baltesa (1987).

Psychologia rozwoju człowieka poszukuje również odpowiedzi na pytanie o mechanizm zmian rozwojowych, koncentrując się na wymiarze „reaktywność *versus* aktywność własna” organizmu wyróżniając koncepcje³:

- » **mechanistyczne**, których celem jest określenie i wyjaśnienie zmian w zachowaniu na podstawie przyczyn, jakimi są zdarzenia życiowe;
- » **organizmiczne**, które starają się opisywać sekwencje całościowych zmian w strukturach psychicznych, aktywizujących interakcje z otoczeniem;
- » **kontekstualne**, które rozpatrują wszystkie zmiany rozwojowe w kontekście innych zmian zachodzących w środowisku.

Psychologia rozwoju zawodowego w równej mierze czerpała inspirację z modeli cyklicznych, jak i sekwencyjnych. Koncepcje rozwoju zawodowego, opisywane w niniejszym rozdziale, mieszczą się w tych dwóch modelach i starają się odpowiadać

³ A. Brzezińska i J. Trempała, 2000, op. cit.

zarówno na pytanie o naturę zmian jak i o mechanizm ich powstawania, a także analizują warunki i stymulacje środowiska, w jakim jednostka dojrzewa do podejmowania aktywności zawodowej.

Szczególne cechy etapów rozwoju kariery

Planowanie kariery postrzega się obecnie jako proces trwający całe życie, na który składa się kilka etapów. Odpowiadają one mniej więcej fazom rozwoju człowieka. Koncepcje rozwoju kariery starają się opisać wpływ wieku, doświadczeń oraz osobistych zasobów człowieka na planowanie, wybór i proces pracy oraz na rozwijanie kariery. Każda z nich przedstawia procesy rozwojowe i ich wpływ na życie zawodowe w odmienny sposób. We wszystkich jednak można znaleźć trzy główne wymiary zmian, które zostały opisane przez Helen Bee⁴ jako zmiany uniwersalne (wspólne dla całej ludzkości, związane bezpośrednio z wiekiem), zmiany wspólne (będące charakterystycznymi dla danej grupy, społeczeństwa) oraz zmiany indywidualne (bezpośrednio związane z osobistymi zasobami i doświadczeniami jednostki).

Jedną z pierwszych rozwiniętych teorii rozwojowych była koncepcja Eli Ginzberga oraz jego interdyscyplinarnego zespołu badaczy⁵. Teoria Ginzberga opracowana wspólnie z grupą współpracowników, była pierwszą teorią wyboru zawodu, przedstawiającą problem z punktu widzenia rozwoju człowieka w ciągu życia. Powstała w 1951 roku, a następnie dwukrotnie – w 1972 i w 1984 roku – była poddawana rewizji⁶⁷. Twórcy teorii stworzyli multidyscyplinarny zespół, w którym oprócz psychologa (John L. Herma – uczeń Piageta i Bühler), uczestniczył także psychiatra (Sol W. Ginsburg), ekonomista (Eli Ginzberg) i socjolog (Sidney Axelrad). Warto przy tym wyjaśnić, że choć Ginzberg z wykształcenia był ekonomistą, to jego specjalnością było zarządzanie ludźmi. Teoria zakładała przechodzenie w kolejnych etapach dzieciństwa i dorastania od fantazjowania o zawodach do wyborów coraz bardziej realistycznych. Początkowo dzieci bawią się w zawody, oceniając je pod względem atrakcyjności jako roli zabawowej (okres wyborów wyobrażeniowych). Następnie zaczynają się klarować pewne szczególne cechy jednostki – uzdolnienia, zainteresowania, wartości itp. Młodzież zaczyna podejmować pierwsze wybory zawodowe (np. prace dorywcze, wolontariat), nie przywiązuje do nich jednak zbytnej wagi – jest to etap wyborów

⁴ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

⁵ E. Ginzberg, S. W. Ginsburg, S. Axelrad, J. Herma, *Occupational choice: An approach to a general theory*, Columbia University Press, New York 1951.

⁶ A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe i pośrednictwo pracy*, Print-B, Poznań 1995.

⁷ S. T. Gladding, *Poradnictwo zawodowe zajęcie wszechstronne*, Wydawnictwo Urzędu Pracy, Warszawa 1994.

na próbę. Kolejny etap rozpoczyna się podjęciem studiów wyższych – jest to okres wyborów realistycznych. Młody człowiek zaczyna wówczas rozważać wszystkie „za” i „przeciw” różnych zawodów, aż w końcu wybiera jeden lub kilka odpowiednio podobnych i dalej kieruje swój wysiłek już w stronę przygotowania do tych konkretnych profesji. Wraz z podjęciem pracy kończą się etapy wyborów – jednostka jest dojrzała zawodowo. Teoria ta, mimo dużej krytyki (między innymi za metody czy wybór hermetycznej grupy badawczej), zdobyła popularność i stała się inspiracją m. in dla teorii Donalda E. Supera⁸.

Teoria Supera jest bardziej rozbudowana i obejmuje również okres po rozpoczęciu pracy. Według tego znanego psychologa⁹ rozwój człowieka przebiega w pięciu stadiach: dzieciństwo, dorastanie, wczesna dorosłość, dojrzałość i starość. W ich ramach daje się zaobserwować również pięć faz rozwoju zawodowego (ang. *Life Career Stages*). Nazwa każdej fazy określa zarazem typowe dla niej zadania rozwojowe.

1. **Faza wzrostu** (ang. *growth stage*) – od urodzenia do 14 lat – stadium dzieciństwa. Treścią tej fazy jest tworzenie i rozwijanie pojęcia obrazu siebie poprzez identyfikowanie się z osobami ważnymi w rodzinie i w szkole. W tej fazie początkowo dominującą rolę odgrywają potrzeby i fantazje, potem rośnie rola zainteresowań i umiejętności wraz ze zwiększaniem się udziału jednostki w życiu społecznym. Faza ta obejmuje trzy okresy:
 - » fantazji (ang. *fantasy substage*) – od 4 do 10 roku życia: dominującą rolę odgrywają potrzeby, ważne jest ogrywanie ról społecznych w zabawie;
 - » zainteresowań (ang. *interests substage*) – od 11 do 12 roku życia: „to, co się lubi” staje się główną determinantą aspiracji i aktywności;
 - » umiejętności (ang. *capacity substage*) – od 13 do 14 roku życia: analizowanie własnych zdolności pod kątem wymagań zawodowych.
2. **Faza poszukiwań** (ang. *exploration stage*) – od 15 do 24 roku życia – stadium dorastania. W tej fazie obserwuje się kształtowanie obrazu siebie przez wypróbowywanie różnych ról społecznych

⁸ D. E. Super, *The Psychology of Careers*, Harper & Row, New York 1957.

⁹ D. E., Super, M. Bohn, *Occupational Psychology*, Tavistock Publication Limited, London 1971; D. E. Super, *Career and Life Development*, [w:] *Career Choice and Development*, pod red. W. D. Browna i L. Brooksa, Jossey-Bass Publishers, San Francisco-Washington-London 1984, s. 192-234.

oraz zawodowe doświadczenie w czasie nauki w szkole, czasie wolnym i w pracy czasowej. Obejmuje ona trzy podokresy:

- » wstępny (ang. *tentative substage*) – od 15 do 17 roku życia: charakteryzuje się dokonywaniem pierwszych prowizorycznych wyborów (w dyskusjach, fantazjach, próbach pracy) na podstawie potrzeb, zainteresowań, umiejętności, wartości oraz dostępnych możliwości;
 - » przejściowy (ang. *transition substage*) – od 18 do 21 lat: dominują rozwiązania uwzględniające rzeczywiste możliwości kształtowane przez wejście na rynek pracy, kształcenie profesjonalne i próby urzeczywistnienia obrazu siebie;
 - » próby (ang. *trial substage*) – od 22 do 24 lat: lokalizowanie najbardziej prawdopodobnego obszaru aktywności zawodowej, podjęcie pierwszej pracy i wypróbowanie jej jako „pracy na całe życie”.
3. **Faza zajęcia pozycji** (ang. *establishment stage*) – od 25 do 44 roku życia – stadium wczesnej dorosłości. W fazie tej, po wybraniu głównej dziedziny zatrudnienia (na podstawie ewentualnych prób lub – gdy dotyczy to zawodów wymagających specjalistycznego wykształcenia – bez takich prób) podstawowy wysiłek jest poświęcany na znalezienie w niej stałego miejsca. Podokresy tej fazy to:
- » okres prób (ang. *trial substage*) – od 25 do 30 roku życia: wybrany zawód może okazać się niesatysfakcjonujący, co prowadzi do wielu zmian decyzji aż do momentu określenia własnej pozycji zawodowej lub ustalenia braku preferencji do wykonywania określonego typu pracy;
 - » okres stabilizacji (ang. *stabilization substage*) – od 31 do 44 roku życia: wyraźnie zarysowuje się wzór kariery zawodowej i podejmowane są działania realizujące ten wzór. Dla wielu osób są to lata najbardziej twórcze.
4. **Faza konsolidacji** (ang. *maintenance stage*) – od 45 do 64 roku życia: stadium dojrzałości. Podejmowane są w niej działania stabilizujące wybraną drogę kariery zawodowej; bardziej rozwijane są wcześniej realizowane rodzaje aktywności niż inicjowane nowe.
5. **Faza schyłku** (ang. *decline stage*) – od 65 roku życia – stadium starości. Zmniejsza się wówczas lub zanika aktywność zawodowa ze względu na ograniczające ją możliwości fizyczne i psychiczne. Tworzą się nowe możliwości działania: najpierw w formie

selektywnego uczestnictwa, potem bardziej w roli obserwatora. Poszczególne podokresy tej fazy są następujące:

- » okres spowolnienia (ang. *deceleration substage*) – od 65 do 70 roku życia: czasem jest to okres oficjalnego przejścia na emeryturę, a czasem w późnym okresie fazy konsolidacji następuje zmniejszenie tempa pracy, ograniczanie zakresu obowiązków, ograniczanie czasu pracy oraz proces dopasowywania obowiązków zawodowych do zmniejszającej się wydolności organizmu. Niektóre osoby poszukują w tym okresie pracy w niepełnym wymiarze;
- » okres emerytury (ang. *retirement substage*) – powyżej 71 roku życia: ustanie aktywności zawodowej – występuje tu silne zróżnicowanie indywidualne.

Koncepcja Supera¹⁰ bierze także pod uwagę np. uwarunkowania socjoekonomiczne, takie jak pochodzenie czy rodzina oraz możliwość zmiany preferencji zawodowych w późniejszym etapie życia. Psycholog ten dokonał syntezy poprzednich koncepcji rozwoju zawodowego i zbudował z nich jeden spójny konstrukt. Twierdząc, że jednostki przechodzą przez etapy rozwoju zawodowego, obejmujące zadania rozwojowe na każdym etapie, bierze on również pod uwagę wykonywanie różnych ról oraz interakcje między nimi w ciągu całego życia. Należy zwrócić uwagę, że Super opracował swoją klasyfikację, postulując, że poszczególne etapy rozwoju kariery nie są niezmienne. Nie każda jednostka przechodzi przez te etapy w tym samym wieku czy w ten sam sposób, dlatego przedziały wiekowe są tu jedynie orientacyjne. Ludzie mają swoje unikalne zainteresowania związane z karierą, a różne zainteresowania mogą nabierać znaczenia w różnych okresach życia. Według Supera proces decyzyjny zachodzi przez całe życie, a człowiek poszukuje optymalnego planu przygotowania kariery i próbuje dopasować swoje cele do istniejącej rzeczywistości związanej z pracą zawodową.

Linda Susanne Gottfredson¹¹ uzupełniła ten kalendarz rozwoju kariery, zwracając uwagę na zjawisko stopniowego zawężania przez młodych ludzi opcji możliwego wyboru w wyniku spostrzegania różnorodnych barier o charakterze wewnętrznym (np. „nie mam odpowiednich zdolności”), zewnętrznym (np. „moich rodziców nie stać na opłacenie szkoły”) i kulturowym (np. „to nie jest praca dla kobiety”). Jednym z klu-

¹⁰ D. E. Super, *Psychologia zainteresowań*, PWN, Warszawa 1972.

¹¹ L. S. Gottfredson, *Circumscription and Compromise: a Developmental Theory of Occupational Aspirations*, „Journal of Counseling Psychology and Monograph”, nr 28, 1981, s. 545-579; L. S. Gottfredson, *Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation*, [w:] *Career choice and development* (4 wyd.), D. Brown (red.), Jossey-Bass, San Francisco 2002, s. 85-148.

czowych pojęć tej koncepcji jest pojęcie kompromisu, oznaczające proces, w którym jednostki rezygnują z niektórych swoich aspiracji, po to by wybrać te cele życiowe, które są z jednej strony zgodne z obrazem siebie, a z drugiej bardziej dostępne.

Zgodnie z podstawowym założeniem teorii Gottfredson¹², preferencje zawodowe stanowią przede wszystkim próbę realizowania siebie w aspekcie społecznym, a dopiero w drugiej kolejności w aspekcie psychologicznym. Młody człowiek jednocześnie konstruuje obszary pojęcia własnego „ja” właściwe dla wyboru zawodu oraz tzw. mapę poznawczą zawodów, którą organizuje zgodnie z dwoma podstawowymi wymiarami: męskości/żeńskości zawodu oraz poziomowi jego prestiżu. Trzeci wymiar odnosi się do „dziedzin zawodowych” czyli „typów” w znaczeniu rozumianym przez Johna Lewisa Hollanda¹³. Ta potrójna geneza obejmuje cztery etapy.

1. Orientacja na wielkość i siłę (pomiędzy 3 a 5 rokiem życia):
 - » dzieci uczą się klasyfikowania ludzi w prosty sposób (duży – mały, silny – słaby);
 - » nie mają stabilnej koncepcji ról płciowych, ale dostrzegają różnice między płciami.
2. Ukierunkowanie na zadania określone przez płć (pomiędzy 6 a 8 rokiem życia):
 - » dzieci uświadamiają sobie role społeczne związane z płcią na podstawie konkretnych oznak (np. czynności i ubrań);
 - » przyznawanie się do swojej roli płciowej dzieci uważają za nakaz moralny;
 - » dzielą zawody na męskie i żeńskie i odrzucają preferencje odpowiadające płci przeciwnej.
3. Orientacja na ocenę społeczną (pomiędzy 9 a 13 rokiem życia):
 - » w ocenie zawodów dzieci biorą pod uwagę status społeczny i prestiż, rozpoznając ich symbole i oznaki (przyjmują tę samą skalę, co dorośli);
 - » łączą ten wymiar z wymiarem płci, budując mapę zawodów;
 - » odnajdując się na tej mapie, określają siebie;
 - » uprzywilejowane pochodzenie społeczne podnosi „pułap” wyboru zawodu, powodzenie w szkole podnosi poziom wymaganego prestiżu;
 - » ogólna wiedza na temat zawodów i warunków pracy jest niepełna.

¹² Tamże.

¹³ J. L. Holland, *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3 wyd.), Psychological Assessment Resources Inc., Odessa-Florida 1997.

4. Orientacja na własne „ja” jedyne (niepowtarzalne) (od 14 roku życia):
 - » w planach zawodowych młody człowiek uwzględnia osobiste cechy – zainteresowania, zdolności, wartości, ale rozpatruje je w ramach określonych wcześniej na mapie poznawczej granic;
 - » interesuje się typami zawodów i typami osób wykonujących zawody;
 - » istotne jest kryterium dopasowania do zawodu;
 - » jest to czas budowania ważnych planów życiowych organizujących się wokół wartości głównych nadających im spójność.

Nastolatek dąży do poznania własnych zainteresowań, uzdolnień, talentów, skłonności i wartości w celu odkrycia prawdziwego powołania oraz zastosowania go w działalności zawodowej. Jest to proces poznawczy, podczas którego odbywa się stopniowa budowa celu zawodowego. Proces ten oparty jest o znajomość własnych zasobów, zdolności, zainteresowań, rozumieniu znaczenia zasad oraz uwzględnia elementy realistyczne takie jak np. dostępność zawodów.

Jak sugerują zaprezentowane powyżej teorie rozwoju kariery, mają one na celu pomoc w identyfikacji najważniejszych potrzeb, związanych z rozwojem kariery osób z różnych grup wiekowych.

W obecnych czasach kariera jest możliwa jedynie w procesie interakcji pomiędzy jednostką a jej środowiskiem. Rozwój jednostki wywiera wpływ na rozwój jej kariery i odwrotnie – kariera wywiera wpływ na rozwój człowieka. Do najnowszych koncepcji opisujących ten proces należy teoria konstrukcji kariery Marka L. Savickasa¹⁴. Według jej autora proces konstruowania kariery zawodowej trwa przez całe życie człowieka, dlatego też abyśmy potrafili we właściwy sposób zarządzać jej przebiegiem powinniśmy poznać własne kompetencje w obszarze trzech ról: **aktora**, **agenta** oraz **autora**.

Rolę aktora odgrywa młody człowiek wtedy, kiedy w dzieciństwie świadomie odkrywa własne cechy i predyspozycje. Wiedza dziecka o sobie samym stoi najczęściej u podstaw preferencji zawodowych, które odzwierciedla ono w zabawach oraz w codziennym zachowaniu. Na przykład zamiłowanie do inscenizowania, odgrywania ról, zabawy w teatr może stanowić dobre źródło rozwoju w kierunku przyszłej pracy zawodowego aktora. Z kolei dziecko zafascynowane światem przyrodniczym, z zainteresowaniem czytające książki na temat zwierząt i chętne do opieki nad nimi, w przyszłości może doskonale się sprawdzić w zawodzie weterynarza.

¹⁴ M. L. Savickas, *Constructing Careers: Actors, Agents, and Authors*, „The Counselling Psychologist”, nr 20, 2012, s. 1-15, doi: 10.1177/0011000012468339.

Drugą rolą, jaką jednostka odgrywa się w procesie tworzenia kariery zawodowej w okresie dorastania jest według Savickasa¹⁵ **rola agenta**. Młodzi ludzie zaczynają działać w sposób świadomy i kontrolowany. Niczym agenci, z wysokim poczuciem sprawczości i autonomii zmiierzają do wytyczonych przez siebie celów. Aby jednak proces konstruowania własnej kariery zawodowej przebiegał w sposób w pełni świadomy niezbędne jest przygotowanie do **roli autora**, która będzie potrafiła zintegrować przyjmowane w czasie dzieciństwa role (aktor) ze świadomie podejmowanym działaniem (agent), w celu samodzielnego kreowania własnej drogi zawodowej.

Koncepcją, która w podobny sposób, jak ten opisany przez Savickasa¹⁶, unika szczegółowej chronologii i przypisywania przedziałów wiekowych poszczególnym etapom rozwoju i może okazać się przydatna w przygotowaniu pracy doradczej z dziećmi w różnym wieku i z ich rodzicami, jest teoria wyboru kariery (ang. *Conceptions of Career Choice and Attainment – CCCA*) autorstwa Kimberly A. S. Howard i Mary Walsh¹⁷. Zgodnie z ich badaniami już w wieku czterech lat dzieci zaczynają oceniać przydatność różnych zawodów. Charakterystyczne wówczas jest stosowanie przez nie metody **skojarzeniowej** i używanie wyobraźni, kiedy myślą o swoich przyszłych wyborach dotyczących kariery, w różnych rolach lub środowiskach pracy. W ramach tej metody, dzieci rzadko oddają się autorefleksji i nie mają jeszcze samoświadomości potrzebnej do łączenia informacji dotyczących własnych preferencji, umiejętności i możliwości. Wybierają przyszłe drogi kariery zawodowej na podstawie skojarzeń z bohaterami, wzorami do naśladowania lub innymi wymyślonymi sytuacjami. W metodzie skojarzeniowej nie potrafią jeszcze określić, w jaki sposób człowiek dokonuje wyboru zawodu/kariery i nie potrafią opisać mechanizmów czy procesów związanych z podejmowaniem decyzji o karierze zawodowej. Metoda skojarzeniowa jest stosowana przez dzieci w dwóch następujących po sobie stadiach. W stadium pierwszym (**czyste skojarzenie**) dziecko jest w stanie wyobrazić sobie karierę zawodową, ale nie potrafi opisać jej przyczyn i skutków. W stadium drugim (**myślenie magiczne**) potrafi znaleźć proste wyjaśnienia przyczyn i skutków, ale nie są one związane ze zrozumieniem efektów konkretnych działań.

Chronologicznie późniejsza **metoda sekwencyjna** charakteryzuje się tym, że dzieci są w stanie określić czynnik (np. działanie, wydarzenie, sytuację lub warunek), który prowadzi do wyboru i zdobycia zawodu. Dzieci działające w ramach tej metody postrzegają wybór ścieżki zawodowej i osiągnięcie tego celu jako odrębne procesy i potrafią wyjaśnić, w jaki sposób są one ze sobą powiązane. Wyjaśnienie jest zwykle sformułowane

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ K. A. S. Howard, M. Walsh, *Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 76, 2010, s. 143-152, doi:10.1016/j.jvb.2009.10.010.

w sposób konkretny, z uwzględnieniem wymiaru przestrzennego i sekwencji czasowej (np. zdać maturę, iść na studia, następnie zacząć pracę). W pierwszym z dwóch stadiów metody sekwencyjnej – **działań zewnętrznych** – dzieci potrafią w prostych słowach opisać, w jaki sposób zdobywają wiedzę o zawodach i jak wybierają ten, który im się podoba. Na tym etapie potrafią również opisać działania prowadzące do zdobycia wybranego zawodu. W drugim stadium – **wewnętrznych procesów i możliwości** – dziecko opisuje wybory dotyczące kariery jako proces dopasowywania siebie do istniejącego zawodu. Proces ten często obejmuje zrozumienie zainteresowań i umiejętności oraz zapoznanie się z obowiązkami związanymi z zawodem i charakterystyką miejsca pracy.

Metoda interakcji polega na definiowaniu przez starsze dzieci wyboru zawodu/ścieżki kariery zawodowej jako procesu, który stanowi dynamiczną interakcję samowiedzy i świadomości własnych cech (np. zainteresowań, wrodzonych umiejętności, umiejętności nabytych, wartości) oraz sytuacji środowiskowej (np. dostępności zawodu/ścieżki zawodowej, możliwości rozwoju potrzebnych umiejętności, aktualnej sytuacji na rynku pracy). Proces zdobywania zawodu jest opisywany jako dynamiczne łączenie cech osobowych z zawodowymi. W pierwszym z dwóch stadiów metody interakcji, zwanym również stadium **interakcji**, młody człowiek potrafi opisać dynamiczne związki pomiędzy wieloma aspektami, które mają wpływ na jednostkę (np. czynnikami biologicznymi, psychologicznymi), relacjami (np. interakcjami z innymi) oraz najbliższym środowiskiem (np. charakterystyką pracy, dostępnością zawodu). Drugie stadium – **interakcji systemowej** – również obejmuje dynamiczne związki wielu czynników na poziomie jednostki (np. czynników biologicznych, psychologicznych), relacji (z innymi ludźmi) oraz otaczającego środowiska (np. charakterystyki pracy i jej dostępności), a także czynniki na poziomie systemowym (np. tendencje zatrudnienia, aktualna sytuacja na rynku pracy, rozwój nowych dziedzin zatrudnienia).

Tabela 1. Podsumowanie dziecięcych koncepcji rozwoju zawodowego

METODA SKOJARZENIOWA
<p>Stadium 1: Czyste skojarzenie Praca/kariera po prostu istnieje; dziecko poproszone o opisanie wyboru ścieżki zawodowej i realizacji planów zawodowych, podaje wiele ogólnych stwierdzeń na temat pracy/kariery.</p>
<p>Stadium 2: Myślenie magiczne Prosta metoda wyboru kariery i realizacji tego planu; brak identyfikacji mechanizmów i uwarunkowań; wybór kariery i osiągnięcie tego celu jest zwyczajne i nieskomplikowane.</p>

METODA SEKWENCYJNA

Stadium 3: Działania zewnętrzne

Prosty proces uczenia się o zawodach, gdzie wybór oparty jest na zainteresowaniach. Opis zewnętrznych, dostrzegalnych i możliwych do nabycia umiejętności oraz działań prowadzących do zdobycia zawodu.

Stadium 4: Wewnętrzne procesy i możliwości

Wybór jest procesem dopasowywania siebie do pracy/kariery zawodowej. W jego skład wchodzi działania zawodowe, charakterystyka zawodu i miejsca pracy oraz osobiste zainteresowania i umiejętności, pojmowane jako możliwe do wykształcenia i zdobycia. Do osiągnięcia tego celu potrzebna jest umiejętność uczenia się i wykonywania pracy.

METODA INTERAKCJI

Stadium 5: Interakcja

Wybór wymaga uwzględnienia interakcji cech osobistych i wpływu otoczenia, jest wiele możliwych rezultatów działania. Do osiągnięcia celu potrzebna jest dynamiczna interakcja wielu czynników na poziomie jednostki, relacji i bezpośredniego otoczenia.

Stadium 6: Interakcja systemowa

Wybór wymaga uwzględnienia interakcji cech osobistych, wpływu środowiska oraz czynników systemowych (np. tendencji na rynku pracy). Do osiągnięcia celu potrzebna jest dynamiczna interakcja czynników na poziomie jednostki, relacji, otoczenia i społeczeństwa (np. pojawiające się nowe zawody, choćby jak te związane z ochroną środowiska naturalnego).

Źródło: K. A. S. Howard, M. Walsh, *Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 76, 2010, s. 143-152, doi:10.1016/j.jvb.2009.10.010.

Dojrzałość do kariery

Pojęcie dojrzałości do kariery związane jest w doradztwie zawodowym ściśle z koncepcjami rozwojowymi. Jego twórca, Donald E. Super¹⁸, początkowo posługiwał się pojęciem dojrzałości zawodowej (ang. *vocational maturity*), która jest z jednej

¹⁸ D. E. Super, M. Bohn, *Occupational Psychology*, op. cit.

strony określona przez wiek człowieka, a z drugiej przez sposób wykonania zadań rozwojowych. Dojrzałość zawodową według niego charakteryzuje pięć wymiarów.

1. Ukierunkowanie (orientacja) na wybór zawodu.
2. Informacja i planowanie w stosunku do upatrzonemu zawodu odnośnie następujących aspektów przyszłego zawodu:
 - » wymagań fizycznych, psychicznych, ekonomicznych i szkoleniowych;
 - » obowiązków wynikających z pracy;
 - » warunków pracy, wynagrodzenia, bezpieczeństwa pracy;
 - » korzyści, perspektyw ekonomicznych i kierunków rozwojowych zawodu.
3. Stałość preferencji zawodowych poprzez:
 - » zgłoszenie jednego zawodu jako wybranego;
 - » zgłoszenie więcej niż jednego zawodu, ale z tej samej dziedziny zawodowej;
 - » zgłoszenie zawodów wymagających tego samego poziomu zdolności lub wykształcenia.
4. Krystalizacja i stabilizacja cech, takich jak inteligencja, uzdolnienia, zainteresowania, wartości i postawy.
5. Mądrość preferencji zawodowych, to znaczy wszechstronna analiza zależności pomiędzy możliwościami i preferencjami jednostki a warunkami socjoekonomicznymi.

Z czasem Donald E. Super¹⁹ pojęcie dojrzałości zawodowej zastąpił dojrzałością do kariery zawodowej (ang. *career maturity*). W tym ujęciu „kariera” jest terminem o szerszym zakresie niż zawód, ponieważ jest obejmującym całe życie procesem rozwoju postaw, wartości, umiejętności, zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wiedzy, odnoszących się do pracy. Dojrzałość do kariery zawodowej nie jest ściśle związana z wiekiem chronologicznym i polega na gotowości jednostki do podejmowania decyzji odnośnie kariery. Analizując to zjawisko w grupie młodzieży, naukowiec ten wraz z Jo-Ann Bowsbey opracowali²⁰ sieciowy model podstaw dojrzałości do kariery zawodowej (ang. *Web Model for Bases of Career Maturity*). Służy on do zaprojektowania wywiadu doradczego z dziećmi w wieku od 9 do 14 lat. Donald E. Super, komentując go, podkre-

¹⁹ D. E. Super, *Career and Life Development*, op. cit, s. 192-234.

²⁰ D. E. Super, *A life Span, Life Space. Perspective on Convergence*, [w:] *Convergence in Career Development Theories*, pod red. M. L. Savickasa, R. W. Lenta, CPP BOOKS, Palo Alto, California 1994, s. 63-74.

ślał, że dostarczenie młodemu człowiekowi informacji edukacyjnej i zawodowej bardzo rzadko jest działaniem wystarczającym. Istotny jest również rozwój poczucia autonomii, wyrażony równowagą pomiędzy wewnętrznym i zewnętrznym poczuciem kontroli, a także pojawienie się perspektywy czasowej wykraczającej poza bieżące zadania. Te elementy wraz z umiejętnością podejmowania decyzji doprowadzają młodzież do konstruowania planów na przyszłość i wyboru dróg kariery.

Pewną trudność widział Super w stosowaniu terminu dojrzałości do kariery zawodowej wobec osób dorosłych. W jednej ze swoich późniejszych prac²¹ zaczął skłaniać się ku ekwiwalentnemu pojęciu adaptacji do kariery (ang. *career adaptability*). Według niego i komentatorów jego badań²² termin ten powinien odnosić się do sytuacji utrzymywania przez jednostkę równowagi pomiędzy środowiskiem zawodowym i osobistym. Komponentami zdolności do adaptacji są wartości związane z pracą, autonomia i zdolność decydowania o sobie, planowanie w dłuższej perspektywie czasowej, poszukiwanie i zajmowanie kolejnych pozycji, podejmowanie decyzji, zdolność do refleksji nad własnymi doświadczeniami.

Uczeń i współpracownik Donalda E. Supera, Mark L. Savickas²³, proponuje również pojęcie „adaptacji zawodowej”, które wydaje się aktualnie bardziej odpowiednie, niż pojęcie „dojrzałości do kariery” opracowane przez Supera²⁴, w kontekście względnie stabilnej rzeczywistości społecznej i ekonomicznej. Adaptacja do kariery kształtuje lepsze kontakty jednostek ze środowiskiem społecznym, reguluje ich aktywność zawodową w odniesieniu do zadań rozwojowych i ról społecznych. Savickas opisuje rozwój adaptacji do kariery, wyróżniając w niej trzy poziomy.

Poziom **najwyższy** składa się z czterech elementów, takich jak troska, kontrola, ciekawość i zaufanie. Tak więc, patrząc z punktu widzenia, „jak” budować własną karierę, zakłada:

- a) troskę o własną przyszłość zawodową;
- b) zwiększenie osobistej kontroli nad własnym życiem;
- c) prezentowanie ciekawości poprzez poszukiwanie i weryfikowanie różnorodnych przyszłych scenariuszy życia;
- d) zwiększenie zaufania we własne możliwości realizacji celów zawodowych.

²¹ Tamże.

²² J. Goodman, *Career Adaptability in Adults: Construct whose Time has come*, „The Career Development Quarterly”, nr 43, 1994, s. 74-84.

²³ M. L. Savickas, *The theory and practice of career construction*, [w:] *Career Development and Counselling: Putting Theory and Research to Work*, pod red. S. D. Browna i R. W. Lenta, John Wiley & Sons, Hoboken, New York 2005, s. 42-70.

²⁴ D. E. Super, *Career and Life Development*, op. cit., s. 192-234.

W niniejszej strukturze adaptacji do kariery na poziom **średni** składają się konkretne postawy, przekonania i kompetencje wymagane do realizowania każdej z głównych kategorii zadań tworzących poziom najwyższy. Z kolei **najniższy** poziom odnosi się do konkretnej aktywności zawodowej, która decyduje o tzw. „zatrudnialności” (ang. *employability*). Na ową „zdolność do bycia zatrudnionym” składają się:

- » umiejętność poruszania się po rynku pracy;
- » umiejętność autoprezentacji na rynku skutkująca zdobyciem pracy;
- » umiejętność dostosowywania do wymogów pracodawcy (utrzymanie pracy);
- » umiejętność wykorzystania własnych zasobów – zdolności, wiedzy, kompetencji (wykonywanie pracy).

Koncepcja adaptacji do kariery charakteryzuje się nowym spojrzeniem na rynek pracy. Nie chodzi bowiem o to, jak to ma miejsce w tradycyjnym podejściu, by znaleźć dla siebie miejsce na rynku, ale żeby stworzyć i przygotować pracę dla siebie. Cechami szczególnymi nowej kariery staje się koncentracja na uczuciu, pasji i na tym, co naprawdę daje życiową satysfakcję. Kariera staje się w ten sposób formą kreacji własnego życia. Odpowiedzialność za ten proces w sposób oczywisty ponosi jednostka, jakie zatem zadanie staje przed otoczeniem społecznym? Jest ono bardzo konkretne, a zarazem szerokie – jest nim pomoc w określaniu sposobu na życie i własny rozwój, a rodzice stają się osobami towarzyszącymi w:

- » budowie wiedzy dziecka na własny temat;
- » poznawaniu przez nie własnych pasji i marzeń;
- » konstruowaniu planu życia.

Kształtowanie dojrzałości do kariery w praktyce doradczej

Lista potencjalnych możliwości, jakie daje doradcy zawodowemu wykorzystanie koncepcji rozwojowych w praktyce, sporządzona przez Edwina L. Herra i Stanleya H. Cramera²⁵, jest wyjątkowo długa. Ich zdaniem, opcja rozwojowa umożliwia:

- » pomoc w poznaniu procesu zmian zachodzących wraz z upływem czasu oraz sposobów przewidywania tych zmian i radzenia sobie z nimi;
- » zapoznanie osób chcących znaleźć zatrudnienie z zadaniami rozwojowymi, które należy zbadać, przewidzieć lub zrealizować w procesie planowania kariery;

²⁵ E. L. Herr, S. H. Cramer, *Planowanie kariery zawodowej – część I*, [w:] „Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego”, nr 15, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 2001, s. 108-109.

- » pomoc osobom dorosłym w zrozumieniu integrującej roli pracy w życiu człowieka oraz jej znaczenia w porównaniu z innymi rolami życiowymi;
- » pomoc w sprecyzowaniu wizji własnej osoby oraz realizacji tej wizji w pracy;
- » pomoc w zdobyciu i oparciu przyszłych działań na wiedzy dotyczącej zależności pomiędzy poziomem satysfakcji życiowej i zawodowej a możliwościami wykorzystania swoich zdolności, zaspokojeniu potrzeb, realizacji zainteresowań, działań zgodnych z przyjętymi wartościami, posiadanymi cechami osobowości oraz wizją własnej osoby.

Każda z omawianych wcześniej koncepcji może okazać się przydatna w przygotowaniu pracy doradczej z dziećmi i młodzieżą w różnym wieku.

Zgodnie z obserwacjami Eli'ego Ginzberga, Sola W. Ginzburga, Sidney'a Axelrada i Johna Hermy²⁶ oraz Donalda E. Supera²⁷ dzieci w fazie wzrostu, jeśli żyją w stymulującym środowisku, które stwarza warunki do formowania unikalnych umiejętności i podtrzymywania zainteresowań, mają możliwość obserwowania świata i zadawania pytań. To w tym okresie zaczynają się pojawiać pierwsze fundamenty pod przyszłą karierę dziecka, a dorośli zaczynają mu zadawać pytania, takie jak: „Co chcesz robić, gdy będziesz dorosły?”, „Kim będziesz, gdy dorośniesz?”. Zwrócenie uwagi na edukację związaną z pracą kładzie wówczas fundament pod wykonywanie faktycznej pracy w przyszłości. Zachęcając dziecko do pracy, otoczenie społeczne przygotowuje je do przyszłego zawodowego życia. Działania te mają wpływ na takie cechy charakteru związane z karierą, jak sumienność, niezależność, inicjatywa, samokontrola. W fazie poszukiwań z kolei jednym z głównych pytań jednostki jest: „Kim jestem?”. Na podstawie wciąż rosnącej wiedzy o samym sobie rozwija się koncepcja samego siebie, związana z przyszłą pracą, zawiera ona informację, jak nastolatek sam siebie postrzega w procesie wyboru i aktualizacji kariery zawodowej. Zaczyna zdawać sobie sprawę, jakie znaczenie dla wyboru zawodu mają osobiste postawy i cele. Staje się świadomy, że różne rodzaje czynności zawodowych wiążą się z jej wewnętrznymi wartościami w różny sposób, co oznacza, że niektóre zawody lepiej pasują do wewnętrznych wartości niż inne. Otoczenie dojrzewającego jednostki jest krytycznym czynnikiem decyzyjnym dla skutecznego przejścia przez kryzys tożsamości oraz dla

²⁶ E. Ginzberg, S. W. Ginsburg, S. Axelrad, J. Herma, *Occupational choice: An approach to a general theory*, op. cit.

²⁷ D. E. Super, *The Psychology of Careers*, op. cit.

wyboru jego przyszłej kariery. Charles M. Super i Donald E. Super²⁸ twierdzą więc, że na tym etapie rozwoju kariery zawodowej oraz eksploracji młody człowiek powinien mieć szansę na eksperymenty z rolami społecznymi i zawodowymi, na wypróbowanie różnych wizji samego siebie, dających możliwość wykorzystania ich w przyszłym zawodzie (zawodach).

Bardzo konkretnych wskazówek służących zdiagnozowaniu, na jakim etapie rozwoju kariery jest dziecko, tak by odpowiednio dostosować do niego oddziaływania wychowawcze, udzielają w swojej pracy Kimberly A. S. Howard i Mary Walsh²⁹. Proponują przeprowadzenie rozmowy doradczej z dzieckiem z wykorzystaniem odpowiedniej listy pytań.

1. Kiedy ludzie dorastają, czasami idą do pracy. Jakiego rodzaju prace (zawody) dorośli mogą wykonywać?
2. W jaki sposób ludzie podejmują decyzję, kim chcą zostać, kiedy dorosną? Ze wszystkich zawodów, jak wybierają ten, który chcą wykonywać? W jaki sposób podejmują decyzję, co chcą robić?
3. Wiele dzieci zastanawia się, w jaki sposób dorośli dostają pracę. Gdyby kolega zapytał cię o to, jak byś mu to wyjaśnił/-a? Jak człowiek dostaje pracę? *(Można użyć przykładów zawodów, które dzieci wspomniły wcześniej, aby pomóc im w znalezieniu odpowiedzi. Kontynuuj zadawanie pytań zaczynających się od „jak”.)*
4. Czy każdy może dostać taką pracę, jaką chce? (Czasami ludzie nie dostają takiej pracy, jaką chcieli. Dlaczego? Co powstrzymuje ludzi od wykonywania wymarzonego zawodu, od bycia tym, kim chcieliby być?)
5. Kim chcesz zostać, kiedy dorośniesz? Czym się zajmuje _____? Jakiego rodzaju pracę wykonuje _____?
6. Dlaczego zdecydowałeś/-aś, że chcesz być _____? Dlaczego właśnie to chcesz robić?
7. Co trzeba zrobić, aby zostać _____? Gdzie można się tego nauczyć?
8. Czego ludzie potrzebują, aby zostać _____? Aby dostać taką pracę? Jak zostać _____? *(Kontynuuj zadawanie pytań zaczynających się od „jak”.)*

²⁸ Ch. M. Super, D. E. Super, *Opportunities in Psychology Careers*, VGM Career Books, Illinois 2001.

²⁹ K. A. S. Howard, M. Walsh, *Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers*, op. cit.

Szczególnie praktyczne podejście prezentuje Linda Susanne Gottfredson³⁰ w swoim opracowaniu dotyczących rozwoju preferencji zawodowych. Podkreśla w nim determinujący wpływ szkoły i poradnictwa zawodowego na wybór przez jednostkę przyszłych dróg kariery. Według niej dzieci w różnym wieku w sposób oczywisty wymagają różnych interwencji doradczych, uzależnionych od dominującego w danej fazie procesu rozwojowego. Każdy z procesów ma charakter ogólnorozwojowy, ale zawiera również treści szczególnie związane z rozwojem zawodowym. I tak rozwój poznawczy wiąże się z tworzeniem się mapy poznawczej zawodów. Ten proces najsilniej warunkowany jest przez skuteczne uczenie się poprzez gromadzenie danych i wykorzystywanie ich w praktyce. Z kolei autokreacja czyni przedmiotem poznania własne „ja” składające się z różnych elementów, takich jak płeć, pochodzenie społeczne, inteligencja, zainteresowania zawodowe, kompetencje i wartości. Poprzez doświadczenie „elementy te łączą się w całość, w obraz siebie, na różnych etapach rozwoju poznawczego, w miarę jak obraz własnej osoby i wizja świata różnicują się i komplikują”³¹. Trzeci ważny proces rozwojowy, który doradca zawodowy powinien mieć na uwadze, to rozgraniczanie. Prowadzi ono do wykreślenia na mapie poznawczej umownej linii wyznaczającej społeczną przestrzeń zawodów, które jednostka jest skłonna zaakceptować. Określa granicę pomiędzy zawodami, które wydają się do przyjęcia ze względu na płeć, pochodzenie społeczne i powodzenie w szkole (zdolności). Szczególnie te dwie ostatnie determinanty dzięki autorefleksji określają pułap aspiracji zawodowych. Ostatni proces rozwojowy – kompromis – polega na rezygnacji przez jednostkę z zawodowych aspiracji w momencie, gdy nie może ona zrealizować swoich aspiracji z powodu zewnętrznych i wewnętrznych ograniczeń. Akceptacja rozwiązań kompromisowych, np. rezygnacja z części zainteresowań lub akceptacja pracy o mniejszym niż wymarzony prestiżu, jest wyraźnym sygnałem rozwoju jednostki i jej dojrzewania zawodowego.

Tabela 2 prezentuje przykłady zajęć i materiałów dydaktycznych przydatnych na różnych etapach rozwoju. Wykorzystywanie w doradztwie efektywnego uczenia się (pola od 1 do 3) i zdobywania doświadczeń (pola od 4 do 6) jest ważne w pracy ze wszystkimi grupami wiekowymi, ponieważ są elementem rozwoju poznawczego oraz stanowią podstawę do autokreacji i rozumnego inwestowania młodego człowieka we własny rozwój. Autorefleksję można stymulować w pracy z młodzieżą w szkołach ponadpodstawowych, kiedy samowiedza uczniów jest już dostatecznie rozwinięta (pola od 7 do 8). Refleksja

³⁰ L. S. Gottfredson, *Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling*, [w:] *Career Development and Counseling*, pod red. S. D. Browna i R. W. Lenta, Wiley, San Francisco 2005, s. 71-100.

³¹ L. S. Gottfredson, *Circumscription and Compromise: a Developmental Theory of Occupational Aspirations*, op. cit. s. 584.

na sobą i swoim potencjałem rozwojowym odgrywa też ogromną rolę w podejmowaniu mądrych decyzji związanych z inwestowaniem w kształcenie, co doradcy mogą wykorzystywać w szkole ponadgimnazjalnej, kiedy młodzież buduje długoterminowe cele i plany życiowe (pole 9). Tabela stanowi przewodnik będący obszernym zestawieniem narzędzi doradczych z podziałem ich użyteczności na poszczególne etapy rozwoju dziecka.

Tabela 2. Przegląd celów, strategii i przykładowych narzędzi dla wieloetapowego systemu doradztwa zawodowego.

Proces rozwojowy	Zachowanie do zoptymalizowania	Strategie doradcze	Przykładowe narzędzia		
			Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna
Rozwój poznawczy	Uczenie się	<p>A: Zmniejszanie złożoności zadań</p> <p>B: Dostosowanie do stopnia różnorodności poznawczej</p>	1: Informacje i zadania są jasne, krótkie i konkretne; wymagają jedynie prostego wnioskowania	2: Informacje są bogatsze; zadania wymagają odniesienia do pojęć i umiejętności uogólniania; uczniowie o mniejszych zdolnościach potrzebują mniej skomplikowanego materiału (patrz kratka 1)	3: Informacje mogą być dość skomplikowane; zadania wymagają analizowania i łączenia informacji; uczniowie o mniejszych zdolnościach potrzebują łatwiej przyswanego materiału (patrz kratka 2)
Autokreacja	Doświadczenie	<p>C: Zapewnienie różnorodnych doświadczeń (intelektualnych, społecznych i związanych z zagadnieniami zawodowymi)</p> <p>D: Promowanie własnej roli w kształtowaniu doświadczenia</p>	4: Wycieczki terenowe, dni kariery, kontakt z przedstawicielami zawodów, zbieranie doświadczeń, tworzenie osobistego portfolio	5: Przykłady literackie, biografie, bieżące wydarzenia i życie codzienne; proste prace w domu i sąsiedztwie, zajęcia dodatkowe, pasje i zainteresowania, harcerstwo, projekty szkolne, wizyty w społecznościach lokalnych	6: Szeroki wybór szkoleń, praca w lokalnej społeczności, obserwacja pracy, staże zawodowe, harcerstwo, samorząd szkolny, sport, projekty konstrukcyjne; praca wakacyjna, wolontariat

Rozgraniczanie	Autorefleksja	<p>E: Pomoc w zbieraniu informacji o sobie</p> <p>F: Promowanie rozsądnej koncepcji możliwej do zrealizowania drogi kariery zawodowej</p>		<p>7: Lista tymczasowych celów życiowych, najważniejszych mocnych stron i największych słabości, oczekiwania rodziny, potencjalne problemy; ćwiczenia związane z rozpoznawaniem konfliktów ról i wymagań zawodowych, odrzucaniem pewnych zawodów i określeniem powodów ich odrzucenia; proste ćwiczenia związane z wyznaczeniem celów i podejmowaniem decyzji</p>	<p>8: Formalna ocena zainteresowań, umiejętności, osobowości, wartości; analiza przeprowadzonych dotychczas działań, wsparcia, ograniczeń, wpływania na inne osoby; diagnoza dopasowania do zawodu; ćwiczenia związane z wyznaczeniem i równoważeniem celów zawodowych i życiowych.</p>
Kompromis	Rozwój własny	<p>G: Pomoc w ocenie dostępności wybranej drogi kariery zawodowej</p> <p>H: Promocja własnej roli w umacnianiu własnego ja i zwiększaniu szans; wsparcie zewnętrzne</p>			<p>9: Poradniki i szkolenia w zakresie tworzenia dokumentów aplikacyjnych, ćwiczenie rozmowy z pracodawcą, rozwijanie umiejętności radzenia sobie z problemami; kontakt z biurami pośrednictwa pracy, staże; pomoc i wsparcie w ocenie i wyborze najlepszej opcji, pozyskiwanie mentorów</p>

Źródło: L. S. Gottfredson, *Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling*, [w:] *Career Development and Counseling*, red. S. D. Brown, R. W. Lent, Wiley, San Francisco 2005, s. 87.

Uwagi końcowe

W rozdziale przedstawione zostały główne dokonania naukowe dotyczące badań poświęconych rozwojowi zawodowemu. Odzwierciedlają one różnorodność współczesnej wiedzy psychologicznej na temat uwarunkowań i przebiegu kariery zawodowej. Myślą przewodnią, która przyświecała temu przeglądowi, było zintegrowanie najświeższych informacji dostępnych w literaturze przedmiotu oraz dostarczenie czytelnikowi komentarzy na temat ich walorów naukowych. Atrybuty i walory każdej z omawianych koncepcji były również zestawiane z zewnętrznymi realiami, stwarzającymi możliwości ich praktycznego wykorzystania w doradztwie zawodowym. Ujawnienie licznych podobieństw pomiędzy koncepcjami sugeruje zwrócenie uwagi na dwie kwestie. Po pierwsze nie ma w istocie teorii rozwoju zawodowego, którą można byłoby uznać za spełniającą warunki koncepcji wyczerpującej, co wynika z odmiennego stawiania pytań przez badaczy. Początkowo Eli Ginzberg³² i jego współpracownicy oraz Donald E. Super³³, obserwując proces rozwoju, próbowali przede wszystkim odpowiadać na pytanie: „Jak on przebiega?”. W najświeższych opracowaniach Marka L. Savickasa³⁴, Lindy Gottfredson³⁵, Kimberly A. S. Howard i Mary Walsh³⁶ badacze coraz częściej poszukują właściwych sposobów stymulacji rozwoju i również pytają: „Jak sprawić, żeby jednostka nabyła nowych doświadczeń i stała się świadomym twórcą własnej biografii?”

Psychologia rozwoju kariery zawodowej, jak wskazuje nazwa, łączy elementy ogólnej teorii psychologicznej z elementami wiedzy na temat uwarunkowań i realizacji decyzji zawodowych jednostki. Opisuje fakty psychologiczne i poszukuje związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy różnorodnymi aspektami tego procesu. Praktykom pozwala zrozumieć istotę zjawisk, na które mogą mieć wpływ. Dokonany w niniejszej pracy przegląd pokazuje, że doradca zawodowy może sięgać do wielu wartościowych koncepcji, w celu opisu i interpretacji faktów psychologicznych oraz formułowania planu pracy doradczej.

³² E. Ginzberg, *Career Development*, op. cit.

³³ D. E. Super, *The Psychology of Careers*, op. cit.

³⁴ M. L. Savickas, *The theory and practice of career construction*, op. cit.; M. L. Savickas, *Constructing Careers: Actors, Agents, and Authors*, op. cit.

³⁵ L. S. Gottfredson, *Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling*, op. cit.

³⁶ K. A. S. Howard, M. Walsh, *Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers*, op. cit.

BIBLIOGRAFIA

- Bańka A., *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe i pośrednictwo pracy*, Print-B, Poznań 1995.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Brzezińska A., Trempała, J., *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] *Psychologia*, J. Strelau (red.), t. I, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Gladding S. T., *Poradnictwo zawodowe zajęcie wszechstronne*, Wydawnictwo Urzędu Pracy, Warszawa 1994.
- Ginzberg E., Ginsburg S., Axelrad S., Herma J., *Occupational choice: An approach to a general theory*, Columbia University Press, New York 1951.
- Ginzberg E., *Career Development*, [w:] *Career Choice and Development*, D. Brown, L. Brooks, (red.), Jossey-Bass Publishers, San Francisco-Washington-London 1984.
- Goodman J., *Career Adaptability in Adults: Construct whose Time has come*, „The Career Development Quarterly”, nr 43, 1994.
- Gottfredson L. S., *Circumscription and Compromise: a Developmental Theory of Occupational Aspirations*, „Journal of Counseling Psychology and Monograph”, nr 28, 1981.
- Gottfredson L. S., *Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation*, [w:] *Career choice and development*, D. Brown & Associates (red.), Jossey-Bass, San Francisco 2002.
- Gottfredson L. S., *Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling*, [w:] *Career Development and Counseling*, S. D. Brown, R. W. Lent (red.), Wiley, San Francisco 2005.
- Hartung P. J., Porfeli E. J., Vondracek F. W., *Child vocational development: A review and reconsideration*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 66, 2005.
- Herr E. L., Cramer S. H., *Planowanie kariery zawodowej – część I*, [w:] „Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego”, nr 15/2001, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 2001.
- Holland J. L., *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.)*, Psychological Assessment Resources Inc., Odessa-Florida 1997.
- Howard K. A. S., Walsh M., *Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 76, 2010.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 1996.
- Super D. E., *The Psychology of Careers*, Harper & Row, New York 1957.
- Super D. E., *Psychologia zainteresowań*, PWN, Warszawa 1972.

- Super D. E., *Career and Life Development*, [w:] *Career Choice and Development*, D. Brown, L. Brooks (red.), Jossey-Bass Publishers, San Francisco-Washington-London 1984.
- Super D. E., *A life Span, Life Space. Perspective on Convergence*, [w:] *Convergence in Career Development Theories*, M. L. Savickas, R. W. Lent (red.), CPP BOOKS, Palo Alto-California 1994.
- Super D. E., Bohn M., *Occupational Psychology*, Tavistock Publication Limited, London 1971.
- Super Ch. M., Super D. E., *Opportunities in Psychology Careers*, VGM Career Books, Illinois 2001.
- Savickas M. L., *The theory and practice of career construction*, [w:] *Career Development and Counselling: Putting Theory and Research to Work*, S. D. Brown, R. W. Lent (red.), John Wiley & Sons, Hoboken, New York 2005.
- Savickas M. L., *Constructing Careers: Actors, Agents, and Authors*, „The Counselling Psychologist”, nr 20, 2012.

STRESZCZENIE

Rozdział poświęcony jest przeglądowi *teorii rozwoju zawodowego*, które służą do wyjaśniania pojedynczego aktu wyboru zawodu oraz do opisu procesu dojrzewania do podejmowania decyzji zawodowych. Teorie te opierają się na idei cykliczności i sekwencyjności ludzkiego rozwoju. Twórcy koncepcji opisywanych w niniejszym rozdziale – tacy jak Eli Ginzberg, Sol W. Ginzburg, Sidney Axelrad, John L. Herma, Donald E. Super, Linda S. Gottfredson, Mark L. Savickas, Kimberly A. S. Howard i Mary Walsh – starają się odpowiadać zarówno na pytanie o naturę zmian, jak i o mechanizm ich powstawania, a także analizują warunki i stymulacje środowiska, w jakim jednostka dojrzewa do podejmowania aktywności zawodowej.

Słowa kluczowe: rozwój kariery, dojrzałość do kariery, poradnictwo kariery.

English title: The developmental background of career counselling for children and the youth

Abstract

This chapter is devoted to review the *theories of career development*, which are used not only to explain a single act of choosing one's profession, but to describe the process of maturation to career-related decision-making. These theories are based on the idea of cyclicity and sequencing of human development. The authors of the

concept described in this chapter – such as Eli Ginzberg, Sol W. Ginzburg, Sidney Axelrad, John L. Herma, Donald E. Super, Linda S. Gottfredson, Mark L. Savickas, Kimberly A. S. Howard and Mary Walsh – try to answer the question of both the nature of the change and the mechanism of their formation, as well as to analyze the conditions and stimulation environment in which a person matures into vocational activity.

Key words: career development, being mature to career, career counselling.

NOTKA O AUTORCE

Anna Paszkowska-Rogacz – dr hab. prof. UŁ, ekspert w dziedzinie doradztwa zawodowego. Kierownik Zakładu Psychologii Biznesu i Doradztwa Kariery w Instytucie Psychologii na Uniwersytecie Łódzkim. W jej pracy naukowej znaczące miejsce zajmują publikacje poświęcone psychologii zawodowej i doradztwu zawodowemu, poruszające głównie aspekty wyborów zawodowych, uwarunkowań psychologicznych i procesu doradczego. Opublikowała około 50 prac: raportów z badań, artykułów i książek. Ma doświadczenie w pracy przy projektach międzynarodowych związanych w doradztwem zawodowym. Była koordynatorem i trenerem w regionalnym ośrodku pomocy społecznej oraz konsultantem w polskim Ministerstwie Pracy oraz w Europejskiej Fundacji Szkoleniowej (*European Training Foundation*) w Turynie. Jest członkiem Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Polskiego Stowarzyszenia Doradców Zawodowych, Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Społecznej oraz Międzynarodowego Towarzystwa Doradztwa Edukacyjnego i Zawodowego (IAEVG).

3.3.

Ewa Krause

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

W KIERUNKU CAŁOŻYCIOWEGO DORADZTWA KARIERY

Wprowadzenie

Odzwierciedleniem trwającego całe życie rozwoju człowieka jest realizowana przez niego kariera życiowa, której istotny element stanowi kariera zawodowa¹. Aktualnie jej wybór wydaje się być nieograniczony. W związku tym osobom dokonującym go potrzebna będzie odpowiednia pomoc, którą może zapewnić m.in. *doradztwo/poradnictwo kariery/karierowe*², w którym kariera traktowana jest jako proces całościowy. Kariera, kariera życiowa lub zawodowa to terminy, które obecnie wypierają termin wybór zawodu, który w Polsce przed 1989 rokiem traktowany był jako jednorazowa decyzja, a nie jako proces długo trwający w czasie. W krajach Europy Zachodniej i w USA, w latach 70. ubiegłego wieku, odchodzono już od tej nazwy, zastępując ją pojęciem wybór kariery, który jest bliższy polskiemu określeniu wybór drogi zawodowej lub wybór drogi życiowej. Takiego rozumienia kariery zaczęto używać w Polsce w połowie lat 90-tych³. Przedstawiciele konstruktywizmu na gruncie poradnictwa zastępują termin wybór kariery terminem konstrukcja kariery. Szczególne

¹ I. Korcz, B. Pietrulewicz, *Kariera zawodowa*, Instytut Edukacji Techniczno-Informatycznej UZ, Zielona Góra 2003, s. 5.

² W związku z tym, że w literaturze przedmiotu tytułowy proces przyjmuje różne nazewnictwo autorka w niniejszym opracowaniu zamiennie stosuje określenia doradztwo kariery, doradztwo karier, poradnictwo kariery, poradnictwo karierowe.

³ B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr specjalny, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2003, s. 343-344.

znaczenie w tej konstrukcji przypisuje się wspieraniu samego przebiegu uczenia się, które pozwala jednostce na szybką adaptację do zmian i nowych sytuacji⁴. Wspieraniem i wspomaganiem człowieka w rozwiązywaniu problemów w warunkach niepewności zajmuje się właśnie doradztwo/poradnictwo kariery, które koncentruje się na całościowym rozwoju osobowości jednostki i pomaganiu jej na różnych etapach życia w rozwiązywaniu problemów tranzykcji między różnymi rolami (np. zawodowymi, rodzinnymi, edukacyjnymi)⁵.

W związku z tym, że kariera zawodowa to ważna kategoria doradztwa kariery warto w niniejszym rozdziale, na podstawie literatury przedmiotu, przedstawić sposoby jej rozumienia oraz terminy z nią związane, tj. planowanie i zarządzanie karierą zawodową. Warto również podjąć próbę przedstawienia definicji doradztwa kariery/poradnictwa kariery/poradnictwa karierowego, jego charakterystykę i cele, a także wskazać zmianę poradnictwa zawodowego w kierunku całościowego doradztwa kariery oraz różnice pomiędzy tradycyjnym poradnictwem zawodowym a współczesnym doradztwem kariery. Celem niniejszego opracowania jest zatem próba ukazania doradztwa kariery jako całościowego procesu pomocy w rozwoju kariery zawodowej człowieka, w tym wyjaśnienia tego procesu i kategorii z nim związanych oraz tego co odróżnia go od tradycyjnie postrzeganego poradnictwa zawodowego.

Kariera zawodowa, planowanie i zarządzanie nią jako podstawowe kategorie doradztwa kariery

Kariera zawodowa to kategoria wieloznaczna. Zagadnienia z nią związane zajmują dużo miejsca zarówno w codziennych rozmowach różnorodnych podmiotów społecznych, jak i dyskusjach przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Potoczne rozumienie kariery odnosi się do pojmowania jej w sposób pozytywny (np. sukces, rozwój, awans) i negatywny⁶ (np. karierowicz, karierowiczostwo⁷). Istniejące jej koncepcje odwołują się do wielu dyscyplin z zakresu nauk społecznych, takich jak:

- » psychologia – kariera jest tu rozumiana jako powołanie, narzędzie samorealizacji, komponent indywidualnej struktury życia;

⁴ A. Paszkowska-Rogacz, *Doradztwo zawodowe: wybrane metody badań*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2009, s. 156.

⁵ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Wydawnictwo Print-B, Poznań 2007, s. 120.

⁶ Kariera w tym rozumieniu oznacza osiągnięcie celów w sposób bezwzględny, często działający destrukcyjnie na inne sfery życia jednostki.

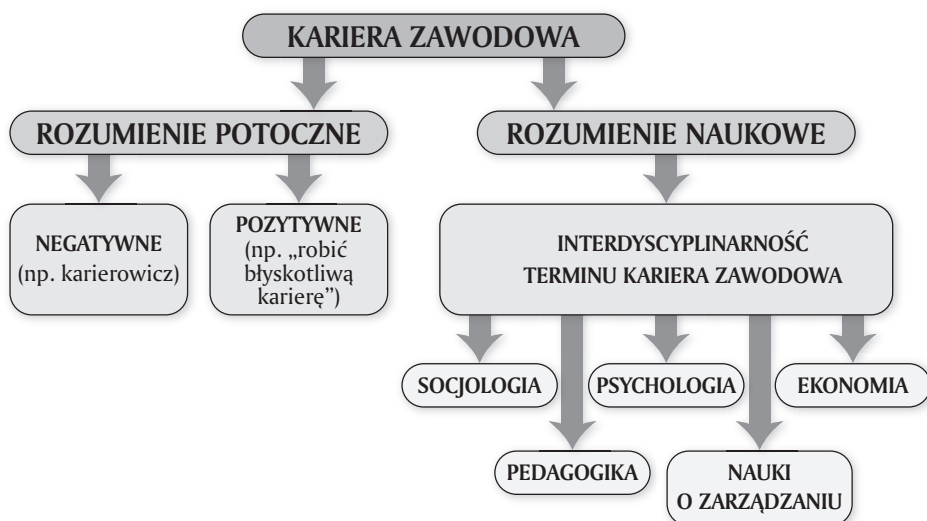
⁷ Zjawisko karierowiczostwa bywa określane jako arywizm – żądza zdobycia pieniędzy, uznania, stanowiska bez zachowania jakichkolwiek skrupułów, za wszelką cenę; to chęć zrobienia kariery bez oglądania się na zasady moralne i społeczne (M. Jarosz, *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo EUROPA, Wrocław 2001, s. 61).

- » socjologia – kariera jako odślanianie się ról społecznych, mobilność społeczna;
- » ekonomia – kariera jako odpowiedź na wymagania rynku pracy; może być ona zależna od istniejących w określonym czasie możliwości zatrudnienia i akumulowania kapitału ludzkiego w dłuższym okresie⁸;
- » pedagogika – kariera jako proces, który można wspierać i wspierać poprzez edukację i wychowanie⁹.

Karierę zawodową można zatem rozpatrywać zarówno z potocznej, jaki i naukowej perspektywy (zob. rysunek 1).

⁸ A. Cybał-Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014, s. 36.

⁹ Warto w tym miejscu wspomnieć o tzw. **edukacji karierowej**, która jest kategorią stosunkowo rzadko spotkaną w literaturze przedmiotu. Edukacja karierowa (ang. *career education*) definiowana jest jako „ogół doświadczeń, dzięki którym dana osoba zdobywa wiedzę i właściwy stosunek do własnej osoby i pracy oraz umiejętności pozwalające jej na zidentyfikowanie, wybór, planowanie i przygotowanie się do pracy oraz innych opcji życiowych, potencjalnie składających się na karierę” (K. B. Hoyt, za: E. L. Herr, S. H. Cramer, *Planowanie kariery zawodowej*, „Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego”, nr 15, 2001, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 2001, s. 56). Jest ona przeznaczona dla wszystkich (dzieci, młodzieży i osób dorosłych) w ramach instytucji edukacyjnych lub innych miejsc realizacji programów tego typu (więcej o edukacji karierowej [w:] I. Korcz., B. Pietrulewicz, *Kariera...* oraz E. L. Herr, S. H. Cramer, *Planowanie...*). Tom Luken wskazuje na **edukację skupioną na karierze** (ang. *career education*), która oparta jest „na ustrukturyzowanym programie nauczania rozwijającym «dojrzałość zawodową» (ang. *career maturity*). W skład takiego programu mogą wchodzić na przykład wycieczki, lekcje poświęcone zagadnieniom świata pracy i rynku pracy, staże, prace pisemne i zadania badawcze oraz trening w dokonywaniu wyborów. Uzupełnieniem powyższych elementów może być dyskusowanie zagadnień wymagających takiej wiedzy, jak psychologia rozwojowa, futurologia, badania nad karierą, prowadzenie ćwiczeń w zakresie rozwijania świadomości własnych przeżyć oraz organizowanie gier decyzyjnych i symulacyjnych” (T. Luken, *Przygotowanie do konstruowania kariery* (ang. *career learning*) – czy rzeczywiście zmierzamy w dobrym kierunku?, „Studia Poradnicze”, 2013, Wydawnictwo DWS, Wrocław 2013, s. 144). Obecnie jednak częściej używa się określenia **uczenie się kariery** (ang. *career learning*), które może być tłumaczone również jako „uczenie się kompetencji kariery” lub „przygotowanie do życia zawodowego/kariery”). Jest to idea/koncepcja, według której kompetencji związanych z karierą człowiek uczy się przez całe życie, a „poradnictwo kariery (ang. *career counselling*) jest tylko jednym ze sposobów wspierania procesu uczenia się kompetencji niezbędnych w życiu zawodowym człowieka” – A. Bilon, *Poradnictwo kariery w Holandii – założenia, organizacja, perspektywy aplikacji w Polsce*, Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dra hab. J. Kargula, Wrocław 2013, s. 12-13. https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/145/1/Poradnictwo_kariery_w_Holandii.pdf [dostęp: 19.07.2016].



Rysunek 1. Kariera zawodowa – ujęcie potoczne i naukowe

Źródło: opracowanie własne.

W literaturze przedmiotu można spotkać się z dwoma biegunami ujęciowymi związanymi z karierą zawodową.

1. **Tradycyjne (klasyczne) pojmowanie istoty kariery zawodowej** jako ciągu pełnionych funkcji, zajmowanych pozycji i stanowisk pracy zarówno w obszarze określonego zawodu, jak i w ramach działania danej organizacji. Kariera traktowana jest zatem jako strukturalna własność zawodu lub organizacji. Jest sekwencją pozycji w różnych organizacjach zajmowanych na przestrzeni życia aż do emerytury. Może być także postrzegana jako ścieżka mobilności w ramach pojedynczej organizacji. Tranzycja z edukacji do rynku pracy jest tutaj procesem jednorazowym, a praca rozpatrywana jest w zgodności z uzyskanym wykształceniem. Ten model kariery charakterystyczny jest dla modelu gospodarki industrialnej.
2. **Współczesne pojmowanie kariery zawodowej** utożsamiane z głównym kierunkiem rozwoju człowieka wyznaczonym przez świadomą swego sensu istnienia konkretną jednostkę i przyjętym przez nią założeniem do realizacji w ciągu całego jej życia. Kariera ujmowana jest personalnie jako własność jednostki, a nie cecha określonego zawodu czy organizacji. To podejście jest szerokim ujęciem kariery zakładającym, że jest to sekwencja pozycji związanych z zatrudnieniem.

niem, ról, aktywności i doświadczeń zdobywanych przez jednostkę w trakcie całego jej życia. Kariera ma dłuższy horyzont czasu niż wybór zawodu i wykonywanie zawodu lub pracy. Tranzycja z edukacji do rynku pracy jest tu wielowymiarowa, powtarzana wielokrotnie przez całe życie, zatem kariera jest sekwencją powtarzanych cykli zatrudnienia, inwestycji w kapitał kariery¹⁰, a także okresów przerw w pracy, które postrzegane są jako spójne, sensowne lub satysfakcjonujące. Ten model kariery właściwy jest dla gospodarki, której głównym zasobem jest wiedza, a cechą charakterystyczną globalizacja¹¹.

Karierze rozumianej w pierwszym znaczeniu można przypisać charakter przedmiotowy, w drugim natomiast podmiotowy. Kariery współczesnych ludzi mają charakter podmiotowy (personalny), są one bowiem czyjeś i są stanem posiadania przez jednostkę jakiegoś doświadczenia (przynajmniej doświadczenia mentalnego). Nie jest to suma jedynie obiektywnych osiągnięć jednostki i nie jest to tylko sam zawód. Zawody są coraz częściej tylko kontekstem, w którym dana kariera się dokonuje¹².

Kariera w wymiarze podmiotowym posiada zarówno elementy obiektywne, jak i subiektywne. Pierwsze to: pozycje, specyficzne kompetencje, obowiązki, role, rodzaje aktywności, decyzje zawodowe¹³. Wymiar obiektywny dotyczy również kariery w ujęciu przedmiotowym. Jest to wówczas realizacja kariery, odbywającej się przeważnie w ramach przemieszczania się wewnątrz formalnej struktury istniejącej organizacji¹⁴. Jak wskazują Markieta Domecka i Adam Mrozowicki, „kariera zawodowa w znaczeniu obiektywnym obejmuje typowe sekwencje stanowisk zajmowanych przez jednostkę w związku z wykonywaną pracą. Może mieć ona charakter wznoszący się (mowa wtedy zwykle o procesie «robienia kariery», na który składa

¹⁰ Kapitał kariery to „podmiotowa postrzegana wartość zasobów personalnych (kompetencji) umożliwiających ustanawianie oraz podtrzymywanie zdolności zatrudnieniowej jednostki” (A. Bańka, *Psychologiczne...*, s. 64 – więcej o kapitale kariery tamże).

¹¹ A. Bańka, *Psychologiczne...*, s. 13; A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*, Wydawnictwo Print-B, Poznań-Warszawa 2005, s. 23; A. Bańka, *Jak wykorzystywać teorie naukowe we współczesnym doradztwie karier – aktualizacja teorii osobowości, rozwoju człowieka i karier z perspektywy integracji transkulturowej*, [w:] *Materiały z konferencji zorganizowanej przez Ogólnopolskie Forum Poradnictwa Zawodowego Poradnictwo zawodowe w przededniu przystąpienia Polski do Unii Europejskiej*, Warszawa 2004, s. 14; I. Korcz, B. Pietrulewicz, *Kariera...*, s.11; W. Trzeciak, *Zmiany w poradnictwie, rozwój narzędzi diagnostycznych. Warsztat doradcy zawodowego*, Warszawa 2013, <http://www.pwsw.pl/materiały-dla-sluchaczy-doradztwo-zawodowe-w-ramach-projektu-podkarpacie-stawiana-zawodowcow/id5100,mgr-Włodzimierz-Trzeciak.html> [dostęp: 25.07.2016].

¹² A. Bańka, *Proaktywność...*, s. 25.

¹³ Tamże; A. Bańka, *Jak wykorzystywać...*, s. 14-15.

¹⁴ I. Korcz, B. Pietrulewicz, *Kariera...*, s.27.

się seria awansów) bądź opadający (gdy mamy do czynienia z degradacją), może jednak także przyjąć postać horyzontalnych przesunięć na stanowiska, nie różniące się zasadniczo ze względu na związane z nimi prestiż, wynagrodzenia czy zakres obowiązków¹⁵. Komponent obiektywny kariery wskazuje zatem na zmiany na poziomie partycypacji w instytucjach¹⁶.

Wymiar subiektywny kariery zawodowej nawiązuje do: cyklu życia jednostki, jego stadium rozwoju indywidualnego, systemu uznawanych i realizowanych w działaniu wartości. Aspekt ten odnosi się także do skali potrzeb do zaspokojenia; kierunku, rodzaju i siły natężenia motywacji do pracy; poziomu aspiracji i oczekiwań związanych z prowadzoną formą aktywności zawodowej; dotyczy on też sposobu percepcji i stylu reagowania na doświadczenia pozytywne i negatywne, które są przeżywane w toku przebiegu danej kariery. Od konkretnej osoby zależy sukces lub porażka¹⁷. Według Augustyna Bańki subiektywne elementy to interpretacje zdarzeń związanych z pracą, takie jak: aspiracje, oczekiwania, wartości, potrzeby, satysfakcje, uczucia dotyczące doświadczeń zawodowych¹⁸. Ten subiektywny aspekt jest częściowo produktem własnego sposobu widzenia świata. W związku z tym dwie osoby, które mają taką samą sekwencję wykonywanych prac w tym samym miejscu i czasie nie będą miały dwóch identycznych karier z uwagi na odmienne odczuwanie tych samych zdarzeń – jedna osoba może mieć odczucie sukcesu, a inna odczucie niespełnienia¹⁹.

W literaturze można również spotkać się z pojęciem „kariery subiektywnej”, które odnosi się do jednostek dostrzegających sens w zmianach swej sytuacji osobistej, potrafiących swoje doświadczenie zawodowe ułożyć w logiczny ciąg zdarzeń. W tym znaczeniu termin ten nawiązuje do identyfikacji społecznych jednostki, uznawanych wartości i poglądów na życie²⁰. Według szkoły chicagowskiej kariera „odnosi się do obiektywnych (np. statusu) lub subiektywnych (np. zmiany samego siebie) aspektów długoterminowego procesu biograficznego”²¹.

Elementy obiektywne i subiektywne karier muszą być stale odnawiane i wzmacniane. W tym kontekście kariera oznacza proces ustawicznego uczenia się, którego rezultatem jest zakumulowany kapitał kariery sprawdzany obiektywnymi kryteriami

15 M. Domecka, A. Mrozowicki, *Robotnicy i ludzie biznesu. Wzory karier zawodowych a zmiana społeczna w Polsce*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. IV, nr 1, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2008, s. 138.

16 Tamże.

17 I. Korcz, B. Pietrulewicz, *Kariera...*, s. 27-28.

18 A. Bańka, *Jak wykorzystywać...*, s. 13-14.

19 A. Bańka, *Proaktywność...*, s. 25.

20 E. Giermanowska, *Między karierą a bezrobociem*, [w:] *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, pod red. B. Fatygi i A. Tyszkiewicz, Wydawnictwo UW, Warszawa 2001, s. 215.

21 A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany parodoznawczego dyskursu*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006, s. 201.

atrakcyjności i popytu na rynku pracy²². Zaakcentowany dualizm w ujmowaniu kariery to zatem, jak podkreśla Agnieszka Cybal-Michalska, „kompozycja elementów obiektywnych i subiektywnych. Odnosi się bowiem (...) nie tylko do wymiernych aspektów ruchliwości zawodowej i zmian statusowych”²³, ale również analizuje „procesy symbolizacji, komunikowania znaczeń, uzgadniania sensów i dopasowywania do nich zachowań”²⁴. Istotne wydaje się być więc stwierdzenie Stephena R. Barleya, iż „wprawdzie kariery pozostają czymś, co tylko jednostki mogą doświadczyć, ale nie są czymś, co tylko jednostki tworzą”²⁵.

Podsumowując tę część rozważań, na podstawie literatury przedmiotu można wyróżnić następujące wymiary rozumienia kariery:

- » **obiektywny** – to, co poddaje się obserwacji (pozycje, objęte stanowiska, pełnione funkcje, specyficzne kompetencje, obowiązki, role, aktywności i decyzje zawodowe itp.);
- » **subiektywny** – to, co nieobserwowalne (postrzeganie kariery zależy od stanów emocjonalnych człowieka, interpretacji zdarzeń związanych z pracą, uczuć dotyczących doświadczeń zawodowych, aspiracji, oczekiwań, potrzeb, poczucia zadowolenia i systemu wartości danej osoby);
- » **pozytywny** (awans, uznanie, sukces, zajmowanie wysokich stanowisk itp.);
- » **negatywny** (np. karierowicz, brak awansów i sukcesów);
- » **tradycyjny** (własność zawodu lub organizacji);
- » **współczesny** (własność jednostki)²⁶.

Kariera każdego człowieka ma charakter indywidualny, przeważnie niepowtarzalny i dynamiczny. Jej rozwój dokonuje się w ciągu całego życia, obejmując zarówno sprawy zawodowe, jak i wszystkie problemy okresu poprzedzającego aktywność zawodową i po jej zakończeniu, a także zagadnienia współdziałania ról zawodowych z pozazawodowymi (społecznymi, życiowymi) oraz dotyczący modeli spędzania wolnego czasu²⁷. Kariera zawodowa to zatem szczególnie aspekt życia zawodowego jed-

²² A. Bańka, *Jak wykorzystywać...*, s. 14.

²³ A. Cybal-Michalska, *Dualizm w ujmowaniu kariery – akcentowanie jej subiektywnego i obiektywnego sensu*, „Studia Edukacyjne”, nr 29, Wydawnictwo UAM, Poznań 2013, s. 11.

²⁴ E. Rokicka, *Pojęcie „kariery”. Perspektywa strukturalno-funkcjonalna i interakcjonistyczna*, „Przeгляд Socjologiczny”, t. XLI, Łódź 1992, s. 116.

²⁵ Za: A. Cybal-Michalska, *Dualizm...*, s. 11.

²⁶ E. Krause, *Rozwój kariery zawodowej studentów – konteksty i dokonania*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012, s. 30.

²⁷ I. Korcz, B. Pietrulewicz, *Kariera...*, s. 20.

nostki obejmujący te elementy, które wiążą się z wykonywaną pracą, z wcześniejszym przygotowaniem się do niej oraz planami na przyszłość²⁸. Aktualne rozumienie kariery przełamuje dualizm *życie zawodowe – życie pozazawodowe*, wskazując na ich nieuchronne przeplatanie się oraz ukazuje, że **kariera jest procesem całościowym**.

Rozwój kariery należy więc rozpatrywać jako proces permanentny o charakterze kompleksowym. **Stanowi on wynik integracji dwóch procesów: planowania kariery przez jednostkę oraz kierowania i zarządzania karierą**²⁹, które można i należy rozpatrywać zarówno z perspektywy jednostki, jak i organizacji. To holistyczne podejście do rozwoju kariery, akcentuje korzystny wpływ tego procesu dla podmiotu i organizacji. Jak trafnie podkreśla Agnieszka Cybal-Michalska „inicjatywa i kreatywność dla rozwoju kariery wymaga zaangażowania ze strony obydwu «bytów»: jednostki i struktury organizacji. W rezultacie, jest to odstępianie od wzorca postrzegania kariery jako własności organizacji na rzecz perspektywy, w której podmiot jest zmuszony powziąć odpowiedzialność za jej rozwój. Ponadto, rozwój kariery jest ujmowany jako system (a nie zbiór) «połączeń» zasobów ludzkich ze strukturami organizacji»³⁰.

Zarządzanie karierą zawodową w ujęciu Douglasa T. Halla jest „nieustannym procesem przygotowywania, rozwijania, wdrażania i monitorowania planów kariery oraz strategii powziętych przez jednostkę lub wspólnie z systemem karier danej organizacji”³¹. Takie ujmowanie wskazuje na uwzględnienie kontekstu jednostki i organizacji. Według Eleonory Kuczmary-Ludwicyńskiej zarządzanie karierą „to działania podejmowane przez organizację zmierzające do połączenia dróg osiągania celów organizacji i jej pracowników”³², które polegają na pomaganiu zatrudnionym w osiąganiu celów osobistych, powiązanych z realizacją celów całej organizacji. To proces obejmujący cztery główne płaszczyzny działania:

- a) definiowanie ścieżek karier w organizacji, które mogą mieć charakter normatywny w stosunku do pracownika lub mogą pełnić rolę narzędzia wspomagającego projektowanie indywidualnych karier pracowniczych;
- b) planowanie karier, które w tym rozumieniu stanowi dostosowanie aspiracji i możliwości pracownika do potrzeb kadrowych (perspektywy, warunki, formy pomocy);

²⁸ A. Miś, *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji*, Wydawnictwo UE, Kraków 2007, s. 24-25.

²⁹ A. Cybal-Michalska, *Młodość...*, s. 136.

³⁰ A. Cybal-Michalska, *Dualizm...*, s. 8.

³¹ Za: A. Cybal-Michalska, *Młodość...*, s. 139-140.

³² E. Kuczmera-Ludwicyńska, *Racjonalne zarządzanie zasobami ludzkimi*, <http://dumel.pl/extra/21-racjonalne-zarzadzanie-zasobami-ludzkimi-.html> [dostęp: 19.07.2016].

- c) pomoc w rozwoju zawodowym (edukacja, szkolenie, doskonalenie itp.);
- d) doradztwo, którego celem jest pomoc w rozwiązywaniu indywidualnych problemów pojawiających się na różnych etapach realizacji kariery³³.

Jak wynika z powyższego, zarządzanie karierą w wymiarze organizacyjnym jest pojęciem nadrzędnym do planowania kariery, które jest jego częścią. Egzemplifikacją takiego ujmowania stanowi kolejne określenie dotyczące zarządzania karierą jako procesu planowania, wdrażania oraz monitorowania celów i strategii odnoszących się do kariery poszczególnych jednostek³⁴. Niezależnie jednak od tego, jak rozumiany jest termin zarządzanie karierą zawodową, w literaturze przedmiotu podkreśla się, że najistotniejszą jego częścią jest planowanie kariery.

W kontekście jednostki **planowanie rozwoju kariery** uważane jest za pierwszy krok na drodze do jej urzeczywistnienia. Jest to inicjatywa podejmowana przez daną osobę. Kolejny krok – istotny determinant i warunek rozwoju kariery – to zarządzanie karierą rozumiane (z perspektywy podmiotu) jako ciągły proces organizowania życia zawodowego. Zaplanowane przez jednostkę cele i etapy rozwoju kariery wymagają bowiem ich wdrożenia³⁵. Agnieszka Cybal-Michalska, rozpatrując wzajemne zależności pomiędzy planowaniem i zarządzaniem karierą, (powołując się na badania Bola Adekola) wskazuje, że „zaplanowanie i zarządzanie karierą są warunkami rozwoju kariery, a zadowolenie z pracy i zaangażowanie w karierę są wynikiem jej rozwoju” oraz, że: „silniejsza jest relacja pomiędzy zaplanowaniem kariery i jej rozwojem niż pomiędzy zarządzaniem karierą i jej rozwojem”. Tym samym wysuwa wniosek, że **„zaplanowanie kariery jest relatywnie ważniejsze w kontekście procesu jej rozwoju niż zarządzanie nią”**³⁶.

Rozpatrując planowanie kariery zawodowej w kontekst jednostki, uważa się, że jest to proces obejmujący analizę sytuacji wyjściowej danego człowieka, identyfikację jego preferencji związanych z tą karierą, ustalenie zasadniczych jej celów, a także określenie konkretnych sposobów i zasobu niezbędnych środków do ich realizacji³⁷. Według autorki niniejszego opracowania jest to proces, podczas którego konkretna osoba rozpoznaje dominującą własną orientację (ukierunkowanie)/dominujące własne orientacje (ukierunkowania) wobec kariery zawodowej i opracowuje strategię/

³³ Tamże.

³⁴ A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Wydawnictwo PWE, Warszawa 2007, s. 311.

³⁵ A. Cybal-Michalska, *Młodzież...*, s. 136, 139.

³⁶ Tamże, s. 141.

³⁷ I. Korcz, B. Pietrulewicz, *Kariera...*, s. 49.

strategie rozwoju własnej kariery. Proces ten poprzedzony jest tzw. analizą sytuacji wyjściowej danego człowieka, którą można uznać za wstępny element procesu planowania rozwoju kariery zawodowej³⁸.

Obecnie planowanie kariery stało się koniecznością, a samodzielne nią zarządzanie jest nie tylko możliwe, ale wręcz niezbędne. Są to bowiem procesy, które ułatwiają funkcjonowanie jednostki we współczesnym świecie. Ma to być oczywiście planowanie i zarządzanie polegające na wykorzystywaniu szczęśliwych i nieszczęśliwych zbiegów okoliczności, ponieważ czasami realizacja przypadkowych zadań staje się życiowym celem. Procesy te porządkują życie człowieka, ale nie mogą go usztywniać – szczególnie gdy jedynym pewnikiem są zmiany, których nie da się uniknąć. Można jednak je przewidzieć i przygotować się na nie. W związku z tym obecnie wzrasta zapotrzebowanie na usługi z zakresu doradztwa/poradnictwa kariery – na specjalistów, którzy będą wspierali i wspomagali człowieka w procesie planowania i zarządzania własną karierą. Stąd też warto wiedzieć, jak jest ono ujmowane – jakie występują w literaturze przedmiotu jego definicje.

Doradztwo/poradnictwo kariery/karierowe – próba zdefiniowania

Poradnictwo kariery należy do tych terminów, które trudno jest ująć w ramy definicji. W literaturze przedmiotu można zauważyć duże zróżnicowanie w jego określeniu, np. „poradnictwo kariery”, „doradztwo karier”, „poradnictwo karierowe”, „job-coaching”, „job-mentoring”³⁹. Niemniej jednak, jak podkreśla Anna Bilon, wszystkie te terminy, mimo że wywodzą się z innych podstaw teoretycznych, dotyczą aktywności człowieka, której celem jest wspieranie jednostek w ich własnych aktywnościach zawodowych. Należy także zaznaczyć, że w Polsce istnieją tendencje do rozróżniania tych aktywności, natomiast w niektórych krajach Europy Zachodniej wszystkie one określane bywają mianem poradnictwa kariery, stanowiąc różne jego warianty, rodzaje, typy czy formy pracy doradcy. To co zatem może być w jednym kraju odrębnym działaniem, w innym stanowić może zintegrowaną całość⁴⁰. Przywołana autorka wskazuje, że „zdefiniowania poradnictwa kariery nie ułatwia również swoisty chaos związany z funkcjonowaniem rozróżnienia na poradnictwo/doradztwo zawodowe (ang. *career counselling/giu-*

³⁸ E. Krause, *Planowanie rozwoju kariery zawodowej przez studentów – między wyobrażeniami a strategiami*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012, s. 25 (o orientacjach i strategiach więcej w: E. Krause, *Planowanie...*).

³⁹ Por. M. Szumigraj, *Poradnictwo kariery: systemy i sieci*, Wydawnictwo Łośgraf, Warszawa 2011; A. Bańka, *Psychologiczne...*; I. Korcz, B. Pietrulewicz, *Kariera...*; E. Dębska, *Mentor, coach, facilitator – trzy role doradcy zawodu*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, Wydawnictwo ATA, Warszawa 2010.

⁴⁰ A. Bilon, *Poradnictwo kariery...*, s. 10-11.

dance, vocational counselling/guidance), poradnictwo/doradztwo edukacyjno-zawodowe (ang. *vocational-educational guidance/counselling*) oraz poradnictwo/doradztwo edukacyjne (ang. *educational guidance/counselling*)⁴¹. Wskazane rozróżnienie istniejące w większości krajów Europy Zachodniej doprowadziło do sytuacji, w której każdy z tych rodzajów poradnictwa jest szczegółowo opisany w literaturze przedmiotu. Według Bożeny Wojtasik sam termin poradnictwo/doradztwo zawodowe można rozpatrywać w szerokim, wąskim i systemowym znaczeniu, które równocześnie implikują różnorodne kierunki jego definiowania – kierunek psychologiczny, pedagogiczno-psychologiczny, socjologiczny⁴².

Ogólnie przyjmowane jest, że „chronologicznie, jako pierwsze pojawiło się poradnictwo zawodowe (ang. *vocational guidance*), dotyczące głównie młodzieży, a więc siłą rzeczy ograniczone do pewnej tylko grupy wiekowej, potem rozwinęły się różne inne formy poradnictwa (ang. *counselling*). Stosunkowo najmłodszą formą pomagania jest poradnictwo kariery (ang. *career counselling*)⁴³. Mimo to, jak słusznie zauważa Anna Bilon, „nie zmienia to jednak faktu, że wszystkie te terminy/pojęcia stosowane są jednocześnie oraz faktu, że koncepcja poradnictwa kariery pojawiła się na przełomie lat 60-tych i 70-tych XX wieku, a w roku 1979 Donald Super, tworząc podstawowy słownik dla poradnictwa kariery, apelował o ujednoczenie terminologii i znaczeń. Ujednolicenie to z jednej strony mogłoby sprzyjać łatwiejszej komunikacji badaczy, a z drugiej byłoby niezbędne do standaryzacji i bardziej efektywnej pracy praktyków”⁴⁴.

Pojawienie się terminu „poradnictwo kariery” czy „doradztwo karier”, jak wskazują Alicja Kargulowa, Bożena Wojtasik, Augustyn Bańka czy Marcin Szumigraj, związane było z szeregiem zmian społeczno-ekonomicznych, które wywarły wpływ (i nadal wywierają) na przebieg kariery zawodowej współczesnego człowieka oraz z konsekwencją tych zmian czyli zmianą naukowego dyskursu toczącego się wokół życia zawodowego jednostki, pojawieniem się i dynamicznym rozwojem koncepcji *lifelong learning*⁴⁵. Zdaniem Bożeny Wojtasik, skutkiem tego było (i jest) stopniowe odchodzenie doradców od udzielania pomocy tylko w sytuacji wyboru zawodu na rzecz udzielania wsparcia czy też pomocy w uczeniu się samorefleksyjnego (re)konstruowania biografii – „mozaiki epizodów życia, w uczeniu się tolerowania lęków i niepewności”⁴⁶. Niepokoje i lęki człowieka są bowiem odpowiedzią na zagrożenia współczesnego świata, które towarzyszą mu także w określeniu się na aktualnym rynku pracy. Obchodzenie się z lękiem

⁴¹ Tamże, s. 11.

⁴² B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1994, s. 22.

⁴³ D. Pisula, *Poradnictwo kariery przez całe życie*, Wydawnictwo KOWEŻiU, Warszawa 2009, s. 9.

⁴⁴ A. Bilon, *Poradnictwo kariery...*, s. 11-12.

⁴⁵ Tamże, s. 12.

⁴⁶ B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie...*, s. 348-349.

i niepewnością staje się (w sensie biograficznym i politycznym) podstawową kwalifikacją cywilizacyjną. Konieczność samodzielnego radzenia sobie z niepewnością stanowi wyzwanie i określenie nowych wymagań dla instytucji pedagogicznych⁴⁷.

Iwona Korcz i Bogusław Pietrulewicz w swojej publikacji pt. *Kariera zawodowa* (2003) używają określenia „poradnictwo karierowe”. Poniżej zaprezentowano kilka definicji, które przywołani autorzy przedstawili, powołując się na zagranicznych autorów. Poradnictwo karierowe ujmowane jest jako:

- » „proces interpersonalny, nacełowany na udzielenie danej osobie pomocy w dokonaniu trafnego wyboru dotyczącego rozwoju własnej kariery, przy czym uwzględnia się w nim aktywny udział zainteresowanego w procesie podejmowania decyzji, a nie bierny przekaz i odbiór informacji” (John O. Crites);
- » proces interpersonalny, który ma „na celu udzielenie pomocy osobom z problemami dotyczącymi rozwoju kariery zawodowej⁴⁸. Rozwój kariery zawodowej staje się procesem wybierania, podejmowania, przystosowania i awansowania w danym zawodzie. Jest procesem obejmującym cały okres życia jednostki, wpływającym na inne role życiowe i podlegającym ich wpływom” (Duane Brown, Linda Brooks);
- » szczególnie typ interwencji – jest „interwencją karierową”, która w znaczeniu szerokim oznacza wszelką bezpośrednią pomoc i której celem jest wsparcie skutecznego podejmowania decyzji karierowych; w wąskim rozumieniu „ogranicza się tylko do doradztwa w zakresie rozwiązywania trudności związanych z karierą” (Arnold R. Spokane);
- » poradnictwo zawierające w sobie strategie i metody, które są różne dla różnych populacji odbiorców tych usług, z uwzględnieniem ich specyficznych cech wyróżniających; w ten sposób wyróżnia się np. poradnictwo karierowe dla dorosłych, osobne dla kobiet lub wyalienowanej młodzieży, które różnią się elementami strategii interwencji karierowej (Vernon G. Zunker);

⁴⁷ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2002, s. 178-179, 139, 98; B. Wojtasik, *Refleksyjne...*, s. 345-349.

⁴⁸ Dla Duane Browna i Lindy Brooks problemy związane z rozwojem kariery to m.in. niezdecydowanie lub zaniechanie decyzji co do wyboru kariery, kłopoty z dostosowaniem, wykonywaniem zadań czy rozwiązywaniem problemów, ale także niewłaściwe lub niesatysfakcjonujące połączenie ról: zawodowej z innymi rolami żywymi oraz brak zgodności między osobą a jej otoczeniem, w tym i również środowiskiem pracy (I. Korcz, B. Pietrulewicz, *Kariera...*, s. 103).

- » „poradnictwo indywidualne lub grupowe w zakresie problemów zawodowych, problemów związanych z rozwojem kariery, rolami i obowiązkami zawodowymi i życiowymi, decyzjami dotyczącymi kariery, planowaniem kariery, planowaniem czasu wolnego i innymi działaniami w tym zakresie (...), jak też w odniesieniu do innych problemów i konfliktów dotyczących kariery doświadczanych przez jednostkę” (definicja amerykańskiego Krajowego Stowarzyszenia ds. Rozwoju Kariery Zawodowej)⁴⁹.

Iwona Korcz i Bogusław Piterulewicz wskazują, że poradnictwo karierowe to proces interakcji pomiędzy dwoma stronami: *doradca – klient* lub *doradca karierowy – mała grupa osób*. Jest to „dynamiczny proces werbalny, bazujący na współpracy obu stron i zakładający pełną odpowiedzialność odbiorcy porad za swoje działania. Celem tego procesu nie jest zmiana osobowości klienta. Jest on ukierunkowany głównie na udzieleniu pomocy w identyfikacji i realizacji celów klienta, skutecznym wykorzystaniu posiadanego potencjału, umożliwiającego lepsze radzenie sobie ze stojącymi przed klientem wyzwaniami natury edukacyjnej, zawodowej, karierowej czy też osobistej i społecznej”⁵⁰. Akcentowane jest tutaj „znaczenie wspólnych wysiłków doradcy i klienta/ów na rzecz określenia roli klienta w tej sytuacji, podniesienia jego wiedzy o sobie i zdobycia informacji istotnych dla sprawy, rozpoznania i oceny możliwości działania oraz preferowanych osobistych efektów tych działań, rozwoju kompetencji związanych z rozwiązywaniem problemów i podejmowaniem decyzji oraz realizacją uprzednio zaplanowanych działań, jak również eliminowania bądź ograniczania niepokojów, stresów czy kryzysów specyficznych dla danego klienta. Ważne jest przy tym, aby poradnictwo karierowe uwzględniało dynamiczną równowagę pomiędzy czynnikami wewnętrznymi (indywidualne cechy, wartości, preferencje) a czynnikami zewnętrznymi (szanse, zagrożenia, możliwości, bariery, ograniczenia)”⁵¹.

Istnieje również definicja Komisji Europejskiej, która ze względu na istniejące różnice regionalne (zarówno na poziomie praktyki, jak i teorii/idei poradnictwa) przyjęła jedną definicję poradnictwa kariery jako aktywności, pozwalającej „obywatelom, niezależnie od ich wieku i w każdym momencie ich życia, określić swoje umiejętności, kompetencje i zainteresowania, podejmować decyzje w zakresie kształcenia, szkolenia i zatrudnienia oraz kierować swoim życiem osobistym w trakcie kształcenia, szkolenia, pracy i w innych sytuacjach, w których możliwe jest nabycie lub wykorzystanie tych umiejętności i kompetencji. Aktywność ta obejmuje prowadzone indywidualnie i grupowo (lub zbiorowo) działania w zakresie informowania, doradztwa, poradnictwa, oceny

⁴⁹ I. Korcz, B. Pietrulewicz, *Kariera...*, s. 102-105.

⁵⁰ Tamże, s. 105.

⁵¹ Tamże.

kompetencji, mentoringu, wsparcia oraz nauczania umiejętności niezbędnych do podejmowania decyzji i kierowania własną karierą⁵². Włodzimierz Trzeciak, powołując się na definicję Ronalda Sultany, podobnie postrzega ten proces wskazując na całościowe doradztwo kariery jako na „usługi i działania mające na celu udzielanie pomocy jednostkom, niezależnie od wieku i w każdym momencie ich życia, w dokonywaniu wyborów edukacyjnych, szkoleniowych i zawodowych oraz w kierowaniu swoim życiem zawodowym⁵³. W tym miejscu można odnieść się do doktryny Unii Europejskiej, do której nawiązuje przywołany autor i która podkreśla, że „nie ma kształcenia przez całe życie bez poradnictwa zawodowego (doradztwa karier)⁵⁴. Stąd też wprowadzono pojęcie całościowego doradztwa kariery, obejmującego szeroki zakres działań, takich jak informowanie, wspieranie, mentorowanie, ocenianie kompetencji, nauczanie podejmowania decyzji czy też kierowanie karierą. Zaakcentowane jest w niej także, że „doradztwo karier ma być procesem ciągłym a jego funkcja to przygotowanie uczniów i dorosłych do realnej możliwości częstych zmian w karierze zawodowej, która może obejmować okresy bezrobocia lub zatrudnienia, także w szarej strefie gospodarki (UNESCO, MOP 2003)⁵⁵. Tak rozumiane doradztwo karier ma umożliwić obywatelom określenie ich zdolności, kompetencji i zainteresowań w celu podjęcia właściwych decyzji edukacyjnych, szkoleniowych, zawodowych, a także pokierowanie indywidualnymi ścieżkami życia zarówno w edukacji, jak i pracy oraz wszystkich innych sferach życia, w których zdolności owe kształtują się i znajdują zastosowanie. Rozwój poradnictwa kariery staje się zatem nie tylko celem, ale i środkiem działań UE⁵⁶.

Podsumowując tę część opracowania, należy zauważyć, na podstawie literatury przedmiotu (np. prac Augustyna Bańki czy Bożeny Wojtasik), że **zakres znaczeniowy terminu poradnictwo kariery/doradztwa karier wskazuje na jego znacznie szerszy zakres znaczeniowy od terminów takich, jak „poradnictwo/doradztwo zawodu/zawodowe”, „poradnictwo/doradztwo edukacyjne”**. W swej istocie dotyczy ono **nowego rodzaju działań w obszarze poradnictwa, które w praktyce oznaczają stopniowe odejście od poradnictwa dyrektywnego⁵⁷**. Ważne jest zatem, czym się ono różni od tradycyjnego poradnictwa zawodowego.

⁵² Za: A. Bilon, *Poradnictwo...*, s. 12-13.

⁵³ W. Trzeciak, *Zmiany w poradnictwie...*

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Np. A. Bańka, *Psychologiczne...*; A. Bańka, *Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych w współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej*, „Chowanna”, t. II, nr 23, *Psychologia bliżej życia*, cz. I, K. Popiołek (red.), Wydawnictwo UŚ, Katowice 2004; B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie...*; B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty psychologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1997.

Tradycyjne poradnictwo zawodowe a współczesne doradztwo kariery

Rozpatrując zmiany poradnictwa zawodowego w kierunku całościowego doradztwa kariery, Włodzimierz Trzeciak podkreśla następujące kwestie:

- » doradztwo jako usługi na przestrzeni życia;
- » rola klienta jako aktywnego podmiotu procesu doradczego;
- » rola doradcy bardziej dialogową niż dyrektywną;
- » wszechstronność doradcy (ma on bowiem do czynienia z dużym zróżnicowaniem klientów, różnorodnymi ścieżkami karier);
- » dbałość o jakość procesu doradczego;
- » dbałość o rozwój kompetencji i narzędzi doradcy⁵⁸.

Różnice pomiędzy dotychczasowym tradycyjnym poradnictwem zawodowym a obecnym doradztwem karier można przedstawić w tabeli.

Tabela 1. Poradnictwo zawodowe dotychczas a doradztwo kariery obecnie

PORADNICTWO ZAWODOWE (DOTYCHCZAS)	DORADZTWO KARIERY (OBECNIE)
Rola peryferyjna	Rola centralna
» wybór zawodu raz na całe życie	» pomoc klientowi w konstruowaniu przebiegu kariery zawodowej (projekt życiowy)
» zgodność właściwości jednostki z wymaganiami zawodu (tzw. „dopasowanie”)	» wielokrotność wyborów (przekwalifikowanie, nabywanie nowych kompetencji w celu zwiększania zdolności do zatrudnienia)
» efekt procesu doradczego – porada zawodowa	» efekt procesu doradczego – Indywidualny Plan Działania (IPD) – dla uczniów Indywidualny Plan Kariery (IPK)

Źródło: opracowanie na podstawie: W. Trzeciak, *Zmiany w poradnictwie, rozwój narzędzi diagnostycznych*. Warsztat doradcy zawodowego, Warszawa 2013, <http://www.psw.pl/materialy-dla-sluchaczy-doradztwo-zawodowe-w-ramach-projektu-podkarpacie-stawia-na-zawodowcow/id5100,mgr-Wlodzimierz-Trzeciak.html> [dostęp: 25.07.2016].

⁵⁸ Tamże.

Według Augustyna Bańki różnice pomiędzy poradnictwem zawodowym a doradztwem karier dotyczą przede wszystkim osób, które są adresatami porad i instytucji. Pierwsze koncentrowało się na wspomaganiu rozwoju do dorosłości, którego momentem przełomowym był wybór zawodu, natomiast drugie skupia się na całościowym rozwoju osobowości jednostki i pomaganiu jej na różnych etapach życia w rozwiązywaniu problemów tranzykcji (przejścia) między różnymi rolami (np. zawodowymi, rodzinnymi, edukacyjnymi)⁵⁹. Najważniejsze zmiany umieszczono za przywołanym autorem w tabeli 2. Augustyn Bańka sytuuje je w kontekście europejskim, podkreślając, że „doradztwo zawodowe w wymiarze europejskim jest przede wszystkim doradztwem kariery, ułatwiającym przystosowanie do transkulturowego rynku pracy i instytucji”⁶⁰.

Tabela 2. Tradycyjny paradygmat poradnictwa zawodowego a nowy paradygmat doradztwa karier

TRADYCYJNY PARADYGMAT PORADNICTWA/DORADZTWA ZAWODOWEGO	NOWY PARADYGMAT PORADNICTWA/DORADZTWA KARIER
Orientacja na spuściznę narodową.	Orientacja ponadnarodowa i międzykulturowa.
Koncentracja na karierze zawodowej w ramach państwa i na zawodach ograniczonych terytorialnie (terytorializm zawodowy).	Koncentracja na rozwoju międzykulturowym oraz transgresji mentalnej, terytorialnej i zawodowej.
Koncentracja na czynnikach osobowości (zdolnościach, temperamencie, zainteresowaniach).	Koncentracja na czynnikach intrapersonalnych (zdolności, zainteresowania) i interpersonalnych (kompetencje życiowe, kompetencje kulturowe).
Koncentracja na narodowych i populacyjnych układach odniesienia w definiowaniu i traktowaniu jednostki.	Koncentracja na transkulturowych i transnarodowych układach odniesienia.
Koncentracja na problemach rozwiązywalnych przez doradcę eksperta.	Koncentracja na problemach, które mogą być rozwiązane wyłącznie przez klienta.

⁵⁹ A. Bańka, *Psychologiczne...*, s. 120.

⁶⁰ Tamże, s. 41.

TRADYCYJNY PARADYGMAT PORADNICTWA/DORADZTWA ZAWODOWEGO	NOWY PARADYGMAT PORADNICTWA/DORADZTWA KARIER
Koncentracja na wyborach zawodowych.	Koncentracja na wspomaganiu osobowości niezaburzonych i promocji zdrowia.
Koncentracja na dialogu wewnątrz kulturowym między doradcami a odbiorcami porad w ramach narodowego systemu wspomagania rynku pracy.	Koncentracja na dialogu transkulturowym między doradcami a odbiorcami porad w kontekście europejskim.
Poczucie odpowiedzialności za odbiorców pomocy jako członków tej samej grupy odniesienia tożsamości zbiorowej oraz poczucia MY.	Poczucie odpowiedzialności za odbiorców pomocy jako członków tej samej grupy odniesienia tożsamości zbiorowej oraz poczucia MY, lecz w relacji do innych państw i kultur (obecność innych kultur nie jest zjawiskiem transcendentnym, ale faktem).
Wrażliwość kulturowa dotyczy „swoich” i wzmacnia tożsamość grupową.	Wrażliwość transkulturowa odnosząca się do innych grup odniesienia, tworząca meta-tożsamość (europejską).
Koncentracja na doradztwie terapeutycznym wywodzącym się z psychopatologii.	Koncentracja na doradztwie terapeutycznym ukierunkowanym na rozwój normalnych osobowości i osobowości ambitnych.

Źródło: A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Wydawnictwo Print-B, Poznań 2007, s. 44.

Reasumując, nastąpiła zmiana polegająca na przemieszczeniu punktu ciężkości z **programów interwencyjnych w poradnictwie zawodowym na programy prewencji, profilaktyki i promocji osobowości oraz kapitału kariery w doradztwie karier**. Te pierwsze tradycyjnie ukierunkowane są na wspomaganie kariery obiektywnej, a te drugie – na wspomaganie rozwoju kariery subiektywnej. W interwencyjnym modelu poradnictwa zawodowego najistotniejsze są problemy związane z diagnozą zdolności i zainteresowań, a także pośrednictwa w zakresie informacji zawodowej i ofert pracy. Rola doradcy sprowadza się do roli mediującego eksperta, który wspomaga decyzje zawodowe, wybory pracy, a w ostateczności do roli terapeuty, który koryguje deficyty w zasobach osobowości, jak na przykład ma to miejsce w przypadku osób długotrwale bezrobotnych. W prewencyjnym modelu doradztwa karier punkt ciężkości położony

nie jest na diagnozę zmiennych osobowościowych i wymagań rynku pracy – informacji zawodowej, lecz na procesie bilansowania kapitału kariery oraz profilaktykę w zakresie zabezpieczenia jednostki (o zdrowej osobowości) przed destrukcyjnym działaniem długotrwałego stresu we wszystkich sferach życia związanych z karierą zawodową⁶¹.

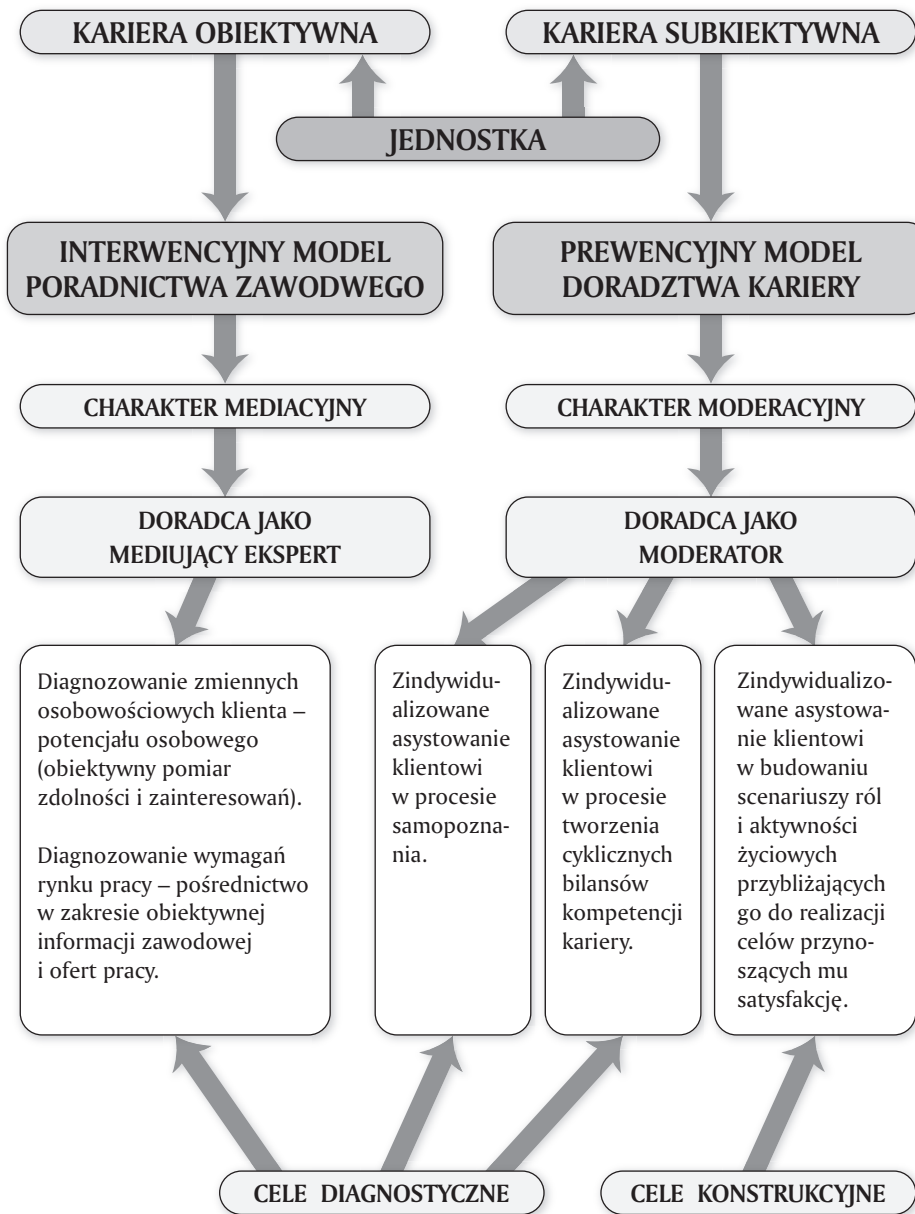
Poradnictwo w modelu interwencyjnym ma mediacyjny charakter, a w modelu prewencyjnym moderacyjny. Pierwszy model, jako dyrektywny i ekspercki tryb udzielania pomocy w wyborach zawodowych, opiera się na faktach empirycznych dotyczących obiektywnych karier – obiektywna informacja zawodowa i obiektywne pomiary uzdolnień. Taki sposób pomagania nie jest jednak obecnie wystarczający, w warunkach ciągłych zmian niemożliwe jest bowiem formułowanie ogólnych dyrektyw opartych tylko na obserwacjach empirycznych, ponieważ zróżnicowanie i zmienność warunków życia poszczególnych jednostek i grup jest bardzo duża i wzajemnie sprzeczna. Stąd też pojawienie się doradztwa karier jako wspomaganie jednostek w rozwiązywaniu problemów w warunkach skrajnej niepewności⁶². Rysunek 2 przedstawia ogólne różnice między tymi modelami.

W doradztwie karier wyróżnia się dwa rodzaje celów.

1. **Cele diagnostyczne** – związane są ze zindywidualizowanym asystowaniu klientowi w procesie samopoznania i tworzenia cyklicznych bilansów kompetencji kariery. **Jest to kontynuacja tradycyjnego interwencyjnego modelu poradnictwa zawodowego.** Dokładne samopoznanie jest i będzie podstawą trafnych i odpowiedzialnych wyborów zawodowych oraz szansą rozwoju całościowego jednostki. Różnica polega na tym, że współczesne doradztwo karier stosuje bardziej zindywidualizowane, podmiotowe i partycypacyjne metody oceny potencjału jednostki – jednostka jest głównym podmiotem samooceny, a doradca pełni rolę moderatora;
2. **Cele konstrukcyjne** – związane są ze zindywidualizowanym asystowaniu klientowi w budowaniu scenariuszy ról, tematów życiowych i planów działań przybliżających go do realizacji celów, które przynoszą satysfakcję z życia. W tym przypadku inaczej jest to realizowane w odniesieniu do osób przywiązanych do tradycyjnego kontraktu i w odniesieniu do jednostek przyjmujących postawę bardziej otwartą i odpowiedzialną wobec rozwoju własnej kariery (zob. rysunek 3).

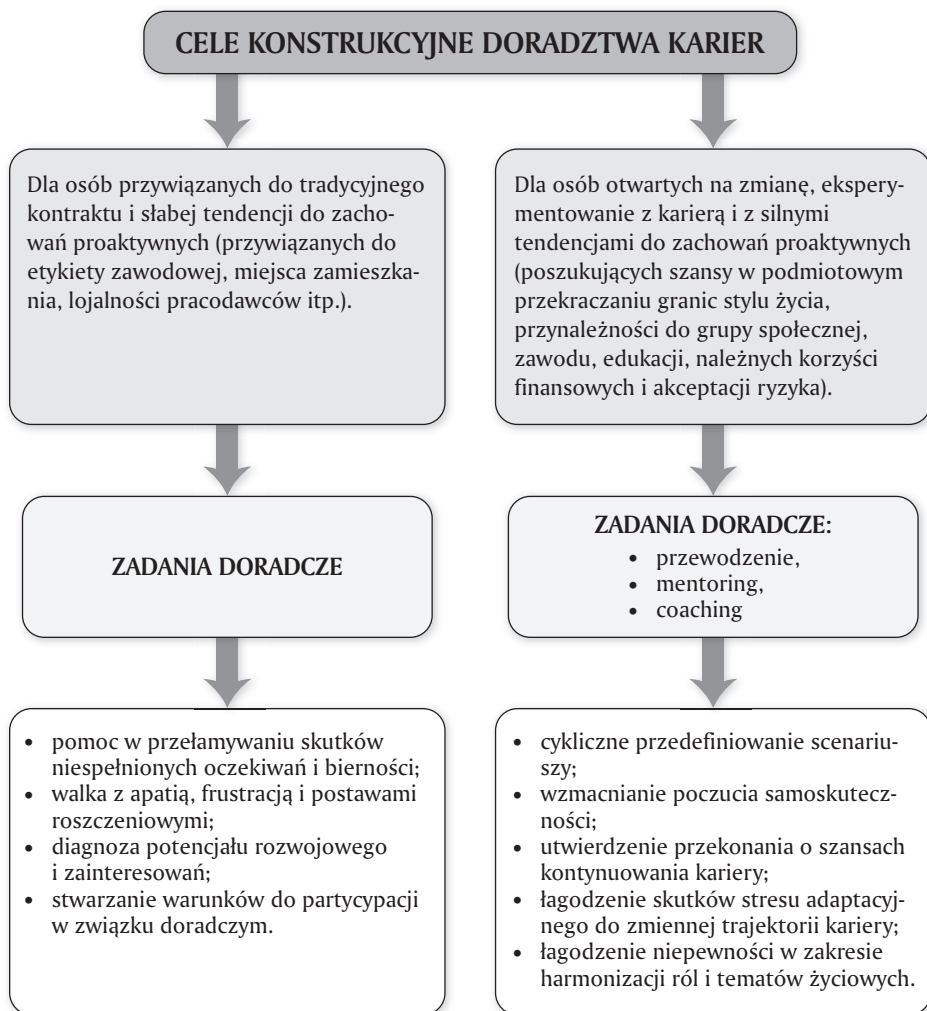
⁶¹ A. Bańka, *Psychologiczne...*, s. 120-121.

⁶² Tamże, s. 121-122.



Rysunek 2. Interwencyjny model poradnictwa zawodowego a prewencyjny model doradztwa karier

Źródło: opracowanie na podstawie A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Wydawnictwo Print-B, Poznań 2007.



Rysunek 3. Cele konstrukcyjne doradztwa kariery

Źródło: opracowanie na podstawie: A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo kariery*, Wydawnictwo Print-B, Poznań 2007.

Podsumowując rozważania dotyczące tej części opracowania, należy podkreślić, że współczesne doradztwo kariery jest nastawione nie na pomoc w wyborze konkretnego zawodu, ale przede wszystkim na ukazywanie możliwości życia i rozwoju w nieustającej zmianie. Wskazuje się, że obecna rola doradcy sprowadza się do bycia „animatorem zmian”⁶³. Dotychczasowa jego rola ulega zatem zmianie. W doradztwie

⁶³ W. Trzeciak, *Zmiany...*

karier nie daje on gotowych rozwiązań, lecz umożliwia i inspiruje szerokie plany życia, wykraczając poza kontekst czysto zawodowy w sferę osobistą i rodzinną, szukając w niej wartości i znaczeń, unikalnych i niepowtarzalnych dla każdej jednostki. Poradnictwo ulega przekształceniu z poradnictwa dyrektywnego (z dołu do góry) do doradztwa karier, które charakteryzuje partnerstwo, samodoradztwo i własna inicjatywa w kierowaniu rozwojem zawodowym. Poradnictwo karier w dużo mniejszym stopniu angażuje się w rozwiązywanie problemów zawodowych jednostki, a w większym w inne sfery życia (np. rodzinnego), a także w problemy natury osobowościowej (np. nieśmiałość, otwartość, przywiązanie, separacja)⁶⁴.

Uwagi końcowe

Współczesne studium kariery nakazuje uwzględniać wielokontekstowe zmiany w świecie pracy, które stawiają przed jednostką nowe wymagania. Do najważniejszych zalicza się wzrost roli przypisywanej karierze oraz zdolność do planowania, zarządzania i monitorowania własnej kariery w perspektywie całościowej. Rozwój kariery oraz programy zarządzania karierą są kluczowymi zagadnieniami zarówno z perspektywy jednostek, jak i organizacji⁶⁵. Tematyka ta ważna jest również dla pedagogiki pracy, dla której jedno z podstawowych obszarów problemowych stanowi współcześnie rozumiane poradnictwo zawodowe stające się przede wszystkim całościowym doradztwem kariery. Następuje bowiem zmiana paradygmatu poradnictwa zawodowego na doradztwo karier, ułatwiające przystosowanie do elastycznego i otwartego rynku pracy. Stąd też rozwój doradztwa karier jest konieczny. Również cechy charakteryzujące współczesne kariery zawodowe, takie jak zmienność, nieprzewidywalność, nielinearność, mobilność, powodują, że wzrasta zapotrzebowanie na usługi z zakresu całościowego doradztwa/poradnictwa kariery – na specjalistów, którzy będą wspierali i wspomagali człowieka w procesie rozwoju własnej kariery zawodowej. Kwestie te rozpatrywane są m.in. z perspektywy pedagogiki pracy, ale też andragogiki, w obrębie których podejmuje się problematykę całościowego uczenia się człowieka w miejscu pracy i znaczenia pracy w całościowym uczeniu się⁶⁶.

Kończąc rozważania, należy także podkreślić, że niniejszy tekst stanowi tylko próbę ukazania doradztwa kariery jako całościowego procesu pomocy w rozwoju kariery zawodowej człowieka i autorka ma świadomość, że przedstawione treści nie wyczerpują dostatecznie poruszonego zagadnienia.

⁶⁴ A. Bańka, *Psychologiczne...*, s. 26.

⁶⁵ A. Cybal-Michalska, *Dualizm...*, s. 7.

⁶⁶ A. Bilon, *Współczesne tendencje w badaniach poradnictwa kariery*, „Studia Poradoznawcze”, 2013, Wydawnictwo DWS, Wrocław 2013, s. 43.

BIBLIOGRAFIA

- Bańka A., *Jak wykorzystywać teorie naukowe we współczesnym doradztwie karier – aktualizacja teorii osobowości, rozwoju człowieka i karier z perspektywy integracji transkulturowej*, [w:] Materiały z konferencji zorganizowanej przez Ogólnopolskie Forum Poradnictwa Zawodowego Poradnictwo zawodowe w przededniu przystąpienia Polski do Unii Europejskiej, Warszawa 2004.
- Bańka A., *Proaktywność a tryby samoregulacji. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*, Wydawnictwo Print-B, Poznań-Warszawa 2005.
- Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Wydawnictwo PrintPrint-B, Poznań 2007.
- Bańka A., *Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych w współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej*, „Chowanna”, nr 23/2004, t. II, *Psychologia bliżej życia*, cz. I, K. Popiołek (red.), Wydawnictwo UŚ, Katowice 2004.
- Beck U., *Spółczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2002.
- Bilon A., *Poradnictwo kariery w Holandii – założenia, organizacja, perspektywy aplikacji w Polsce*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dra hab. J. Kargula, Wrocław 2013, https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/145/1/Poradnictwo_kariery_w_Holandii.pdf [dostęp: 19.07.2016].
- Bilon A., *Współczesne tendencje w badaniach poradnictwa kariery*, „Studia Poradoznawcze” 2013, Wydawnictwo DWS, Wrocław 2013.
- Cybal-Michalska A., *Dualizm w ujmowaniu kariery – akcentowanie jej subiektywnego i obiektywnego sensu*, „Studia Edukacyjne”, nr 29, Wydawnictwo UAM, Poznań 2013.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.
- Dębska E., *Mentor, coach, facylitator – trzy role doradcy zawodu*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, Wydawnictwo ATA, Warszawa 2010.
- Giermanowska, *Między karierą a bezrobociem*, [w:] *Normalność i norma. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, pod red. B. Fatygi i A. Tyszkiewicz, Wydawnictwo UW, Warszawa 2001.
- Herr E. L., Cramer S. H., *Planowanie kariery zawodowej*, „Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego”, nr 15, 2001, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 2001.
- Jarosz M., *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo EUROPA, Wrocław 2001.
- Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany paradoznawczego dyskursu*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006.
- Korcz I., Pietrulewicz B., *Kariera zawodowa*, Instytut Edukacji Techniczno-Informatycznej UZ, Zielona Góra 2003.

- Krause E., *Planowanie rozwoju kariery zawodowej przez studentów – między wyobrażeniami a strategiami*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012.
- Krause E., *Rozwój kariery zawodowej studentów –konteksty i dokonania*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012.
- Kuczmera-Ludwicyńska E., *Racjonalne zarządzanie zasobami ludzkimi*, <http://dumel.pl/extra/21-racjonalne-zarządzanie-zasobami-ludzkimi-.html> [dostęp: 19.07.2016].
- Luken T., *Przygotowanie do konstruowania kariery (career learning) – czy rzeczywiście zmierzamy w dobrym kierunku?*, „Studia Poradcoznawcze” 2013, Wydawnictwo DWS, Wrocław 2013.
- Miś A., *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji*, Wydawnictwo UE, Kraków 2007.
- Paszkowska-Rogacz A., *Doradztwo zawodowe: wybrane metody badań*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2009.
- Pisula D., *Poradnictwo kariery przez całe życie*, Wydawnictwo KOWEŻiU, Warszawa 2009.
- Poczrowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie - procesy - metody*, Wydawnictwo PWE, Warszawa 2007.
- Rokicka E., *Pojęcie „kariery”. Perspektywa strukturalno-funkcjonalna i interakcjonistyczna*, „Przegląd Socjologiczny”, t. XLI, Łódź 1992.
- Szumigraj M., *Poradnictwo kariery: systemy i sieci*, Wydawnictwo Łośgraf, Warszawa 2011.
- Trzeciak W., *Zmiany w poradnictwie, rozwój narzędzi diagnostycznych. Warsztat doradcy zawodowego*, Warszawa 2013, <http://www.pwsw.pl/materialy-dla-sluchaczy-doradztwo-zawodowe-w-ramach-projektu-podkarpacie-stawia-na-zawodowcow/id5100,mgr-Wlodzimierz-Trzeciak.html> [dostęp: 25.07.2016].
- Wojtasik B., *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradcoznawstwa*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1994.
- Wojtasik B., *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr specjalny, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2003.
- Wojtasik B., *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty psychologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1997.

STRESZCZENIE

Jednym z kluczowych obszarów problemowych pedagogiki pracy jest współczesne *poradnictwo zawodowe*, które ewoluuje w stronę *doradztwa karier*, oznaczając w praktyce stopniowe odejście od poradnictwa dyrektywnego. Następuje zatem zmiana paradygmatu poradnictwa zawodowego na doradztwo karier, które koncentruje się na

całościowym rozwoju osobowości jednostki i pomaganiu jej na różnych etapach życia w rozwiązywaniu problemów tranzykcji między różnymi rolami. Cechy, które charakteryzują obecne kariery zawodowe, takie jak zmienność, nieprzewidywalność, nielinearność, mobilność, powodują, że wzrasta zapotrzebowanie na usługi z zakresu całościowego doradztwa/poradnictwa kariery – na specjalistów, którzy będą wspierali i wspomagali człowieka w procesie rozwoju własnej kariery zawodowej. Wspieraniem i wspomaganiem jednostki w rozwiązywaniu problemów w warunkach niepewności zajmuje się właśnie doradztwo kariery, którego ważną kategorię stanowi *kariera zawodowa*. Stąd też w niniejszym opracowaniu, na podstawie literatury przedmiotu, przedstawiono sposoby jej rozumienia oraz terminy z nią związane, tj. planowanie i zarządzanie karierą zawodową. W tekście podjęto również próbę zdefiniowania tytułowego procesu oraz wskazano różnice pomiędzy tradycyjnym poradnictwem zawodowym a współczesnym doradztwem kariery, w tym również zwrócono uwagę na ich rolę, modele i cele.

Słowa kluczowe: kariera zawodowa, rozwój kariery zawodowej, planowanie kariery zawodowej, zarządzanie karierą zawodową, doradztwo kariery/karier (poradnictwo kariery/karierowe), różnice pomiędzy tradycyjnym poradnictwem zawodowym a współczesnym doradztwem kariery.

English title: Career counselling as a lifelong process of supporting the development of people's professional careers

Abstract

Modern vocational counselling is one of the key issues of labour pedagogy; it has been evolving towards *career counselling*, which in fact means gradually departing from the *directive guidance*. Thus, the paradigm of vocational guidance is changing into career counselling, which focuses on the lifelong development of individuals and supporting them at different stages of their lives to solve the problems of transitions between various roles. The features, characteristic to modern professional careers, such as: changeability, unpredictability, being non-linear, and mobility, result in the greater demand for the services providing lifelong career guidance/counselling – for the professionals, who are going to support and help people in the process of developing their own professional career. Career counselling, a great part of which is the professional career, deals with supporting and helping an individual to solve problems in uncertain conditions. Thus, in the following article, based on the subject literature, the ways of understanding it have been presented, as well as the terms connected with it, i.e. planning and managing one's professional career. In addition to this, the

article tries to define the process mentioned in the title and indicates the differences between the traditional vocational guidance and the modern career counselling, including their roles, models and goals.

Key words: professional career, the development of professional career, planning one's professional career, the management of one's professional career, career counselling (career guidance), the differences between traditional vocational counselling and the modern career counselling.

NOTKA O AUTORCE

Ewa Krause – adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Autorka dwóch monografii: *Rozwój kariery zawodowej studentów – konteksty i dokonania* oraz *Planowanie rozwoju kariery zawodowej przez studentów – między wyobrażeniami a strategiami* (obie: Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012) i ponad 30 artykułów w czasopismach naukowych, a także rozdziałów w zbiorach pod redakcją, których problematyka skupiona jest głównie wokół kariery zawodowej różnych podmiotów. Ponadto współautorka (wraz z dr Wiesławą Wołoszyn-Spirką) publikacji pt. *Wybrane zagadnienia etyki doradcy* (Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012). Obecne zainteresowania naukowo-badawcze związane są m.in. z badaniem karier naukowych w kontekście życia rodzinnego, w tym realizacji zadań związanych z rolą rodzicielską..



Rozdział

4

**EDUKACJA ZAWODOWA
DROGĄ DO ZATRUDNIENIA**

4.1.

Anna Pogorzelska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Suwałkach

EDUKACJA ZAWODOWA WOBEC ZMIENIAJĄCEGO SIĘ RYNKU PRACY

Wprowadzenie

Stosunkowo rzadko zdarza się, że edukacja zawodowa rozpatrywana jest jako autonomiczny i wyizolowany obszar ludzkiej działalności. Na ogół pojawia się przy niej kontekst rynku pracy, gospodarki, aktywności ekonomicznej czy przydatności do zatrudnienia. Przykładów powiązania kształcenia zawodowego z rynkiem pracy i gospodarką literatura przedmiotu¹ podaje wiele. Wzajemne związki i współzależności wskazanych obszarów opisywane są jako „układ naczyń połączonych”, „system sprzężeń zwrotnych”. Piszemy o nich w perspektywie dialogu, czy też, jak to określił Stefan M. Kwiatkowski, trójstronnej relacji: *gospodarka – rynek pracy – edukacja zawodowa*².

Teoria i praktyka edukacyjna wskazują na to, że podstawą sukcesu edukacji zawodowej jest jej powiązanie z gospodarką i rynkiem pracy. W okresie nieustannych zmian społecznych, gospodarczych, technologicznych czy ekonomicznych zbliżenie świata pracy z edukacją zawodową staje się nieodzowne. Rosnące wymagania pracodawców wobec kwalifikacji i umiejętności pracowników, zmieniające się warunki pracy, jej rodzaje czy konteksty powodują, że wiedza i umiejętności zdobywane przez uczniów nie spełniają oczekiwań. Dlatego szkoła i zakład pracy stawać się powinny równorzędnymi podmiotami w procesie kształcenia zawodowego, w których uczeń będzie miał szanse zdobywania kwalifikacji zawodowych, weryfikowania posiadanej wiedzy, rozwoju

¹ Patrz: prace m.in. S. M. Kwiatkowskiego, R. Gerlacha czy Z. Wiatrowskiego.

² S. M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, IBE, Warszawa 2001, s. 270.

i doskonalenia umiejętności. Ponadto oferując uczniom możliwość kontaktu z praktyką gospodarczą już na etapie nauki daje się im atuty udanego wejścia na rynek pracy.

Relacyjność w obszarze edukacji zawodowej – rynku pracy – gospodarki

Powiązanie edukacji zawodowej z nieustannie ewaluującą gospodarką i „płynnym” rynkiem pracy sprawia, że musi zmieniać się zarówno teoria, jak i praktyka tego obszaru edukacji. W teorii kształcenia zawodowego stopniowo przełamuje się stereotyp sytuujący problem ten w sferze instrumentalnej. Zdaniem Tadeusza. W. Nowackiego współczesna edukacja zawodowa jest w swojej istocie wszechstronna, integruje przygotowanie teoretyczne i praktyczne³. Za dewizę edukacji zawodowej przyjmuje się kształtowanie całego człowieka w myśl holistycznej teorii urzeczywistniającej się w czterowymiarowym modelu edukacji, uwzględniającym harmonijny rozwój fizyczny, intelektualny, społeczny i duchowy istoty ludzkiej⁴. W teorii, jak i w praktyce pedagogicznej, społecznej czy gospodarczej wspomina się o edukacji dla zatrudnienia, czy edukacji dla zdatności, której celem jest wspieranie i rozwijanie w ludziach kompetencji, umiejętności radzenia sobie z życiem, twórczości i współpracy z innymi ludźmi⁵. O celach edukacji zawodowej pisze również Stefan M. Kwiatkowski. Wśród kluczowych, autor wymienia te, które odnoszą się do przygotowania do życia i twórczej pracy, kształtowania umiejętności komunikowania się, kształtowania postaw sprzyjających samokształceniu⁶.

Znawcy przedmiotu postulat kształcenia pragmatycznego i racjonalnego zastępują postulatem profesjonalizmu rozumianego nie tylko jako wiedza i umiejętności, ale jako dyspozycje twórcze, umiejętność wrywania się ze schematów i rutyny, akceptowanie norm i wartości zawodowych, przekładania abstrakcyjnej wiedzy na działania praktyczne. Anachronizmem są więc twierdzenia, że edukacja zawodowa sprowadza się do kształtowania nawyków i umiejętności zawodowych. Posiłkując się opinią Ryszarda Gerlacha, przyjąć należy, że w kształceniu zawodowym ważne są postawy, poglądy, zainteresowania prozawodowe, myślenie koncepcyjne, innowacyjne i twórcze, kształtowanie prawidłowego stosunku do świata wartości, społeczeństwa, drugiego człowieka i samego siebie⁷. Wiedza i umiejętności

³ T. W. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1971, s. 96.

⁴ R. Gerlach, *Reforma edukacji szansą dla kształcenia zawodowego?*, [w:] *Edukacja w dialogu i reformie*, A. Karpińska (red.), Trans Humana, Białystok 2002, s. 313.

⁵ M. Gawrysiak, *Politechniczny i metatechniczny wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej*, [w:] *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, pod red. E. Podowskiej-Filipowicz, H. Błażejowskiego i R. Gerlacha, WSP, Bydgoszcz 1995, s. 112.

⁶ S. M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, IBE, Warszawa 2001, s. 25.

⁷ R. Gerlach, *Reforma edukacji szansą...*, op. cit., s. 313.

przystają być atrybutami gwarantującymi wygodną i atrakcyjną pozycję na rynku pracy czy sprawne funkcjonowanie w warunkach przemian gospodarczo-społecznych. Życie gospodarcze wyraźnie wskazuje na przesuwanie akcentów w stronę zdolności i gotowości do ustawicznego uczenia się, adaptowania do nowych sytuacji, zyskiwania zaufania, umiejętnego komunikowania się i nawiązywania kontaktów, wielokrotnego zmieniania własnych statusów zawodowych, umiejętnego wiązania cech uniwersalnych z elastycznością poglądów i nastawień. Związek pomiędzy tempem zmian gospodarczych, postępem naukowo-technicznym oraz jakością i efektywnością ludzkiej pracy staje się coraz bardziej ścisły. Dlatego niezbędny jest udany dialog pomiędzy edukacją zawodową, rynkiem pracy i gospodarką. Wizytówką tego dialogu obecnie staje się otwarcie edukacji zawodowej na trzy kluczowe aspekty, jakie promuje współczesna rzeczywistość społeczno-gospodarcza. Chodzi o elastyczność, mobilność i konkurencyjność. Pojęciom tym nadawany jest charakter procesualny, a więc odnoszący się do procesu kształcenia zawodowego, jak i finalny, w którym elastyczność, skłonność do mobilności i bycie konkurencyjnym oznacza stan przygotowania absolwenta szkoły zawodowej do funkcjonowania w rolach zawodowych i społecznych.

Wspomniane kategorie uznawane są za kluczowe dla rozwoju systemów edukacji zawodowej. Wspomina się o tym w dokumentach przygotowywanych przez agendy Unii Europejskiej, w tym m.in. przez Radę Europy ds. Edukacji, przyjętych na posiedzeniu w Sztokholmie 2001 r. czy przez Komisję Europejską⁸. Czytamy w nich, że jednym z podstawowych celów systemów edukacji w Europie jest rozwijanie przedsiębiorczości, mobilności i wymiany, wspieranie aktywności i autokreacji. Cele te stanowią przesłankę dla rozwoju wielu koncepcji kreujących nowe formuły zachowań zarówno na rynku pracy, jak i w okresie zatrudnienia. Przykładem na to jest koncepcja „Akcja Ja”, w myśl której przedsiębiorcami są wszyscy ludzie, którzy aktywnie, niezależnie i samodzielnie tworzą swoją zawodową przyszłość. Jej teoretyczne założenia opierają się na tym, że kapitał ludzki ma określoną wartość rynkową. Wartość tę można świadomie podwyższyć, że sukces zawodowy wymaga zachowań prorynkowych w okresie nauki i pracy, każdy powinien być przedsiębiorcą własnego „Ja”⁹. Podobne argumenty stawiane są również w literaturze przedmiotu, o czym świadczy m.in. stanowisko Zygmunta Wiatrowskiego, zgodnie z którym nowoczesne podejście do problemu przygotowania zawodowego winno zakładać zdolność i potrzebę pracownika do bycia i działania w różnych sytuacjach zawodowych, w tym w sytuacjach alternatywnych; zdolność i możliwość pracownika do podejmowania oraz realizowania zadań i ról zawodowych nasyconych tendencją do zmienności czy też nastawienie pracownika, wyniesione z nowoczesnej szkoły zawodowej, do mobilnego, elastycznego, inicjatywnego i przedsiębiorczego oraz twórczego

⁸ Komisja Europejska, *Edukacja w Europie; różne systemy kształcenia i szkolenia*, Warszawa 2003, s. 12.

⁹ W. Lanthaler, J. Zugmenn, *Akcja Ja. Nowy sposób myślenia o karierze*, Twigger, Warszawa 2000, s. 15.

bycia we własnych i zakładanych sytuacjach zawodowych¹⁰. Literatura przedmiotu daje również przykłady na to, że specyficzne cechy współczesnej gospodarki rynkowej stanowić powinny swoisty punkt odniesienia dla systemu edukacji zawodowej. Wspomina się m.in. o potrzebie realizacji trzech następujących zasad:

- a) wysokiej jakości kształcenia opartego na określonym systemie standardów tej jakości;
- b) elastyczności kształcenia;
- c) mobilności¹¹.

W tym ujęciu ostatnie punkt oznacza taki sposób organizacji kształcenia zawodowego, dzięki czemu wykwalifikowani pracownicy będą mogli wykonywać pracę na podobnych stanowiskach w różnych miejscach i w różnym czasie, natomiast zasada elastyczności mówi o potrzebie dalszego kształcenia, o stwarzaniu możliwości dla ustawicznego rozwoju wiedzy i umiejętności zawodowych, by być zdolnym do pracy ciągłej w zmieniającym się otoczeniu. Problemy związane z elastycznością czy mobilnością, rozumianych zarówno jako proces, jak też określony efekt kształcenia zawodowego, uwzględnione zostały w reformie edukacji zawodowej, którą zapoczątkowano we wrześniu 2012 roku. Zarówno w dokumentach MEN uzasadniających potrzebę reform tego obszaru edukacji, jak i w nowej podstawie programowej kształcenia zawodowego pojawiają się kwestie nawiązujące do omawianych kategorii¹².

Wymienność relacji pomiędzy kształceniem zawodowym a gospodarką odbywa się w wielu przestrzeniach, zarówno materialnych czy osobowych, jak i symbolicznych. Współpraca materialna mierzona jest głównie poziomem wsparcia i inwestowania gospodarki w rozwój bazy techniczno-dydaktycznej szkolnictwa zawodowego. Chodzi w niej przede wszystkim o to, aby niwelować dysproporcje pomiędzy zaawansowaniem techniczno-technologicznym przedsiębiorstw, a na ogół niewielkim potencjałem technicznych szkół zawodowych.

Osobowy wymiar współpracy nie dotyczy tylko stwarzania przez pracodawców możliwości odbywania praktycznego kształcenia zawodowego i praktyk zawodowych uczniom szkół zawodowych. Postuluje się również organizowanie doskonalenia praktycznego w za-

¹⁰ Z. Wiatrowski, *Droga do współczesnego rozumienia i uznawania kwalifikacji i kompetencji zawodowych*, [w:] *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, S. M. Kwiatkowski (red.), IBE, Warszawa 2004, s. 68.

¹¹ A. Bogaj, *Kształcenie zawodowe światła międzynarodowych raportów oświatowych – priorytety i kierunki rozwoju*, [w:] *Kształcenie zawodowe. Rynek pracy. Pracodawcy*, S. M. Kwiatkowski (red.), IBE, Warszawa 2000, s. 37.

¹² Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz. U. z dnia 07.02.2012 r.

kładach pracy nauczycielom kształcenia zawodowego. Ważną kwestią jest bezpośredni kontakt ucznia szkoły zawodowej z „mistrzami” w zawodzie, zawodowymi wzorcami osobowymi, polegający nie tylko na przekazywaniu wiedzy czy umiejętności, ale stanowiący rzeczywiste wprowadzenie w zawód, jego hierarchię wartości, prezentujący pożądane wzorce zachowań zawodowych. Autentyczność sytuacji zawodowych i społecznych zakładu pracy sprzyja kształtowaniu u uczniów m.in. takich cech, jak odpowiedzialność za wykonywaną pracę, właściwy stosunek do powierzonych zadań zawodowych, zaangażowanie zawodowe i społeczne czy przyzwyczajenie do świadomego i samodzielnego działania. Podstawowy cel tej współpracy, to wychowanie przyszłego pracownika, kompetentnego i gotowego do skutecznego działania zawodowego, potrafiącego efektywnie pracować w warunkach gospodarki wolnorynkowej, konkurencyjności i ryzykowności.

Przezeń symboliczna otwiera się na aspekty związane z jakością funkcjonowania pracownika w procesie pracy. Wymienić tu należy zagadnienia i wartości stanowiące o etosie grupy zawodowej, interakcjach zachodzących w zespołach pracowniczych, etycznej odpowiedzialności za siebie i współpracowników oraz za efekty i jakość wykonywanej pracy. Najogólniej rzecz ujmując, chodzi o szeroko rozumianą kulturę pracy, ma ona bowiem nie tylko swój ekonomiczno-racjonalny wymiar. Przez wielu znawców tematu traktowana jest jako kategoria aksjologiczna. Wspomina o tym m.in. Bogdan Suchodolski¹³, pisząc, że pomiędzy kategorią „być i mieć” jest jeszcze kategoria „działać”. Chodzi o taki typ działania, w którym człowiek świadomie zmienia otaczającą rzeczywistość i siebie samego. Jak pisał Cyprian K. Norwid: „praca jest tak dalece samodzielnością, iż najemnik ulice brukujący, jeżeli tylko jak drudzy ręką rusza, a nie wkłada w robotę swego oryginalnego akcentu... to próżniak”¹⁴.

Tego typu zachowań uczeń nauczyć się może tylko w rzeczywistych warunkach pracy, w zetknięciu z rzeczywistymi problemami pracowniczymi.

Pytania o efekty edukacji zawodowej

Pod adresem edukacji zawodowej formułowanych jest szereg, czasami sprzecznych i całkowicie rozbieżnych, oczekiwań i potrzeb. Dlatego zasadne jest postawienie kilku pytań, na które być może niedaleka przyszłość edukacyjna da odpowiedź.

Pierwszy problem odnosi się do faktu, że obecnie edukacja zawodowa zaczyna koncentrować się wokół takich pojęć, jak wydajność, opłacalność, konkurencyjność, kalkulacja kosztów i zatrudnialność. Zadania tworzenia warunków do rozwoju sił twórczych uczniów, otwartych postaw, aktualizowania ukrytych możliwości, autono-

¹³ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990, s. 240.

¹⁴ C. K. Norwid, *Pisma wierszem i prozą*, WSiP, Warszawa 1970, s. 355.

mii i niezależności przesuwane są na dalszy plan. Istnieje zatem niebezpieczeństwo, że gdy szkoła zawodowa uzależni własną aktywność edukacyjną tylko od potrzeb gospodarki rozumianej jako swobodna gra sił rynku, wówczas interes jednostek podporządkowany zostanie interesowi rynku. Rodzi to pytanie o ideę upodmiotowienia uczniów w procesie kształcenia zawodowego, rozumianej m.in. jako zdolność kontrolowania, wpływania, dokonywania wyborów oraz skutecznego działania i rozwoju.

Drugi problem dotyczy pytania o profil absolwenta szkoły zawodowej, w tym o jego profil zawodowy. Czy ma to być wykształcony specjalista w ściśle wyspecyfikowanej dziedzinie, o którego upominają się rynek pracy i pracodawcy, który będzie w stanie efektywnie wykorzystywać coraz to nowocześniejsze i bardziej precyzyjne wytwory techniki? A może raczej ma to być „mobilny dyletant”, który posiada najważniejsze umiejętności zebrane z wielu dziedzin i jest zdolny do szybkiego dostosowania się do permanentnych zmian społecznych, otwarty na to, co jest jakościowo nowe i odmienne i o którym wspominają teoretycy z zakresu ekonomii bądź też nauk społecznych? Tym samym powraca problem, czy szkoła ma kształcić w wąskich specjalnościach, czy szerokoprofilowo? Biorąc pod uwagę dotychczasowy stan przemian w sferze edukacji zawodowej widać wyraźny brak regularności i ciągłości tych procesów. Uzasadnieniem dla wąskiej specjalizacji w procesie przygotowania zawodowego są cechy charakteryzujące gospodarkę XXI wieku. Jej kluczowym wyznacznikiem jest różnorodność form, wysoki stopień złożoności, duża liczba konkurujących ze sobą podmiotów, czy też traktowanie wiedzy, jako decydującego stimulatora wzrostu i rozwoju. Poza tym należy zaakcentować trudne do precyzyjnego zidentyfikowania przemiany w organizacji i technologii produkcji (oszczędne technologie, „chude” reżimy produkcyjne), pogłębioną specjalizację, coraz większą konkurencję, w tym przede wszystkim pozacenową odnoszącą się do sfery innowacji i kreacji nowych nisz rynkowych, likwidację barier w handlu, wzrost „wpływu” kapitału intelektualnego.

Klasyk ekonomii, Peter Drucker, wyraźnie podkreśla, że nie istnieją ludzie do wszystkiego, a człowiek doskonałym może być tylko w ściśle określonych dziedzinach i o takich pracowników winni zabiegać pracodawcy. W jednym ze swych dzieł pisał: „Kto przy obsadzie stanowisk lub doborze kadr dla organizacji będzie starał się omijać słabości, uzyska w najlepszym razie przeciętność. Przekonanie, że istnieją ludzie i wszechstronni, i ogładzeni, ludzie, w których tkwią tylko siły, a nie ma słabości (niezależnie od tego, czy nazwiemy takiego kogoś »człowiekiem wszechstronnym«, »osobowością dojrzałą«, »osobowością dobrze przystosowaną«, czy »człowiekiem do wszystkiego«) (...). I nikt nie jest mocny we wszystkim”¹⁵.

Podstawową przesłanką przemawiającą za modelem mobilnego dyletanta jest rozpowszechniający się wymóg elastyczności, który odnosi się nie tylko do struktur organi-

¹⁵ P. Drucker, *Menedżer skuteczny*, MT Biznes, Kraków 1994, s. 88.

zacyjnych podmiotów gospodarczych, ale również sposobów nimi zarządzania i dotyczy wielu sytuacji pracowniczych. Struktury elastyczne „zakładają możliwość zmiany składu zespołów ludzkich i stawianych im zadań stosowanie do sytuacji, w jakich znajduje się aktualnie organizacja, bez dokonywania trwałych przekształceń”¹⁶. W skrajnych przypadkach organizacje elastyczne mogą przyjmować formę struktury organicznej, nazywanej przez Alvina Tofflera¹⁷ *ad hoc* – *kreacją*. W systemie tym organizacja opiera się na powoływaniu *ad hoc* zespołów, w zależności od potrzeb, do rozwiązywania określonych problemów.

Pierwszą z przesłanek uzasadniających model mobilnego dyletanta jest niewątpliwie odwrót od tak zwanej stałej pracy, zatrudniania na pełen etat, na rzecz elastyczności i płynności zawierającej nawet pierwiastki dezorganizacji. Elastyczność i płynność stają się receptą w sytuacji, gdy wiedza, umiejętności, dotychczasowe doświadczenie przestają być wystarczające dla realizacji interesów organizacji. Opisując to zjawisko, Zygmunt Bauman przywołuje stanowisko Luca Boltańskiego i Eve Chiapello sugerujących, że *savoir-faire* – *know-how*, znajomość rzeczy, zdobyte umiejętności – są stopniowo zastępowane przez *savoir-être*. Wiedza o tym, w jaki sposób poruszać się w świecie, bardziej niż cokolwiek innego, oznacza posiadanie dobrych kontaktów, łatwość porozumiewania się. *Savoir-être* staje się rozstrzygającym czynnikiem promocji i wzbogacania się. Przejście od *savoir-faire* do *savoir-être* sprowadza się do: „akcentowania wielowartościowości, elastyczności zatrudnienia, zdolności do uczenia się i adaptowania do nowych sytuacji i nowych funkcji, a nie posiadanie umiejętności i zdobytych kwalifikacji; akcentowanie zdolności do zyskiwania zaufania, komunikowania, nawiązywania”¹⁸. Zdaniem ekonomistów czy socjologów, zmiana cywilizacyjna wymusza zapotrzebowanie na elastycznych pracowników, których Anthony Giddens określa jako „pracowników z portfolio” czyli ludzi posiadających szereg umiejętności zawodowych, rekomendacji z poprzednich miejsc pracy, którymi będą się posługiwać w życiu zawodowym. W ich wypadku „kariera zawodowa”, stabilizacja zawodowa czy rozwój zawodowy należy do przeszłości. Zwolennicy tego rodzaju rozwiązań kadrowych wskazują, że taki pracownik może twórczo się rozwijać, nie jest skazywany na długie lata pracy w jednym zawodzie.

Kolejnym problemem wymagającym głębszego namysłu i szerszej dyskusji jest precyzyjne określenie, jakiego rynku pracy potrzeby winny być przede wszystkim uwzględnione w procesie przygotowania zawodowego uczniów szkół zawodowych?

Procesy globalizacyjne, przeobrażenia ekonomiczno-społeczne, widoczny chaos dróg i karier zawodowych, sprawiły, że mówić należy obecnie raczej o wielu rynkach pracy.

¹⁶ A. Czermiński, M. Czerska, B. Nogalski, R. Rutka, J. Apanowicz, *Zarządzanie organizacjami*, TNOiK, Toruń 2001, s. 245.

¹⁷ A. Toffler, *Szok przyszłości*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1988, s. 159.

¹⁸ L. Boltański, E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, [za:] *Społeczeństwo w stanie obłąkania*, Z. Bauman, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006, s. 51.

Zmiany te wpisują się w powstałą w latach 60. XX wieku teorię segmentacji rynku pracy, w której ramach narodziły się koncepcje dualnego rynku pracy¹⁹. Segmentacja rynku pracy podzieliła go w wielu płaszczyznach i obszarach. Wśród różnych kryteriów podziału można wskazać kryterium geograficzne, demograficzne, psycho-społeczne czy ekonomiczne. Dodatkowo specyfika nowoczesnej gospodarki wymusza takie strategie działania, które oddziałują na kształt rynku pracy, współczesne bowiem struktury organizacyjne przedsiębiorstw sprawiają, że wykształcenie uzyskane w młodości nie wystarcza, aby być wykwalifikowanym pracownikiem kilka lub kilkanaście lat później. Stąd za jeden z ważniejszych problemów przyjmuje się fakt, że „jednostki są w coraz mniejszym stopniu przywiązane do jednego zawodu i jednego miejsca; stają się współczesnymi koczownikami, których osiągnięcia życiowe zależą od zdolności przystosowania się do coraz nowych warunków, w jakich nieuchronnie raz po raz się znajdują”²⁰. Dodatkowo, specyfika rynku pracy związanego z nowymi technologiami i globalizującą się gospodarką powoduje postępującą polaryzację stanowisk pracy. Tworzą się dwie nieprzenikające się grupy stanowisk. Do pierwszej zaliczane są stanowiska pracy wymagające dużej wiedzy, umiejętności czy specyficznych kompetencji. Pracownicy z tej grupy to osoby bardzo dobrze wykształcone, specjaliści w swoich dziedzinach, innowacyjni, kreatywni, pożądana na rynku pracy. W grupie drugiej znajdują się pracownicy, od których nie wymaga się wysokich kwalifikacji, ich praca jest bowiem prosta i powtarzalna, bazująca głównie na zdyscyplinowaniu. „W ten sposób powstaje zjawisko dualizacji pracy będące efektem polaryzacji zapotrzebowania na umiejętności „wysokie” oraz „niskie”, przy czym obniżenie się wymaganego poziomu umiejętności „niskich” zachodzi w rezultacie wdrażania efektów pracy tych „wysokich”²¹. W konsekwencji taki rynek pracy podzielić można na dwa główne segmenty: pierwotny i wtórny. W obrębie pierwszego istnieje tzw. wyższy rynek pracy, gdzie oferowane są stanowiska wymagające od pracowników wyższego wykształcenia, atrakcyjne miejsca pracy dla specjalistów i osób o wysokich kwalifikacjach. Wśród cech tego segmentu można wymienić stałość pracy, możliwość egzekwowania praw pracowniczych, zapewnienie możliwości awansu zawodowego i podnoszenia kwalifikacji, a także wymagania stawiane pracownikom. Z tymi miejscami pracy powiązane są wysokie dochody, prestiż, uznanie i szacunek społeczny. Drugi segment, tzw. niższy rynek pracy, oferuje miejsca pracy mało atrakcyjne, gdzie zatrudnienie znajdują osoby z niższym wykształceniem. Rynek wtórny jest rynkiem słabo płatnej pracy, nie wymagającej rzetelnego przygotowania, wykonywanej często w trudnych warunkach. Ponadto na rynku pracy pojawiają się tendencje, które

¹⁹ Pierwsze wzmianki o koncepcji segmentacji można odnaleźć w pracach Stuarta Milla i Johna Eliota Caimesa.

²⁰ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 2006, s. 917.

²¹ *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, pod red. K. B. Matusiaka, J. Kucińskiego i A. Gryzik, Warszawa 2009, s. 57-58.

świadczą o dehumanizacji stosunków nie tylko pomiędzy pracodawcami a pracownikami, ale również wewnątrz grup pracowników, a także zjawisko zatrudniania pracowników poniżej ich kwalifikacji zawodowych. Rynek wtórny charakteryzuje się wysoką fluktuacją, częściej następuje likwidacja miejsc pracy przez pracodawców lub też porzucanie ich przez samych pracowników. Natężenie tych zjawisk silnie zdeterminowane jest zmianami w strukturze gospodarowania. „Współcześnie, dualizacja rynku pracy staje się faktem dostrzegalnym przez analityków i uczestników tego rynku. Rynek pracy ma się dostosować do gospodarki opartej na wiedzy, w której najwyższą wartością przedsiębiorstwa są wykształceni, innowacyjni i kreatywni pracownicy. W teorii dualnego rynku pracy są to pracownicy pierwotnego rynku., wszechstronnie wykształceni, pewni swej wartości. Mimo to częściej niż inni dokończają się. Proces nauki jest równoległy do pracy i trwa przez całe życie – nie tylko to zawodowe (...). Na drugim biegunie rynku pracy znajdują się miejsca pracy w sektorze wtórnym. Liczba tych miejsc pracy poszerza się o te, które jeszcze niedawno zaliczano do miejsc pracy rynku pierwotnego”²².

Kończąc niniejsze rozważania należy zauważyć, że złożoność współczesnych procesów prorozwojowych i prozatrudnieniowych wymaga skoordynowanych działań w wielu sferach życia społeczno-gospodarczego, a nie tylko w obszarze edukacji zawodowej. Sprowadzanie tego problemu jedynie do kwestii odpowiedzialności szkół wydaje się zbyt daleko idące. Zapewne mają rację ekonomiści, którzy twierdzą, że nie sposób jest radykalnie poprawić sytuację na rynku pracy bez aktywnej pełnozatrudnieniowej polityki makroekonomicznej, stymulującej nie tylko wzrost gospodarczy, ale i popyt. Warto też zastanowić się, jaki rodzaj nauki ma się obecnie liczyć? Czy tylko ten, który prowadzi do przygotowania zawodowego dla potrzeb gospodarki oraz rynku pracy? Czy tylko kontekst ekonomiczny ma definiować szeroko rozumianą użyteczność społeczną? Te i wiele innych wątpliwości zdają się nasuwać, kiedy analizujemy problemy związane z edukacją zawodową, a zwłaszcza z jej efektami.

Reforma edukacji zawodowej na tle przemian rynku pracy

Z historycznego punktu widzenia wszelkiego rodzaju reformy pojawiają się najczęściej w okresach, kiedy w społeczeństwach występuje zasadnicza zmiana polityczna, ekonomiczna i światopoglądowa. Obserwując jednak współczesność, odnieść można wrażenie, że cywilizacja przeżywa okres permanentnych i niekończących się zmian, że wszelkie dziedziny ludzkiej aktywności zsuwają się w chaos i destabilizują się. Nikt nie umie przewidzieć, gdzie będziemy w nieodległej przyszłości. W tych warunkach reformy zdają się być zwiastunami czegoś pozytywnego, prowadzącego do lepszego, wydajniejszego czy

²² *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, op. cit. s. 59.

sprawniejszego. Również na gruncie polskim reformy stały się wizytówką dokonujących się w naszym kraju przeobrażeń, zwłaszcza że przełom 1989 r. unaoczniał dysfunkcyjność wielu struktur i instytucji państwa, w tym i systemu edukacji. Jednak lata transformacji ustrojowo-gospodarczej boleśnie doświadczyły szkoły zawodowe, okres ten bowiem cechował się projektowaniem, wdrażaniem, odwoływaniem czy kwestionowaniem kolejnych wprowadzanych w życie rozwiązań. Trwał też spór o model ideologii edukacyjnej. Czy szkoła zawodowa ma kształcić wszystkich wszystkich, a tym samym realizować indywidualne interesy, czy raczej mieć na względzie potrzeby społeczno-gospodarcze? Czy szkoła zawodowa ma kształcić szerokoprofilowo, czy raczej w wąskich specjalnościach? W jaki sposób pogodzić dążenia do egalitaryzmu, wyrównywania możliwości zarówno na „starcie kształcenia zawodowego”, jak i wyników na „końcu”, z drugiej zaś strony, jak osiągnąć model doskonałości i profesjonalizmu, jakiego oczekuje rzeczywistość społeczno-gospodarcza? W tym okresie zaczęły się też pojawiać opinie, jak zauważył Stanisław Kaczor, o przeżytku czegoś takiego, jak przygotowanie do pracy kwalifikowanej w szkołach²³. W świadomości społecznej rozbudzano przekonanie, że zasadnicze szkoły zawodowe to miejsca dla „nieudaczników”, do których rodzice nie powinni posyłać swoich dzieci. Nierzadko też szkolnictwo zawodowe czyniono odpowiedzialnym za generowanie zjawiska bezrobocia, a rozwiązania tego problemu upatrywano w ilościowym ograniczeniu szkół zawodowych. Tendencję tę obrazują dane zawarte w Programie Operacyjnym „Kapitał Ludzki”²⁴, z których wynika, że liczba zasadniczych szkół zawodowych zmalała z ponad 3000 w roku 1991 do 778 w 2006 roku. Procesowi temu towarzyszył ponadto gwałtowny spadek liczby uczniów tychże placówek z ok. 800 tys. w 1991 roku do 230 tys. w 2006 r. Wprowadzona w 1999 r. reforma oświaty nie zmieniła trudnej tej sytuacji, wręcz przeciwnie, w trakcie wdrażania reformy tendencja do zamykania szkół zawodowych jeszcze się nasiliła. Zwyciężył wówczas mit szerokiego profilu, który realizowany miał być w powołanych do życia nowym typie szkoły – liceum profilowanym. Model taki przetrwał zaledwie dekadę, stosunkowo szybko okazało się bowiem, że rynek pracy nie jest zainteresowany absolwentami takich liceów. Środowiska gospodarcze generowały wówczas zupełnie odmienny typ podaży pracy, inne też były ich potrzeby i oczekiwania. Poza tym wydawało się w tym okresie, że transformacja gospodarcza sama wyzwoli takie mechanizmy, które w sposób naturalny sprzyjać będą zaangażowaniu pracodawców w proces przygotowania kadr. Ale rodząca się wówczas gospodarka rynkowa nie wykazała dostatecznego zainteresowania tym problemem.

Zmiany w kształceniu zawodowym wprowadzone w życie w 2012 r. stanowią swego rodzaju korektę reformy oświatowej z 1999 r., w której w niedostatecznym stopniu oszacowano bieżący i przyszły popyt na pracę. Ogólnie rzecz ujmując, zastosowane zmiany

²³ S. Kaczor, *Edukacja i rynek pracy*, [w:] *Edukacja wobec rynku pracy. Realia-możliwości-perspektywy*, R. Gerlach (red.), Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003, s. 59.

²⁴ MRR, Program Operacyjny „Kapitał Ludzki”, Warszawa 2007.

miały na celu połączenie dwóch tendencji: zintegrowanie edukacji w zakresie kompetencji ogólnych z kształceniem dotyczącym specyficznej wiedzy i umiejętności zawodowych przy znaczącym współudziale pracodawców. Kolejnym celem jest wyraźne zbliżenie edukacji zawodowej i rynku pracy. Ma się to odbywać poprzez angażowanie pracodawców w całość procesu kształcenia zawodowego, skupienie się na efektach kształcenia czy dążeniu do tego, by certyfikaty potwierdzające kwalifikacje zawodowe stały się czytelne dla pracodawców. Obecnie specyfiką polskiego rynku pracy jest to, że przejście z systemu edukacji do podjęcia zatrudnienia (*STW, school – to – work transition*) następuje stosunkowo późno. Moment wchodzenia absolwentów na rynek pracy może znacznie przyspieszyć przybliżenie edukacji zawodowej do gospodarki. Podstawowe założenie „nowej” reformy kształcenia zawodowego mówi o zbliżeniu świata pracy i kształcenia zawodowego, o dobrym przygotowaniu absolwentów do wejścia na rynek pracy, o prowadzeniu kształcenia zawodowego, zwłaszcza praktycznego, w powiązaniu z pracodawcami, o możliwości uzupełniania wiedzy i umiejętności zarówno w szkole, jak i w zakładzie pracy, o wspieraniu mobilności zawodowej oraz umiejętności kreowania i zarządzania własną karierą zawodową. W tym miejscu nasuwa się pytanie, w jaki sposób pracodawcy zaangażują się w proces kształcenia zawodowego? Czy jak dotychczas współpraca ta będzie opierała się na indywidualnych kontaktach oraz indywidualnym poczuciu odpowiedzialności pracodawcy za lokalny rynek pracy, czy też będzie umocowana prawnie i stymulowana finansowo? Wydaje się, że w dobie braku stabilizacji gospodarczej pracodawcy mogą w różnym stopniu włączać się w tę współpracę, a uzyskanie ich równomiernego zaangażowania w skali kraju może się okazać niemożliwe. Stąd też idea stworzenia sieci przedsiębiorstw „zorientowanych edukacyjnie” może być zagrożona.

Zaproponowane w 2012 r. zmiany²⁵ odnoszą się do wielu aspektów kształcenia zawodowego. Pierwsza z nich dotyczyła zmian o charakterze strukturalnym. Zlikwidowano licea profilowane oraz 2-letnie zasadnicze szkoły zawodowe. System kształcenia zawodowego oparto przede wszystkim na:

- » 3-letnich zasadniczych szkołach zawodowych;
- » 4-letnich technikach;
- » szkołach policealnych (najwyżej 2,5 letnich);
- » oraz, co jest nowością, kwalifikacyjnych kursach zawodowych.

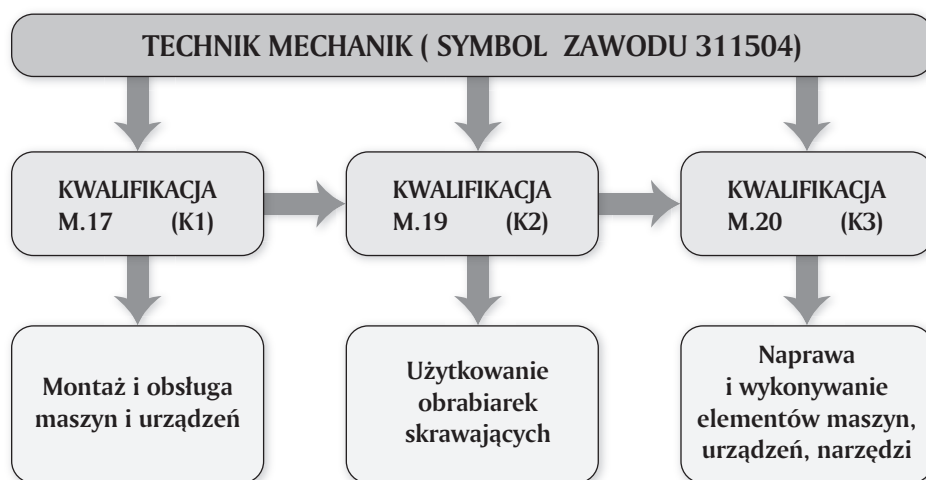
Pozostałe zmiany w kształceniu zawodowym dotyczą takich obszarów, jak:

- » klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego;

²⁵ Patrz: Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw in.

- » obudowa programowa kształcenia zawodowego – nowa podstawa programowa;
- » organizacja kształcenia zawodowego – ramowe plany nauczania;
- » kwalifikacyjne kursy zawodowe;
- » system egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe.

Zmiany dotyczące klasyfikacji polegają na tym, że w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego wyodrębniono zawody jedno-, dwu- i trzykwalifikacyjne, a kwalifikacje oznaczono odpowiednio symbolami K1, K2 i K3. Klasyfikacja zawiera 98 zawodów jednokwalifikacyjnych i są to przede wszystkim te nauczane w zasadniczej szkole zawodowej. Zawodami jednokwalifikacyjnymi są także między innymi te nauczane na poziomie technikum i szkoły policealnej, dla których ministrem właściwym jest minister do spraw zdrowia, minister do spraw zabezpieczenia społecznego, minister do spraw transportu, minister do spraw gospodarki morskiej. Wśród zawodów, w których kształcenie jest prowadzone w technikum, dominują takie, w ramach których wyodrębniono dwie (72 zawody) lub trzy kwalifikacje (23 zawody). Pierwszą – bazową – kwalifikacją jest u nich na ogół kwalifikacja ustalona dla zawodu/zawodów nauczanych w zasadniczej szkole zawodowej, a stanowiących merytoryczną i programową podbudowę do nabywania kolejnych – wyższych – kwalifikacji zawodowych (właściwych dla zawodów nauczanych na poziomie technikum). Przykładową strukturę zawodu, w którym wyodrębniono trzy kwalifikacje, przedstawia schemat niżej:

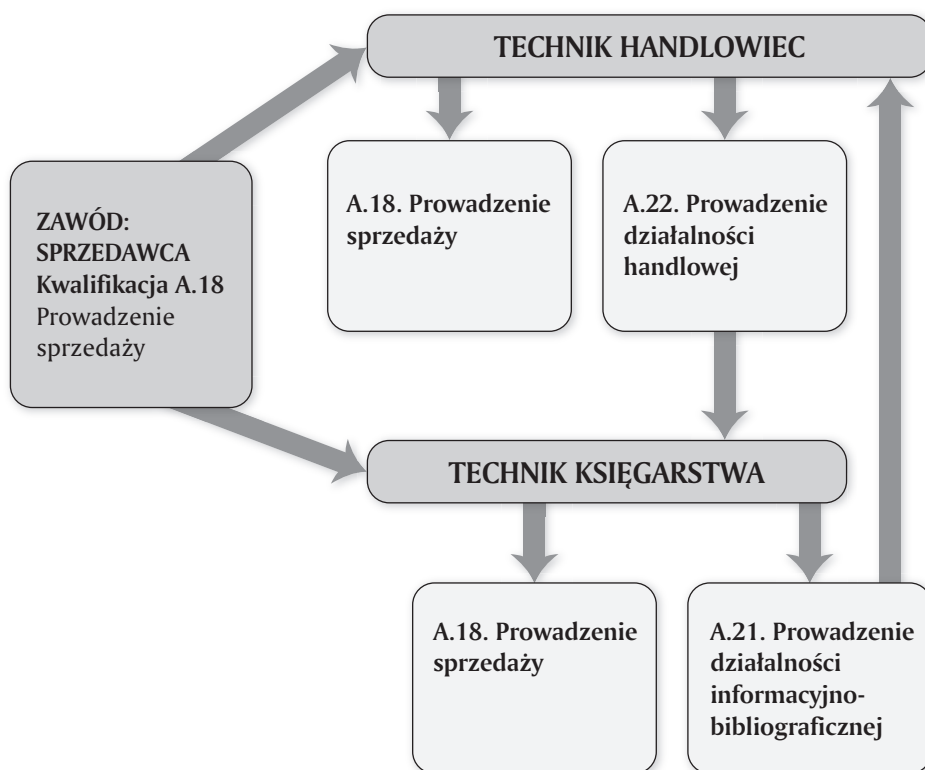


Schemat 1. Wyodrębnione kwalifikacje w zawodzie technik mechanik.

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z powyższego, w ramach zawodu technik mechanik uczniowie mogą zdobyć trzy kwalifikacje. Uzyskują je kolejno, przystępując do egzaminu potwierdza-

jącego umiejętności zawodowe, począwszy od K1, a na K3 kończąc. Poza tym konstrukcja klasyfikacji zawodów pozwala na uzupełnianie kwalifikacji w obrębie kilku zawodów. Możliwość taką przedstawia poniższy schemat.



Schemat 2. Model uzupełniania kwalifikacji zawodowych w obrębie trzech zawodów.

Źródło: opracowanie własne.

Wspólną kwalifikacją dla trzech zawodów, tj. sprzedawcy, technika handlowca i technika księgarstwa, jest kwalifikacja A.18 – prowadzenie sprzedaży. Po jej uzyskaniu możliwości uzupełnienia kwalifikacji mogą być następujące:

- » technik handlowiec po uzupełnieniu swojego portfolio kwalifikacyjnego o kwalifikację A.21 – prowadzenie działalności informacyjno-bibliograficznej – otrzymuje tytuł technika księgarstwa;
- » technik księgarstwa po uzupełnieniu swoich kwalifikacji o kwalifikację A.22 – prowadzenie działalności handlowej – uzyskuje tytuł technika handlowca;

- » sprzedawcy (zawód na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej) mają możliwość poszerzenia swoich kwalifikacji zarówno o kwalifikację A.21 – prowadzenie działalności informacyjno-bibliograficznej – i otrzymać tytuł technik księgarstwa, jaki i o kwalifikację A.22. – prowadzenie działalności handlowej – i uzyskać tytuł technika handlowca lub też wzbogacić się o oba tytuły, a warunkiem jest uzupełnienie wykształcenia ogólnego, np. w 2-letnim liceum ogólnokształcącym.

Dla celów kształcenia w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego wskazano obszary kształcenia, do których są przypisane poszczególne zawody. Obejmują one zestawy zawodów pogrupowanych pod względem wspólnych lub zbliżonych kwalifikacji wymaganych do realizacji zadań zawodowych w obrębie określonego zawodu. W ramach danego obszaru kształcenia możliwa więc będzie na przykład konsolidacja zasobów edukacyjnych i kadrowych w centrach kształcenia zawodowego i ustawicznego, umożliwiającą racjonalne wykorzystanie potencjału szkół i placówek oświatowych. Uwzględniając Polską Klasyfikację Działalności (PKD), wyodrębniono następujące obszary kształcenia:

- A – administracyjno-usługowy;
- B – budowlany;
- E – elektryczno-elektroniczny;
- M – mechaniczny i górniczo-hutniczy;
- R – rolniczo-leśny z ochroną środowiska;
- T – turystyczno-gastronomiczny;
- Z – medyczno-społeczny;
- S – artystyczny.

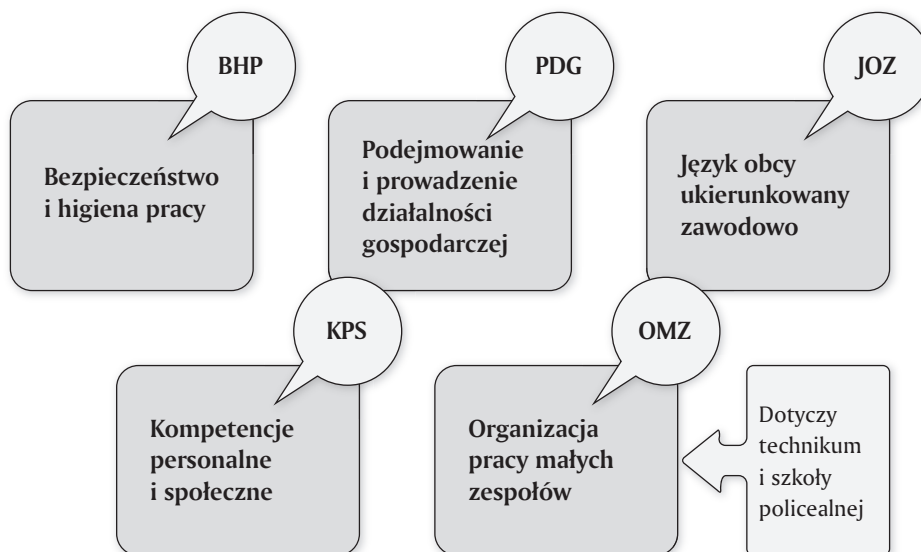
Ponadto w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego zostały ujęte zawody w grupach wielkich od 3 do 9, przy czym symbol cyfrowy jest tu zgodny z tym przyjętym w klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy. Zawodom nowo wprowadzonym do klasyfikacji, a nieujętych w klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy, zostały nadane nowe symbole cyfrowe²⁶.

Od 2012 roku obowiązuje również nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach. Ze sformułowanych w niej celów jednoznacznie wynika, że absolwent szkoły zawodowej powinien być przygotowany do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej, aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy. Wiedzę i umiejętności, jakie uczący się nabywa w procesie kształcenia zawodowego, określono w języku efektów i przypisano trzem obszarom:

²⁶ Patrz Rozporządzenie MEN z dnia 23.12.2011 w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

- » efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów;
- » efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia (stanowią podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów);
- » efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach.

Wyodrębniając efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów zwrócono przede wszystkim uwagę na doskonalenie kompetencji kluczowych, odpowiedni poziom wiedzy ogólnej, która w powiązaniu z wiedzą zawodową przyczyni się do podniesienia umiejętności zawodowych absolwentów szkół kształcących w zawodach, a tym samym zapewni im możliwość sprawnego poruszania się na rynku pracy. Rodzaje powyższych efektów kształcenia wraz z ich symbolicznymi oznaczeniami prezentuje poniższy schemat.

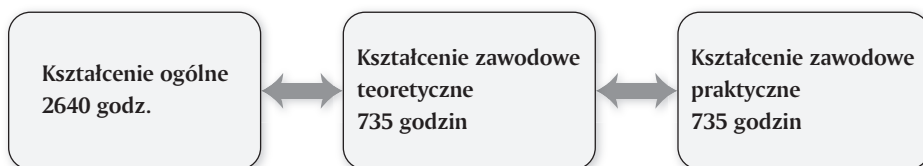


Schemat 3. Efekty wspólne dla wszystkich zawodów.

Źródło: opracowanie własne.

W trakcie przygotowania podstawy programowej uczestniczący w tym procesie pracodawcy zwrócili uwagę na posiadanie przez absolwentów szkół zawodowych rozwiniętych kompetencji personalnych i społecznych, a także organizacyjnych. Rozwojowi kompetencji miękkich ma sprzyjać wprowadzone do podstawy programowej KPS i OMZ. Nie wskazano jednak, w jaki sposób ma się odbywać ich realizacja. Zależać to zapewne będzie od przyjętych programów nauczania, kultury organizacyjnej szkoły oraz jej możliwości finansowych.

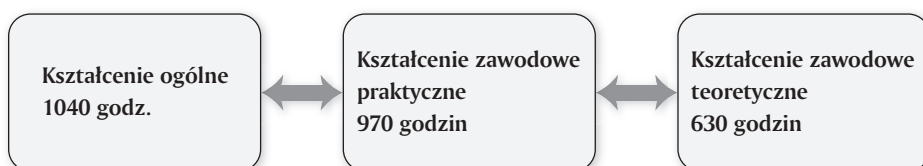
Nowa podstawa programowa zmieniła również ramowe plany nauczania. Jeżeli chodzi o kształcenie *stricte* zawodowe w technikum na realizację praktycznego, jak i teoretycznego kształcenia zawodowego przewidziano minimum po 735 godzin w cyklu kształcenia. Strukturę ramowego planu nauczania dla technikum przedstawia schemat:



Schemat 4. Liczba godzin w ramowym planie nauczania dla technikum.

Źródło: opracowanie własne.

W zasadniczej szkole zawodowej szczególny akcent został położony na kształcenie praktyczne, na które przeznaczono blisko 60% czasu w trakcie trzyletniej nauki. Struktura godzin przeznaczonych na obowiązkowe kształcenie w zasadniczej szkole zawodowej przedstawia się następująco:



Schemat 5. Liczba godzin w ramowym planie nauczania dla zasadniczej szkoły zawodowej.

Źródło: opracowanie własne.

Zupełnie nowym rozwiązaniem w obszarze kształcenia zawodowego są kwalifikacyjne kursy zawodowe, w których program nauczania uwzględnia podstawę programową kształcenia w zawodach w zakresie jednej kwalifikacji. Ukończenie takiego kursu umożliwia przystąpienie do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w zakresie tej kwalifikacji. W klasyfikacji zawodów wyodrębniono aż 161 zawodów, dla których przewidziano możliwość prowadzenia kursów kwalifikacyjnych. Instytucjami uprawnionymi do ich prowadzenia są:

- » publiczne szkoły prowadzące kształcenie zawodowe w zakresie zawodów, w których kształcą;

- » niepubliczne szkoły posiadające uprawnienia szkół publicznych, prowadzące kształcenie zawodowe w zakresie zawodów, w których kształcą;
- » publiczne i niepubliczne placówki i ośrodki, np. centra kształcenia praktycznego i ustawicznego;
- » instytucje rynku pracy, prowadzące działalność oświatową²⁷;
- » osoby prawne i fizyczne prowadzące działalność oświatową.

Kursy kwalifikacyjne mogą przybierać tak szkolną, jak i pozaszkolną formę. Wydaje się, że włączenie szkół zawodowych w system kształcenia ustawicznego (umożliwienie szkołom prowadzenia kwalifikacyjnych kursów zawodowych w zakresie zawodów, w których kształcą) jest rozwiązaniem interesującym, ponieważ w ten sposób może łatwiej uda się szkole dostosować własną ofertę edukacyjną do potrzeb regionalnego i lokalnego rynku pracy, a także wpłynąć na uelastycznienie systemu kształcenia zawodowego, który umożliwi dostosowanie kształcenia do indywidualnych potrzeb i możliwości uczących się. Uczestnikami kwalifikacyjnych kursów zawodowych mogą być osoby dorosłe, zainteresowane uzyskiwaniem i uzupełnianiem wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych, a w wyjątkowych przypadkach osoby, które nie ukończyły 18 lat (przypadki, w jakich osoba, która ukończyła gimnazjum, może spełniać obowiązek nauki przez uczęszczanie na kwalifikacyjny kurs zawodowy, zostały uregulowane w rozporządzeniu MEN).

Zmianom w obrębie egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe więcej uwagi poświęcono w kolejnym podrozdziale.

Po kilku latach funkcjonowania zmian w systemie kształcenia zawodowego trudno jest oceniać je w kategoriach zdecydowanie pozytywnych, czy wręcz przeciwnie – negatywnych. Faktem jest, że przyjęte nowe rozwiązanie jest poddawane nieustannym procesom ewaluacyjnym, a wraz z nimi ewoluują również szkoły zawodowe. Udane kształcenie zawodowe wymaga spełnienia kilku warunków: odpowiedniego poziomu finansowania, stabilizacji, spójnej i perspektywicznej polityki oświatowej, zwłaszcza na poziomie lokalnym, efektywnych relacji na linii *szkoła zawodowa – pracodawcy* oraz otwartego na absolwentów szkół zawodowych rynku pracy. Same zmiany organizacyjno-programowe w zasadniczy sposób nie wpłyną na polepszenie sytuacji szkół zawodowych czy na „odczarowanie” ich negatywnego wizerunku.

Dzisiejsze myślenie o kształceniu zawodowym korelować powinno z myśleniem o różnoimiennym rynku pracy, o ekonomicznych i funkcjonalnych aspektach gospodarowania, o społecznym istnieniu i współdziałaniu oraz indywidualnej kreacji.

²⁷ Patrz: art. 6 ustawy z dnia 20 kwietnia o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2008 r. Nr 69, poz. 415, z późn. zm.).

Ocena zewnętrzna w systemie edukacji zawodowej jako symbol poziomu przygotowania zawodowego

W literaturze przedmiotu ocenianie w najszerszym tego słowa znaczeniu oznacza czynność, w wyniku której wydaje się sąd o podmiocie, osobie lub zjawisku, odwołując się do jednego lub kilku kryteriów. W dydaktyce przyjmuje się, że oceniając coś lub kogo wyrażamy swój pedagogiczny sąd o wartości i przydatności napisanego wypracowania, rozwiązane zadania lub wysłuchanej wypowiedzi. Oceniając, określamy wartość ucznia jako uczestnika zespołu klasy, jako reprezentanta pewnego poziomu kulturowego, jakiego należy oczekiwać po absolwencie danej klasy lub szkoły. Wyrażamy też sąd o przydatności społecznej człowieka, o zdobytych kwalifikacjach predestynujących go do zajmowania określonych stanowisk zawodowych i pozycji społecznych. Współcześnie ocenianie pojmowane jest jako proces wartościowania osiągnięć szkolnych uczniów, realizowany za pomocą określonych form i metod, mający na celu pobudzenie i wspomagania całościowego rozwoju, ukierunkowanie oraz motywowanie do dalszej, samodzielnej pracy. Jeżeli chodzi o ocenę szkolną określana jest ona m.in. jako ustosunkowanie się nauczyciela do osiągnięć ucznia, czego wyrazem może być określony stopień szkolny lub opinia wyrażona w formie pisemnej czy ustnej, a także zewnętrzne objawy zachowania nauczyciela (mimika, gest)²⁸. Mając na uwadze sytuację we współczesnej szkole, Jeannette Vos²⁹ stoi na stanowisku, że systemy oceniania zalecane w XXI wieku powinny zadbać o to, by na ostateczną notę składało się: 50% samooceny, 30% oceny kolegów, 20% oceny nauczyciela. Propozycja ta wydaje się obecnie wizjonerska i raczej na razie mało realna, jeżeli chodzi o polski system oświaty.

Analizując literaturę przedmiotu, bez trudu można dostrzec wiele, czasami biegunowo odmiennych, stanowisk dotyczących oceniania. Wśród wielu z nich wyodrębnić można dwie wiodące orientacje. Pierwsza, behawiorystyczna, bazuje na poglądzie, że ocenianie stanowi wyizolowaną z procesu nauczania pojedynczą formę, opartą głównie na testach wielokrotnego wyboru, w których kryteria oceny są niejasne, a ocenie podlegają pojedyncze atrybuty wiedzy. Cechą charakterystyczną takiej oceny jest indywidualizm. Druga orientacja określana jest jako konstruktywistyczna. Zgodnie z nią stosuje się ocenianie całościowe, zintegrowane z nauczaniem i uczeniem się, akcentujące konieczność upubliczniania kryteriów, mające charakter wielowymiarowy i grupowy (ocenia się m.in. zdolność do współpracy i jej produkty). W ocenianiu tym ważna jest nie tyle podręcznikowa wiedza, ile jej aplikacje i umiejętność operowania nią w realnym życiu.

Jeszcze innego wymiaru nabiera ocena w zetknięciu z obszarem kształcenia zawodowego. Złożoność tego procesu wpływa na złożoność oceny, w której uwzględniać należy nie tylko sferę poznawczą i przyswojoną wiedzę, ale także sferę umiejętnościo-

²⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997, s. 195.

²⁹ J. Vos, G. Dryden, *Rewolucja w uczeniu*, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 458.

wą, a właściwie odpowiednie i umiejętne połączenie jednej i drugiej w celu rozwiązywania zadań zawodowych. Jak pisze Tadeusz W. Nowacki, „za najlepszy sprawdzian (...) uznajemy poziom wykonywania czynności zawodowych”³⁰.

Obecnie w sferze procesów oceniania szkolnego pojawia się nowe zjawisko, odmienne od tych, z którymi do tej pory było głównie kojarzone. Chodzi tu o umieszczanie oceny szkolnej w kontekście ekonomicznym i kreowanie tzw. edukacyjnej wartości dodanej, za pomocą której próbuje się szacować efektywność oddziaływań edukacyjnych. Pojęcie to wywodzi się z ekonomii, gdzie – w pewnym uproszczeniu – wartość dodana to tyle, co przyrost wartości dóbr w wyniku danego procesu produkcyjnego. Analogicznie edukacyjną wartość dodaną można zdefiniować jako przyrost wiedzy uczniów w wyniku danego procesu edukacyjnego. Ogólna idea edukacyjnej wartości dodanej bywa konkretyzowana na wiele sposobów. Wydaje się, że można wyróżnić tu dwa podstawowe rozumienia. Pierwsze, proste, odnosi się do idei postępu uczniów w nauce czyli uwzględniania w szacunkach efektywności szkoły początkowego stanu osiągnięć szkolnych uczniów. Drugie, rozbudowane, nie zadowala się kontrolą stanu początkowego osiągnięć i sięga do koncepcji wykorzystania zasobów, którymi dysponuje szkoła. Mierzenie edukacyjnej wartości dodanej odbywa się najczęściej przy pomocy rozmaitych wskaźników, wśród których najbardziej popularne są tzw. wskaźniki bezwzględne. W przypadku kształcenia zawodowego funkcje takiego wskaźnika pełni zdawalność zewnętrznego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe przez uczniów szkół zawodowych. W tym wymiarze efektywność kształcenia zawodowego mierzona jest poprzez wartości wyników uzyskiwanych na egzaminie potwierdzającym kwalifikacje zawodowe.

Egzaminy zewnętrzne potwierdzające kwalifikacje zawodowe wprowadzone zostały do systemu kształcenia zawodowego wraz z reformą oświaty z 1999 r. i wcielone w życie w 2003³¹. Zastosowanie ich jednolitego systemu, zdaniem autorów reformy, pozwoliło na ujednoczenie zasad nadawania kwalifikacji zawodowych, podniosło ich rangę, a także informuje uczniów i rodziców, jak szkoła przygotowała młodzież do dalszej edukacji i pracy zawodowej; nauczycieli, jakie są efekty ich pracy; dyrektorów szkół, jak pracują nauczyciele; organy prowadzące i nadzorujące, jak pracuje szkoła; społeczeństwo, jak działa system edukacji.

Fakt wprowadzenia zewnętrznego systemu egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe wywołał w środowiskach oświatowych wiele dyskusji i polemik. Jego przeciwnicy kwestionują głównie nastawianie się jedynie na końcowy wynik, a nie na proces *nauczania – uczenia się*. Poza tym akcentują, że sztywne reguły egzaminacyjne nie dają szansy uczniom na swobodę wypowiedzi, na twórcze podejście do problemów, na szukanie alternatywnych rozwiązań. Z kolei zwolennicy systemu twierdzą, że wprowadzenie powszechnego oceniania

³⁰ T. W. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1973, s. 422.

³¹ Dziennik Ustaw 137/2003.

zewnętrznego, opartego na „twardych” danych, a nie na intuicji, umożliwi prowadzenie międzyszkolnych porównań, daje gwarancję realizowania w skali całego kraju pełnego programu przyjętych standardów³². Ponadto formułowane są opinie, że ocenianie zewnętrzne zapewnia lepszą kontrolę w obszarze edukacji, tworzy kulturę ewaluacji, wzmocnienia systemu weryfikacji i monitoringu efektywności kształcenia, ułatwia diagnozowanie osiągnięć, pozwoli na szybsze usuwanie braków i niedociągnięć. Przy tej okazji podnoszone są kwestie związane z jakością i efektywnością pracy szkoły. Zdaniem Kazimierza Denka, określenie jednolitych dla wszystkich uczniów i szkół wymagań na końcu danego etapu kształcenia, monitorowanie poziomu nauczania, dostarczanie obiektywnych informacji na temat jakości pracy szkół oraz poprzez dostarczanie im informacji zwrotnej, wpłynie na jakość kształcenia³³. Poza tym zewnętrzna ocena spełniać ma podstawowe wymogi stawiane pod adresem oceniania. Po pierwsze, chodzi o rzetelność, która staje się synonimem społecznego zaufania do osiągniętych rezultatów; po drugie, trafność oceniania, na którą składa się: „odpowiedzialność, sensowność, konkretność potencjału diagnostycznego”³⁴.

Analizując prezentowane stanowiska i opinie, dotyczące egzaminów zewnętrznych potwierdzających kwalifikacje zawodowe, wyodrębnić można kilka tez głównych popierających tę formę oceniania, które między innymi:

- » pokazują i sprawdzają to, co jest ważne;
- » pomagają egzekwować realizację podstawy programowej;
- » dają informację zwrotną dla szkół i nauczycieli i polityki edukacyjnej;
- » są sprawiedliwsze i bardziej profesjonalne od innych testów (szkolnych, rekrutacyjnych);
- » pomagają uzyskiwać porównywalne i obiektywne oceny;
- » opierają się na jednolitych wymaganiach, kryteriach oceniania i zasadach organizacyjnych;
- » oceny wystawiane są przez zewnętrzne instytucje (Okręgowe Komisje Egzaminacyjne) niezależne od systemu oświaty, a taki model oceniania kojarzony jest głównie z jedną ważną cechą – obiektywnością.

Przeciwnicy oceny zewnętrznej zwracają uwagę przede wszystkim na:

- » zawężanie programu nauczania w zasadzie tylko do treści zawartych w podstawie programowej;
- » uczenie się i nauczanie tylko „pod testy”;

³² B. D. Gołębiak, *Egzaminy i ocenianie szkolne*, [w:] *Pedagogika*, t. 2., pod red. Zb. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2006, s. 220.

³³ K. Denek, *Ocenianie szkolne w kontekście określania efektywności kształcenia zorientowanego na jakość*, „Biuletyn Badawczy CKE”, nr 5/2005, s. 15.

³⁴ MEN, Program Operacyjny „Wykształcenie i Kompetencje 2007-2013”, Warszawa 2005, s. 36.

- » wprowadzanie szkodliwej rywalizacji między uczniami i rankingów między szkołami;
- » osłabianie poczucia satysfakcji zawodowej i autonomii nauczycieli, egzaminy i testy są bowiem tylko narzędziem: można je wykorzystywać mądrze lub nie.

Bez względu na prezentowane opinie wydaje się, że na problematykę unifikacji i standaryzacji nadawania tytułów zawodowych w systemie egzaminów zewnętrznych należy spojrzeć z szerszej perspektywy, gdyż te ostatnie znalazły swoje umocowanie w ważnych raportach oświatowych i dokumentach przygotowanych przez agendy Unii Europejskiej. Przykładem na to jest m.in. stanowisko autorów Białej Księgi Kształcenia i Doskonalenia, którzy sugerowali, by uczestników procesu kształcenia zawodowego wyposażać w osobowe kompetencje. W koncepcji tej nie chodziło o narzucenie krajom europejskim jednakowego wzorca, lecz o przyczynienie się do rozwoju narzędzia, które pozwoliłoby na stopniowe stworzenie definicji wspólnych standardów³⁵. W podobnym tonie wyrażone zostały postanowienia w dokumencie opracowanym przez Radę Unii Europejskiej – „Edukacja i szkolenie 2010”. Postulowano w nim potrzebę stworzenia europejskich ram kwalifikacji. Chodziło głównie o to, że jeżeli europejski rynek pracy ma być otwarty dla wszystkich obywateli państw członkowskich, to muszą zostać określone pewnego rodzaju ramy, stanowiące wspólny punkt odniesienia dla uznawania kwalifikacji. „Równe szanse na europejskim rynku pracy oraz rozwój obywatelstwa europejskiego również zależy od tego, w jakim stopniu dyplomy i świadectwa obywateli UE będą naprawdę uznawane w państwach Europy”³⁶.

System egzaminowania zewnętrznego w postaci zaproponowanej w 1999 r. funkcjonował niemalże dekadę. Poważną próbę zmian w systemie egzaminów zewnętrznych potwierdzających kwalifikacje zawodowe podjęto w 2010 r. w ramach kolejnego etapu reformowania szkolnictwa zawodowego pod hasłem: „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru, innowacyjnej wiedzy, umiejętności i kompetencji” i wprowadzonego w życie w 2012³⁷. W ramach przywoływanej wcześniej reformy kształcenia zawodowego MEN zaproponowało również modernizację zasad i procedur egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. W założeniu twórców projektu reformy, zmiany te mają być odpowiedzią na potrzeby polskiej gospodarki i rynku pracy, a także zobowiązań wynikających z odnowionej Strategii Lizbońskiej oraz powiązanych z nią inicjatyw i dokumentów:

³⁵ Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do społeczeństwa uczącego się*, WSP-TWP, Warszawa 2001, s. 148.

³⁶ Rada Unii Europejskiej, „Edukacja i szkolenia 2010”, Sukces strategii lizbońskiej zależy od wprowadzenia natychmiastowych reform, Bruksela 2004, s. 33.

³⁷ Patrz m.in. Rozporządzenie MEN z dnia 23.12.2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U z 2012 r. poz. 7) i in.

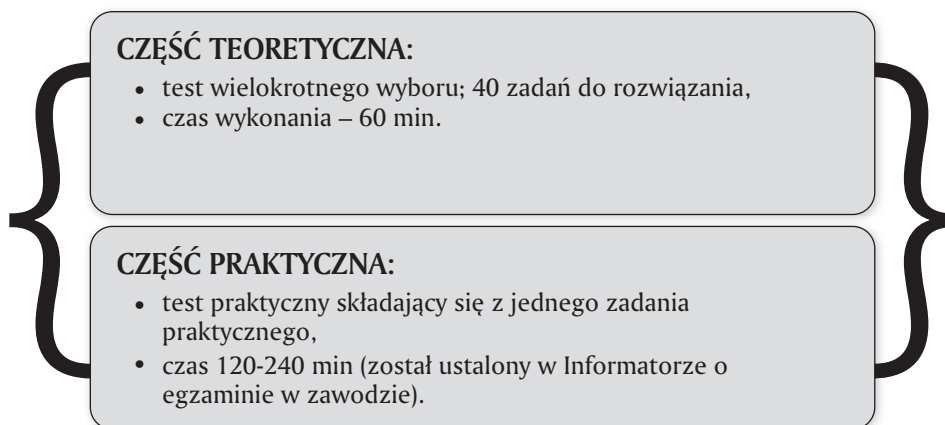
„Strategii uczenia się przez całe życie”, „Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji” czy „Europejskiego transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym”.

Podstawowe przesłanki wprowadzonych zmian to: dostosowanie systemu zewnętrznych egzaminów zawodowych do potrzeb rynku pracy, stworzenie jednolitego i powszechnego systemu potwierdzania kwalifikacji zawodowych oraz opracowanie technologii informatycznych w zakresie organizacji i przeprowadzania egzaminów. Ponadto zmiany zostały ściśle skorelowane, zdaniem twórców reformy, z celami kształcenia zawodowego, tj. przygotowania uczniów do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się wciąż rynku pracy.

Modyfikacja sposobu potwierdzania kwalifikacji zawodowych spowodowana była również wprowadzeniem nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego i nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach. Każdą z kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie potwierdza się odrębnym egzaminem jeszcze w trakcie trwania nauki. Wśród wielu zalet „nowej” formuły egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe wskazuje się m.in. na:

- » możliwość oddzielnego potwierdzenia każdej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie – otrzymanie świadectwa potwierdzającego określoną kwalifikację;
- » możliwość potwierdzenia, że dana osoba posiada odpowiednią wiedzę i umiejętności w zakresie danej kwalifikacji;
- » możliwość otrzymania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje po potwierdzeniu wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie – warunek: odpowiedni poziom wykształcenia ogólnego;
- » możliwość wzmocnienia praktycznego aspektu egzaminu w zawodach na poziomie technikum;
- » umożliwienie osobom dorosłym potwierdzania kwalifikacji zdobytych poza systemem szkolnym;
- » możliwość utworzenia z informatyzowanego banku zadań egzaminacyjnych;
- » możliwość zdawania testu pisemnego z zastosowaniem komputera;
- » możliwość zdawania egzaminów w celu uzyskania kolejnych kwalifikacji zawodowych w trakcie pobytu ucznia w szkole.

Egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie jest przeprowadzany dla uczniów (słuchaczy): trzyletnich zasadniczych szkół zawodowych, czteroletnich techników, szkół policealnych. Do egzaminów przystępować mogą także osoby, które ukończyły kwalifikacyjne kursy zawodowe. Ponadto przewidziana jest także formuła eksternistyczna egzaminu dla osób, które ukończyły 18 lat. Egzamin przeprowadza się w szkole, w ośrodkach egzaminacyjnych bądź u pracodawcy. Strukturę egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe przedstawia schemat.



Schemat 6. Struktura egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

Źródło: opracowanie własne.

Część teoretyczna złożona jest z 40 zadań zamkniętych. Zdający dokonuje wyboru jednej odpowiedzi z czterech zaproponowanych. Część praktyczna polega na rozwiązaniu jednego zadania praktycznego. W tym przypadku ocenie podlega:

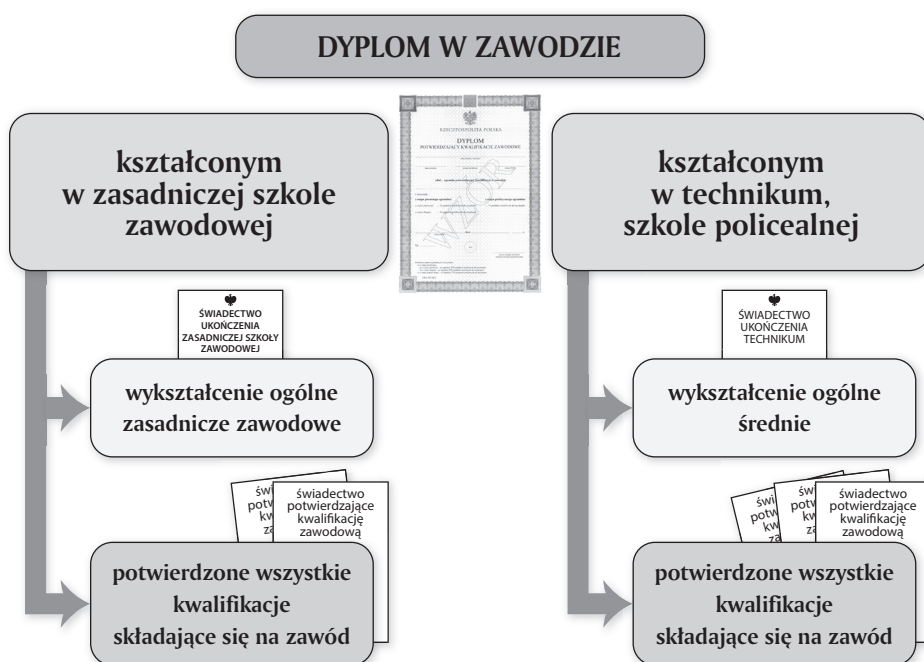
- » jakość rezultatu końcowego: wyrobu, usługi lub dokumentacji, pod względem spełnienia wymagań określonych w zadaniu egzaminacyjnym zawartym w arkuszu egzaminacyjnym;
- » jakość rezultatu pośredniego w przypadku, gdy jego ocena ma bezpośredni wpływ na ocenę jakości rezultatu końcowego, a nie jest możliwa po wykonaniu zadania egzaminacyjnego zawartego w arkuszu egzaminacyjnym;
- » przebieg wykonania zadania egzaminacyjnego zawartego w arkuszu egzaminacyjnym pod względem: przestrzegania przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy, zgodności z metodami lub technologiami właściwymi do wykonania owego zadania.

Warunkiem powodzenia na egzaminie jest uzyskanie 50% możliwych punktów do uzyskania z części teoretycznej egzaminu i 75% z części praktycznej. Poszczególne części egzaminu są przeprowadzane i oceniane oddzielnie. Wydaje się, że jest to dobre rozwiązanie, w przypadku bowiem niepowodzenia zdający mają prawo do powtórnego przystąpienia do egzaminu i tylko z tej części, z której nie uzyskali wymaganej wartości procentowej. Terminu powtórnego przystąpienia do egzaminu ustalają ośrodki egzaminacyjne, które w zasadzie pracują nieprzerwanie cały rok. Status ośrodka egzaminacyjnego mogą otrzymywać szkoły, centra kształcenia praktycznego

i ustawicznego, pracodawcy oraz inne placówki, które uzyskały akredytację Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej.

W wyniku pozytywnej weryfikacji wspomnianego powyżej egzaminu zdający otrzymuje dyplom potwierdzający znajomość jednej z wyodrębnionych z zawodu kwalifikacji. Po zaliczeniu kompletu egzaminów uczeń otrzymuje dyplom potwierdzający wszystkie kwalifikacje właściwe dla danego zawodu.

Charakterystykę dyplomów uzyskiwanych w zawodzie prezentuje poniższy schemat:



Schemat 7. Dyplomy w zawodzie uzyskiwane przez uczniów zasadniczej szkoły zawodowej, technikum i szkoły policealnej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wzorów prezentowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną.

Jak wynika z powyższego, absolwenci szkół zawodowych po ukończonej nauce mogą legitymować się świadectwem ukończenia szkoły określonego szczebla, świadectwem potwierdzającym określoną kwalifikację zawodową, a w końcowym rezultacie dyplomem potwierdzającym kwalifikacje w zawodzie.

Wydaje się, że system zewnętrznych egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe ugruntował swoją pozycję w systemie kształcenia zawodowego. Rodzi to zapewne pozytywne i negatywne konsekwencje. Z pewnością uelastyczył on kształ-

cenie zawodowe, dał możliwość zdobywania poszczególnych niezależnych od siebie kwalifikacji i tworzenia swoistego portfolio kwalifikacyjnego, poszerzył ramy dotyczące podejmowania decyzji i wyborów ścieżek zawodowych. Trzeba również mieć na uwadze fakt, że szkoły zawodowe znajdują się pod swego rodzaju presją instytucji je nadzorujących i prowadzących, środowisk gospodarczych czy społeczności lokalnych, na ustawiczne podnoszenie „jakości” i „efektywności” utożsamianej głównie ze zdawalnością przez uczniów egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. W sytuacji wzrastającej konkurencyjności na rynku edukacyjnym, malejącej populacji młodzieży, która wchodzi w system edukacji ponadgimnazjalnej, sprawiają, że nauczyciele nie potrafią oprzeć się tym naciskom i koncentrują się w swojej pracy na przygotowaniu uczniów do egzaminu. Analizując realia szkół zawodowych nietrudno zauważyć, że obowiązującą zasadą staje się mitologizacja wartości, w myśl której system kształcenia zawodowego ma wytwarzać coś, co posiada wartość mierzoną za pomocą świadectw czy dyplomów oraz mit mierzenia wartości, w którym góruje pogląd, że każdy efekt pracy szkoły można poddać ocenie, używając przy tym określonych jednostek miary. To, co nie udaje się ująć w statystykach, jest mało wartościowe.

Warto też zauważyć, że oceny zewnętrznego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe mają wyraźnie selekcyjny charakter. Sukces czy porażka na tym egzaminie mówi o tym, kto jest dobrze przygotowany do pracy zawodowej, a kto jeszcze nie, jakie ścieżki i kariery zawodowe może wybrać, jaką pozycję na rynku pracy może zajmować, a w konsekwencji, jaki standard życiowo-społeczny jest w stanie osiągnąć. Poza tym ocena zewnętrzna hołduje raczej orientacji behawiorystycznej wyizolowanej z procesu *nauczania – uczenia się*.

Naszkicowany zarys problemów związanych z ocenianiem zewnętrznym daje podstawę, aby sądzić, że ten sposób oceniania jest koncepcją skomplikowaną, wieloaspektową i wielowymiarową, wzbudzającą skrajne emocje.

Sygnalizowane powyżej nowe projekty, legitymizujące ocenę zewnętrzną w porządku oświatowym, nie pozostawiają złudzeń i praktycznie żadnego wyboru typu „szkoła bez ocen” czy „samoocena i ocena kolegów”. Dlatego też trzeba zadbać o to, by wielowymiarowość oceny jakości i efektywności procesu kształcenia zawodowego rozpatrywana była nie tylko w kontekstach ekonomicznej przydatności dla gospodarki, sprawności funkcjonowania w rolach zawodowych, zaspokajania potrzeb rynkowych, wydajności i opłacalności. Umieszczać ją należy w perspektywach społecznego i indywidualnego rozwoju.

Wydaje się również, że problem ten otwiera szerokie pole do dyskusji i refleksji na temat wielu spornych i niedookreślonych zagadnień. Jedną z nich dotyczy kwestii, w jaki sposób uczynić bardziej znaczącym dla uczniów szkół zawodowych uczestnictwo i pozytywny wynik egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Służyć temu mogą działania przypisujące dyplomom egzaminacyjnym określone, ważne i akceptowane przez uczniów wartości. Chodzi tu głównie o wartości natury instrumen-

talnej, dające poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji oraz poszerzające możliwości wyboru. Ich realizacja wymaga regulacji rynku pracy, który poddawany być powinien w jakimś zakresie lub formie kontroli instytucji państwowych czy społecznych, a nie tylko mechanizmom rynkowym. Inną pożądaną formą wartości są wartości autoteliczne, wynikające z posiadania dyplomu. Stawać się one winny obiektem aspiracji, impulsem do rozumienia i zaspokajania ciekawości, dawać poczucie samorealizacji i samoakceptacji. Wymaga to jednak m.in. wzmocnienia socjalizacyjnej funkcji szkoły zawodowej w celu przemodelowania postaw i poziomu motywacji wielu jej uczniów.

Należy też zwrócić uwagę na kwestię skrajnej indywidualizacji oceny zewnętrznej, którą trudno jest pogodzić z edukacyjnymi wyzwaniami współpracy i współdziałania. Wydaje się, że problem indywidualizacji oceny zewnętrznej powinien być umieszczony w szerszej perspektywie, w której zamiast tradycyjnego kolorytu atomizacji czy izolacji, przyjmować winien formę powoływania do życia własnej indywidualności, aktu emancypacji i jednostkowego samookreślenia, w którym ważną rolę w dalszym ciągu odgrywają czynniki społeczne. Indywidualizm, zdaniem Zygmunta Baumana, jest formą autokreacji czy współformatowania przy znaczącym udziale społeczeństwa. „Indywidualność oznacza przede wszystkim autonomię osoby ludzkiej, autonomię będącą jednocześnie prawem i obowiązkiem jednostki. »Jestem jednostką« oznacza w pierwszym rzędzie, że ponoszę odpowiedzialność za swoje zalety i wady i że do moich obowiązków należy eksponowanie pierwszych i eliminowanie lub naprawianie drugich”³⁸.

Uwagi końcowe

Podsumowując niniejsze rozważania, należy zaakcentować kilka ważnych problemów. Pierwszy z nich odnosi się do zjawiska nieustannej ewaluacji edukacji zawodowej – zarówno jeżeli chodzi o jej warstwę teoretyczną, jak i praktyczną. Teoretyczne myślenie o edukacji zawodowej zmierza w kierunku holistycznego jej rozumienia i ku wszechstronnemu rozwojowi uczestników tego procesu. Podkreślany jest w niej walor nie tylko pragmatyczno-ekonomiczny, ale również społeczny czy nawet filozoficzny. Praktyczny wymiar edukacji zawodowej skierowany jest raczej w kierunku racjonalności i ekonomicznej przydatności. Wyrazem tego są, na przykład, zmiany w obszarze edukacji zawodowej wprowadzane kolejnymi reformami kształcenia zawodowego. W zasadzie proces reformowania edukacji zawodowej trwa nieustannie od okresu przełomu społeczno-gospodarczego w naszym kraju. Obowiązuje tu zasada „toczącej się reformy”, w trakcie której zmiany wprowadzane są nieustannie, w zależności od potrzeb, czy kolejnych „pomysłów” na kształt tego systemu. Pojęciami, wokół których buduje się

³⁸ Z. Bauman, *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 32.

system edukacji zawodowej, są rynkowość, przydatność dla rynku pracy, mobilność, elastyczność czy ekonomiczna wartość dodana. Wartość tę obrazują przede wszystkim wyniki uzyskiwane przez absolwentów kształcenia zawodowego na egzaminach potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Naczelną zasadą staje się nastawienie kształcenia zawodowego na efekt końcowy, a nie na efekty, które zachodzą w trakcie tego procesu. Oczekuje się i docenia nabyte w trakcie procesu kształcenia w zasadzie tylko kompetencje twarde – wiedzę i umiejętności zawodowe. Można dyskutować, czy ten model jest najbardziej pożądany, bo przecież w trakcie procesu kształcenia zawodowego kształtowane są m.in. tzw. kompetencje miękkie, np. zdolność do kooperacji, umiejętności integracji z grupą, umiejętność zarządzania ryzykiem i sporem czy unikania frustracji. Niedocenianie tych kwestii sprzyja rozwojowi zjawiska, o którym wspomina Richard Sennet, pisząc: „We współczesnym społeczeństwie rodzi się specyficzny typ charakteru: osobowość niezdolna do radzenia sobie z wymagającymi, złożonymi formami społecznego zaangażowania, wycofana, pozbawiona pragnienia współpracy z innymi. Nazwę ja tu »ja« niekooperacyjnym”³⁹.

Poza tym, jak pokazują badania, pracodawcy zainteresowani są znacznie bardziej kompetencjami społecznymi czy osobowymi swoich przyszłych pracowników, niż kompetencjami zawodowymi.

Kończąc rozważania należy zaznaczyć, że edukacja zawodowa powinna być postrzegana jako ważne ogniwo życia społeczno-gospodarczego, a nie tylko jako czynnik dający szanse na zatrudnienie. Podstawą wdrażania idei edukacji zawodowej winno być akcentowanie indywidualnego rozwoju, zapewnienie bogatych związków i powiązań w skutecznym działaniu, dążenie do aktywności obywatelskiej, ekonomicznego wzrostu nie tylko jednostek, ale i otoczenia, w którym żyją. Dlatego aspekty związane z edukacją zawodową nie powinny być rozpatrywane tylko w konwencji jej przydatności dla gospodarki i dopasowania do potrzeb rynku pracy. Z kształceniem zawodowym nieodłącznie są powiązane losy młodych ludzi, ich zawodowe i życiowe kariery, pula szans, jakimi będą mogli rozporządzać, a co za tym idzie – odnoszone sukcesy zawodowe czy osobiste.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z., *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do społeczeństwa uczącego się*, WSP-TWP, Warszawa 1997.

³⁹ R. Sennet, *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, Warszawa 2013, s. 235.

- Boltański L., Chiapello E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, [za:] *Spółeczeństwo w stanie obłążenia*, Z. Bauman, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006.
- Bogaj A., *Kształcenie zawodowe w świetle międzynarodowych raportów oświatowych – priorytety i kierunki rozwoju*, [w:] *Kształcenie zawodowe. Rynek pracy. Pracodawcy*, S. M. Kwiatkowski (red.), IBE, Warszawa 2000.
- Denek K., *Ocenianie szkolne w kontekście określania efektywności kształcenia zorientowanego na jakość*, „Biuletyn Badawczy CKE”, nr 5/2005.
- Gerlach R., *Reforma edukacji szansą dla kształcenia zawodowego?*, [w:] *Edukacja w dialogu i reformie*, A. Karpińska (red.), Trans Humana, Białystok 2002.
- Gołębiak B. D., *Egzaminy i ocenianie szkolne*, [w:] *Pedagogika*, t. 2., pod red. Zb. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2006.
- Kaczor S., *Edukacja i rynek pracy*, [w:] *Edukacja wobec rynku pracy. Realia-możliwości-perspektywy*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.
- Komisja Europejska, *Edukacja w Europie; różne systemy kształcenia i szkolenia*, Warszawa 2003.
- Kwiatkowski S. M., *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, IBE, Warszawa 2001.
- Lanthaler W, Zugmenn J., *Akcja Ja. Nowy sposób myślenia o karierze*, Twigger S.A., Warszawa 2000.
- *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, pod red. K. B. Matusiaka, J. Kucińskiego i A. Gryzik, Warszawa 2009.
- MEN, Program Operacyjny „Wykształcenie i Kompetencje 2007-2013”, Warszawa 2005.
- Norwid C.K., *Pisma wierszem i prozą*, WSiP, Warszawa 1970.
- Nowacki T.W., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1973.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
- Rada Unii Europejskiej, „Edukacja i szkolenia 2010”, Sukces strategii lizbońskiej zależy od wprowadzenia natychmiastowych reform, Bruksela 2004.
- Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego .
- Rozporządzenie MEN z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach.
- Rozporządzenie MEN z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych
- Rozporządzenie MEN z dnia 09.09.2012 r. w sprawie ramowego programu szkolenia kandydatów na egzaminatorów, sposobu prowadzenia ewidencji egzaminatorów oraz trybu wpisywania i skreślenia egzaminatorów z ewidencji .
- Rozporządzenie MEN z dnia 24.02.2012 r. zmieniającego rozp. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.

- Rozporządzenie MEN z dnia 07.02.2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach.
- Sennet R., *Razem. Rytuły, zalety i zasady współpracy*, Warszawa 2013.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 2006.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990.
- Wiatrowski Z., *Droga do współczesnego rozumienia i uznawania kwalifikacji i kompetencji zawodowych*, [w:] *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, S. M. Kwiatkowski (red.), IBE, Warszawa 2004.
- Vos J., Dryden G., *Rewolucja w uczeniu*, Zysk i S-ka, Poznań 2003.

STRESZCZENIE

Edukacja zawodowa jest obecnie tym obszarem oświaty, w którym spotykają się zarówno potrzeby zbiorowości, jak i rynku pracy, gospodarki, społeczeństwa oraz indywidualne pragnienia. W niniejszym tekście przedstawiono relacje pomiędzy edukacją zawodową, a rynkiem pracy i gospodarką, główne wątki reformy kształcenia zawodowego oraz zasady przeprowadzania egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe.

Słowa kluczowe: edukacja zawodowa, rynek pracy, gospodarka, reforma kształcenia zawodowego, egzaminy zawodowe, efekty kształcenia zawodowego.

English title: Vocational education towards the changing labour market

Abstract

Vocational education is the area of the education, in which the needs of the community, including labour market, economies, societies, as well as personal desires meet. The article presents the relations between vocational education, the labour market and the economy, the keynote topics of the reform of the vocational training and the principles of conducting examinations confirming professional qualifications.

Key words: vocational education, the labour market, economy, reform of the vocational training, vocational qualifying examinations, effects of the vocational training.

NOTKA O AUTORCE

Anna Pogorzelska – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, edukator Ministerstwa Edukacji Narodowej, egzaminator egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe w branży ekonomicznej, nauczyciel dyplomowany. Jej zainteresowania naukowe skupiają się na zagadnieniach edukacji zawodowej, zwłaszcza ich społecznym kontekście, dydaktyce kształcenia zawodowego, historii myśli pedagogicznej.

4.2.

Czesław Plewka

Politechnika Koszalińska

NAUCZYCIEL W EDUKACJI ZAWODOWEJ

*Doniosłość powinności nauczyciela polega na tym,
że jest on budowniczym przyszłego społeczeństwa.*

*Z jego zabiegów kształtuje się nowe pokolenie,
które stanie przy warsztatach pracy
i będzie realizowało te wartości i te ideały,
które przyswoiła sobie młodzież sercem i rozumem
i które stały się ideałami kierowniczymi
w dążeniach i pragnieniach, budujących przyszłość.*

T.W. Nowacki

*Im lepszy będzie nauczyciel,
tym lepszy będzie świat
i życie każdego człowieka.*

M. Grzegorzewska

Wprowadzenie

Jakość edukacji zawodowej jest pochodną wielu uwarunkowań – przy czym w sposób szczególny zależy ona od szkoły i pracujących w niej nauczycieli. To dobra, w aksjologicznym rozumieniu, szkoła – spełniająca wiele istotnych funkcji wpływających na jakość trwania zbiorowości i kompetencje – oraz odpowiedzialny nauczyciel wyznaczają ramy owej jakości i wypełniają je społecznie uznanymi i oczekiwanymi wartościami. Dlatego między innymi tematyka dotycząca nauczyciela, jego cech i powinności od dawna jest przedmiotem badań naukowych, prowadzonych przez przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Stanowi także kanwę frapujących debat

toczonych w trakcie licznych konferencji, seminariów i sympozjów organizowanych przez różne środowiska, które ową tematykę postrzegają bądź to z perspektywy teorii – traktowanej jako podstawa poznawcza nauczycielskich poczynań, bądź praktyki – rozumianej jako źródło ich doświadczeń zawodowych. Zainteresowania te w sposób oczywisty dotyczyły i nadal dotyczą nauczycieli różnych typów i poziomów edukacji (w tym również nauczycieli szkół zawodowych). Ze względu na nieco odmienne uwarunkowania funkcjonowania współczesnej szkoły zawodowej a w niej oczekiwania, jakie formułowane są pod adresem nauczyciela tej szkoły, tematyka ta podjęta została również w niniejszym tekście.

Przestrzenie teoretycznych sporów o nauczyciela edukacji zawodowej i jego aktywność zawodową

Niezależnie od tego, jak w przeszłości postrzegano nauczyciela i jego pracę, warto – nawiązując do rozważań zasygnalizowanych we wstępie do tego artykułu – w sposób wyraźny raz jeszcze podkreślić, że nauczyciel zawsze z racji sprawowanych funkcji był i nadal jest „wpisywany” w kontekst różnych procesów przebiegających w przestrzeni.

Przestrzeń jest kategorią posiadającą głównie konotacje filozoficzne czy też fizyczno-matematyczne. Bezsprzecznie jest pojęciem wieloznacznym i w dodatku nie do końca jasno zdefiniowanym. Sprawia to – jak słusznie zauważa Aleksander Nalaskowski – że „rozważania o przestrzeni jako otoczeniu człowieka i miejscu jego najszerzej pojętego istnienia mają nadal charakter niespójny i w zasadzie mocno nieuporządkowany”¹. Tę wieloznaczność terminu „przestrzeń” można także dostrzec w definicji słownikowej, w której mówi się o niej jako o „trójwymiarowej rozciągłości, nieokreślonej i nieograniczonej, w której zachodzą wszelkie zjawiska fizyczne”, ale także „część takiej rozciągłości objętej jakimiś granicami”, czy „rozległy pusty obszar” lub „odległość, odstęp między czymś a czymś”². W potocznym rozumieniu, mającym swe źródło w treściach nauczania przedmiotów ścisłych – głównie fizyki – „przestrzeń” jawi się jako trójwymiarowy, nieograniczony obszar lub część tego obszaru, lub też jako miejsce zajmowane przez dany przedmiot.

Również wielu czołowych przedstawicieli filozofii pojęcie „przestrzeń” sprowadza na grunt obiektów fizycznych. W tym przypadku termin ten postrzegany jest głównie w kategoriach rozważań dotyczących relacji między przestrzenią a materią oraz zmysłowym poznaniem cech przestrzennych.

¹ A. Nalaskowski, *Przestrzeń i miejsce szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 9.

² Por. *Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), t. 2, PWN, Warszawa 1979, s. 1009; *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, J. Bralczyk (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 664.

Interesujący pogląd na postrzeganie „przestrzeni” jako kategorii socjologicznej prezentuje Florian Znaniecki, który dokonuje wyraźnego rozróżnienia istniejącego pomiędzy przestrzenią ujmowaną w znaczeniu fizycznym, geometrycznym i społecznym. Twierdzi on, że „podmioty ludzkie nigdy nie doświadczają jakiejś powszechnej, obiektywnej, bezjakościowej, niezmiennej, nieograniczonej i nieograniczenie podzielnej przestrzeni”. Uważa, że „dane im są w doświadczeniu niezliczone przestrzenie, jakościowo różnorodne, ograniczone, niepodzielne, zmienne, a przy tym dodatnio lub ujemnie oceniane”³. Dalej autor ten wprowadza pojęcie „wartości przestrzennej” i objaśnia, że „żadna z wartości przestrzennych nie występuje w doświadczeniu ludzkim odosobniona w taki sposób, aby ją można było wydzielić i skojarzyć z innymi wartościami przestrzennymi w ramach wspólnego układu geometrycznego”. Dlatego uważa, że „żaden człowiek indywidualnie nie może nigdy przebywać trwale lub przejściowo, nie wchodząc przez samą swą obecność w zakres własności przestrzennej jakiegoś zespołu”⁴.

Z myśli Floriana Znanieckiego można – jak się wydaje – wyprowadzić wniosek przemawiający za tym, że w przestrzeni społecznej (bez względu jak przestrzeń tę będziemy postrzegali i opisywali) mamy do czynienia z permanentnym ruchem wszystkich obiektów tworzących tę przestrzeń, które poszukują dla siebie najlepszego i najdogodniejszego miejsca. Oznacza to, że pojęcie „przestrzeń” nie dotyczy jedynie sfery fizycznej obiektów, lecz odnosi się także do świata społecznego i wytworów jego umysłu. Ta perspektywa w ocenie wielu współczesnych badaczy daje podstawę do zaadaptowania tego pojęcia na użytek nauk humanistycznych i społecznych, a w nich także pedagogiki (a ściślej pedeutologii). Choć próba ta, jak twierdzi A. Nalaskowski, zawsze pozostanie pewną jego metaforyzacją, będzie próbą nadania mu znaczenia wyjaśniającego, porządkującego zawarte w nim treści⁵.

Henryka Kwiatkowska dostrzega, że w pedagogice „przestrzeń wiąże się z otwarciem, ekspansją, wolnością, pozostając podatną na metaforyczność ujęć”⁶. W oparciu o tę myśl warto raz jeszcze odwołać się do wcześniej sygnalizowanej niejednoznaczności pojęcia „przestrzeń”, by odnotować, że w rozważaniach dotyczących aspektów pedagogiki (w tym głównie dotyczących nauczyciela i jego pracy) takie ujęcie pojęcia „przestrzeń” stwarza szansę na nieprzywiązywanie się do jednego wymiaru (do jednej konwencji) prowadzonych rozważań, dzięki czemu istnieje możliwość postrzegania

³ F. Znaniecki, *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1938, z. 1, s. 90-91.

⁴ Tamże, s. 91-94.

⁵ Zob. A. Nalaskowski, *Przestrzenie...*, op. cit.

⁶ H. Kwiatkowska, *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, „Edukacja, Studia, Badania, Innowacje”, nr 3, 2001, s. 27.

podejmowanej problematyki z różnej perspektywy. Szansa ta w opiniach niektórych badaczy staje się dodatkową wartością, mającą zarówno wymiar teoretyczny, jak też praktyczny. Z tego względu w prowadzeniu rozważań dotyczących rzeczywistości edukacyjnej i zachodzących w niej procesów wydaje się być zasadnym i interesującym przyjęcie perspektywy „przestrzeni” jako zakresu owych rozważań. W takim przypadku wyznaczona (zdefiniowana i przyjęta) „przestrzeń jest swoistym repetytorium wyobrażeń, oczekiwań, działań podejmowanych przez uczestniczące w niej osoby i zmian, którym podlegają obiekty tej przestrzeni”⁷, a w przypadku szkoły i prowadzonych w niej procesów – głównie są to nauczyciele i ich uczniowie. Można zatem mówić o przestrzeni dziania się, rozumianej jako niekończący się dynamiczny proces różnorodnych zmian, którym podlegają nauczyciele i uczniowie.

Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej zajmuje miejsce szczególne, jak słusznie bowiem zauważa Małgorzata Dagiel, „pozostaje zanurzony równocześnie w przestrzeni i języku, a posługiwanie się językiem zawsze pozostaje nieuchwytną i zmienną grą, oddziaływaniem na siebie w złożonym kontekście sytuacyjnym i kulturowym, co w przypadku szkoły i jej nauczyciela jest w pełni dostrzegalne”⁸. Jest to w całej rozciągłości zasadne dostrzeżenie, w przestrzeni edukacyjnej mamy bowiem do czynienia z wielością zadań i sytuacji, w których zanurzony jest nauczyciel całą swoją osobowością i różnorodnością czynności zawodowych niezbędnych w realizacji zadań natury wychowawczej, dydaktycznej, opiekuńczej, a w przypadku nauczyciela edukacji zawodowej dodatkowo wynikających z treści kształcenia przynależnych odpowiedniemu zawodowi lub specjalności. Realizacja owych zadań zawsze odbywa się w określonej sytuacji, która ze względu na naturalną jej cechę, jaką jest zmienność, sprawia, że nauczyciel podlega nieustannym procesom dostosowawczym generującym różnorodne problemy tak dla teorii, jak i dla praktyki edukacyjnej. Dlatego między innymi wśród niektórych pedeutologów trwa nieustanny spór o to, na ile wizerunek nauczyciela szkoły zawodowej jest (powinien być) tożsamy z wizerunkiem nauczyciela szkoły ogólnokształcącej, a na ile z racji specyfiki jego zadań powinien być nieco inny.

Spory o nauczyciela w ogóle – a nauczyciela edukacji zawodowej w szczególności – podobnie jak i o ich aktywność zawodową, a tym samym problemy teorii i praktyki dotyczące ich kształcenia, pracy, doskonalenia i potrzeby rozwoju zawodowego, do-

⁷ Cz. Plewka, *Problem teorii i praktyki zawodu nauczycielskiego* [w:] *Przez doświadczenie do mistrzostwa. Podręcznik z programu stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcących w kierunku mechanicznym i niemechanicznym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Integracji Europejskiej w Szczecinie, E. W. Radecki (red.), Szczecin 2014, s. 70.

⁸ M. Dagiel, *Znaczenia i przestrzeń. Próba interpretacji wieloprzestrzenności szkoły* [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, N. Nowicka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002, s. 7.

strzegane są również wtedy, gdy nauczyciela sytuuje się w przestrzeni cywilizacyjnej, której procesy w sposób szczególnie rzutują na ich powinności i towarzyszącą im odpowiedzialność. Przestrzeń cywilizacyjna i zachodzące w niej procesy globalizacyjne i integracyjne nieustannie tworzą dodatkową okazję do rewidowania wszelkich dotychczas obowiązujących norm, a często także sposobów postępowania. Zatem ze względu na potrzebę przystosowania się do funkcjonowania w wielokulturowym społeczeństwie (czyli ludzi wolnych od ksenofobii, tolerancyjnych i gotowych do współpracy z innymi ludźmi), współcześnie istnieje potrzeba zrewidowania wielu dotychczas obowiązujących teorii i poglądów na osobę nauczyciela i jego pracę. Tak więc wydaje się za zasadne przywołanie kilku charakterystyk wizerunku nauczyciela, sformułowanych na przełomie XX i XXI wieku, aby zobaczyć, na ile te charakterystyki oddają obraz pożądanego cech współczesnego nauczyciela, a na ile niezbędne są korekty.

Według Henryka Grabowskiego nauczyciel współczesnej cywilizacji to specjalista w dziedzinie ludzkiego zachowania, którego praca polega na intencjonalnym motywowaniu do jego zmiany w kierunku społecznie pożądanym⁹. Nieco wcześniej Zofia Żukowska stwierdza, że nauczyciel to zawód i powołanie, to zdolności wrodzone i wyuczone, to odpowiedni zbiór cech osobowości i temperamentu, to umiejętność poświęcania się dla dobra innych osób, to miłość do dzieci. Praca w zawodzie musi przynosić nauczycielowi przyjemność i satysfakcję, bez względu na różne okoliczności i sytuacje¹⁰.

Krzysztof Konarzewski, nieco ironizując, uważa, że „nauczyciel to człowiek niewzruszonych zasad i szerokich horyzontów. To jednostka wysoko niosąca posłannictwo mistrza i przyjaźnie podporządkowującego siebie podopiecznym. To uczony w swojej specjalności i wielki znawca duszy młodzieży. Umysł systematyczny, starannie planujący działania na podstawie naukowej wiedzy, ale przy tym szczery i spontaniczny w swoich odruchach. Bogata, pełnowymiarowa osobowość, ale także człowiek, który całym swoim życiem – zarówno publicznym, jak i prywatnym – daje przykład wychowawczych cnót”¹¹.

Wielu pedeutologów – a wśród nich Allen T. Pearson – podkreśla, iż nauczyciel powinien być refleksyjny w swoich planach i działaniach, dodając, że refleksyjny nauczyciel to taki, który postawiony wobec problemowej sytuacji umie się z nią uporać przez uruchomienie swojej wiedzy i doświadczenia na rzecz rozwiązywania owego problemu¹².

Wczytując się uważnie w przywołane opinie kilku autorów wyrażone przed około 15-20 laty na tematy pożądanego cech charakteryzujących ówczesnego nauczyciela,

⁹ Zob. H. Grabowski, *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

¹⁰ Por. Z. Żukowska, *Nauczyciel i człowiek – pedagog – specjalista*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 4, 1993.

¹¹ K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1998, s. 76.

¹² Zob. A. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka o kształceniu nauczycieli*, WSIP, Warszawa 1994.

można chyba bez popelnienia większego błędu odnieść wrażenie, że są to cechy niemal uniwersalne, które powinny charakteryzować nauczyciela każdego okresu historycznego. W istocie w dużym stopniu tak właśnie jest, zawsze bowiem najbardziej oczekiwanyimi nauczycielami są ci, którzy kierują się uniwersalnymi wartościami, mądrzy, kompetentni, mający dobry kontakt z uczącymi się, wrażliwi i otwarci na ich potrzeby i dążenia, odpowiedzialni za podejmowane decyzje i doskonalący swoje kompetencje. Są to jednak – jak podkreśla wielu pedeutologów – jedynie cechy uniwersalne. Równoległe z nimi w każdym okresie cywilizacji niezbędne są jeszcze cechy specyficzne, odpowiadające aktualnym oczekiwaniom społecznym i cywilizacyjnym wyzwaniom.

W czasach trudnych, a takie bez wątpienia są, gdy nie możemy mówić o stabilnych ramach życia społecznego, pogrążonego w chaosie różnorodnych norm i gdy nie dysponujemy przejrzystą wizją naszej przyszłości, potrzebny jest nauczyciel wrażliwy na ewentualne zagrożenia, mądrzejszy od innych, który będzie w stanie podejmować rozważne decyzje. Nauczyciel na współczesne czasy to ktoś – jak określa to Zbigniew Kwieciński – „kto prowadzi innego człowieka do pełni jego rozwoju, kto przewodzi wśród zawiłości ścieżek życiowych i nieustannie prowadzonych na nich wyborach, który umie mądrze doradzać lub odradzać, kto troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się biernym twórczym dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz by był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności swojej społeczności”¹³. To powinności specyficzne, wymagające umiejętności, które nie są prostą transmisją doświadczenia bądź rodzinnych tradycji czy zapożyczeń poczynionych od innych osób. Do tego, żeby nauczyciel takim właśnie mógł być, niezbędny jest skuteczny system jego kształcenia i doskonalenia. To kolejna przestrzeń wszelkich dociekań i sporów dotyczących drogi edukacyjnej dla tej profesji i warunków, które powinny sprzyjać rozwojowi zawodowemu. W przypadku nauczycieli edukacji zawodowej, w której obok nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących mamy do czynienia z nauczycielami teoretycznych przedmiotów zawodowych, nauczycielami praktycznej nauki zawodu, instruktorami praktycznej nauki zawodu, doradcami zawodowymi – w systemie edukacji szkolnej – oraz dużą grupą nauczycieli edukacji pozaszkolnej, przestrzeń ich kształcenia i doskonalenia nabiera szczególnego znaczenia i wywołuje wiele kontrowersji wśród przedstawicieli zarówno teorii, jak i praktyki pedentologicznej, którzy nadal poszukują odpowiedzi na ciągle aktualne pytania o nauczyciela i jego złożoną aktywność zawodową. Z tych względów jedną z istotnych osi sporów jest problem przygotowania (kształcenia) nauczycieli – w ogóle (a nauczycieli edukacji zawodowej w szczególności) oraz jego odpowiedzialność za współczesną i przyszłą szkołę, a także o społeczne zaufanie do nauczyciela tej szkoły.

¹³ Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli* [w:] *Współprzeźrenie edukacyjne*, pod red. M. Nyczaj-Drag i M. Głazewskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 15.

Kilka refleksji dotyczących kształcenia nauczycieli oraz jego społecznej odpowiedzialności i społecznego zaufania¹⁴

Nim podjęte zostaną rozważania dotyczące kształcenia nauczycieli dla potrzeb współczesnej szkoły, a w niej szkoły zawodowej, wydaje się zasadne przedstawienie kilku refleksji na temat odpowiedzialności i zaufania do współczesnego nauczyciela.

Uznając, że współczesna szkoła, którą Ewa Furche określa „równaniem z wieloma niewiadomymi”¹⁵, jest tą częścią przestrzeni, w której głównym jej zadaniem jest przygotowanie młodego człowieka do życia w rzeczywistości, zarówno odpowiedzialność nauczyciela tej szkoły, jak i problem społecznego zaufania do tego nauczyciela nabierają szczególnego znaczenia. Dzieje się tak między innymi dlatego, że dzisiejszy świat – jak go określa Marek Kaczmarczyk – to „świat dwóch perspektyw przyszłości: nieprzewidywalności i wielorakości (...)”, dodając dalej, że jest jednocześnie „światem niezliczonych wyzwań. Niemal nieskończenie bardziej złożonych niż te, które kształtowały człowieka w jego gatunkowej przeszłości. Żyjemy nie w jednym środowisku, ale w wielu jednocześnie”¹⁶. W takiej rzeczywistości nie jest niczym nadzwyczajnym, że odpowiedzialności przypisuje się szczególne znaczenie, że staje się ona wiodącym i kluczowym pojęciem wielu nauk – w tym głównie etyki nakierowanej ku przyszłości.

Czym zatem jest odpowiedzialność? Kto i za co, i przed kim, powinien być odpowiedzialny? Jaka powinna być odpowiedzialność nauczyciela współczesnej szkoły? Czy nauczyciel sam ponosi odpowiedzialność za przygotowanie młodego człowieka do życia w tej nieprzewidywalnej i zmiennej przyszłości? To tylko niektóre z wielu pytań, na które przedstawiciele różnych dyscyplin nieustannie poszukują odpowiedzi.

Termin „odpowiedzialność”, tak jak wiele innych pojęć stosowanych do opisu bądź wyjaśnienia otaczającej nas rzeczywistości, jest różnie definiowany.

W znaczeniu etymologicznym „odpowiedzialność” (odpowiadać, dawać odpowiedzi) oznacza ustną lub pisemną reakcję na czyjeś słowa, postawę czy stawiane pytanie.

W aspekcie merytorycznym termin „odpowiedzialność” oznacza: „obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje lub czyjeś czyny i ponoszenie za nie konse-

¹⁴ W tej części opracowania wykorzystano obszernie fragmenty autorskich tekstów z następujących publikacji: Cz. Plewka, *Odpowiedzialność i zaufanie w przestrzeni edukacyjnej szkoły* [w:] *Contexts of trust insert – An ideal educational interactions*, E. Perzycka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2015, s. 125-137; Cz. Plewka, *Problemy teorii i praktyki zawodu nauczycielskiego* [w:] *Poprzez doświadczenie do mistrzostwa...*, op. cit., s. 66-87.

¹⁵ Zob. E. Furche, *Odpowiedzialność nauczyciela – refleksja pogłębiona*, „Edukacja Pomorska”, nr 8-9, 2013, s. 5.

¹⁶ M. Kaczmarczyk, *Rozproszona odpowiedzialność nauczyciela czyli o statystycznej istocie wychowania*. Referat na III Międzynarodowej Konferencji pt. „Jakość edukacji czyli jakość ewaluacji. Odpowiedzialność nauczyciela”, Kraków 2013.

kwencji”¹⁷. W dokładniejszym rozumowaniu to: „postawa wynikająca ze świadomości i wolności, pozwalająca na podejmowanie decyzji i przyjmowanie konsekwencji; dotyczy myśli, słów, czynów ludzkich i zaniedbań, jest czymś więcej niż tylko poczuciem obowiązku, wykracza poza wypełnienie określonych powinności i zadań. Wyrażając się przez czyn, osoba musi zważać na zewnętrzny wymiar własnej aktywności, gdyż jej działania lub ich zaniechanie mają też wpływ na ludzi”¹⁸. Trzeba zatem zgodzić się z Mieczysławem Rusieckim, który twierdzi, że „człowiek jako podmiot odpowiedzialny musi się nie tylko strzec przed negatywnym oddziaływaniem na innych, ale powinien także od strony pozytywnej dawać z siebie wszystko, na co go stać. Co więcej, ma obowiązek przekraczania siebie, pogłębiać i poszerzać pole swojej odpowiedzialności w miarę wzrastania swoich kompetencji i nabytego doświadczenia, szczególnie w ramach wykonywanej profesji”¹⁹. W przypadku przestrzeni edukacyjnej szkoły refleksję tę należy odnieść do wszystkich osób odpowiedzialnych i współodpowiedzialnych za jakość powierzonych sobie zadań i wynikającej z ich realizacji odpowiedzialności. Szczególnie jednak dotyczy to pracujących w szkole nauczycieli, aczkolwiek należy także dostrzegać w realizacji tych zadań odpowiedzialność uczniów oraz ich rodziców bądź prawnych opiekunów.

Odpowiedzialność w ujęciu aksjologicznym „jest wartością, która porządkuje relacje interpersonalne i w szerszym znaczeniu społeczne”²⁰.

W rozumieniu filozoficznym „odpowiedzialność polega na możliwości określenia samego siebie jako autora swoich własnych czynów”²¹, natomiast w znaczeniu filozoficzno-etycznym jest to „relacja działającego podmiotu do jego czynów świadomych i wolnych, polegająca na tym, że dobro lub zło zawarte w treści spełnionego przezeń czynu staje się częścią składową moralnej treści jego osobowości, wskutek czego ponosi on związane z tym czynem konsekwencje”²².

W oparciu o przywołane definicje terminu „odpowiedzialność” należy uznać, że każdy odpowiedzialny człowiek powinien przez cały okres swojego życia (niezależnie od sytuacji życiowych, realizowanych zadań zawodowych i wynikających z nich obowiązków), powinien – z racji swojej godności – starać się znaleźć swoistego rodzaju „fundament” umożliwiający jednoznaczne i kategoryczne określenie ostatecznego

¹⁷ *Współczesny słownik języka polskiego*, B. Dunaj (red.), Langenscheidt Polska, Warszawa 2007, t. 2, s. 1079.

¹⁸ A. Derdziuk, *Odpowiedzialność [w:] Encyklopedia katolicka*, t. XIV, Lublin 2010, s. 334.

¹⁹ M. Rusiecki, *Odpowiedzialność i obowiązki nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kielce 2004, s. 2.

²⁰ S. Kowal, *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004, s.10.

²¹ P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, tłum. M. Frankiewicz, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1992, s. 10.

²² A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2000, s. 581.

sensu i celu własnego życia, pamiętając o tym, że podmiot działający odpowiedzialnie (w tym zwłaszcza odpowiedzialny nauczyciel) bierze na siebie pełną odpowiedzialność zarówno za dobre, jak również złe skutki wynikające z realizacji swoich zadań. Oznacza to, że odpowiedzialność w życiu człowieka (szczególnie jednostki dojrzałej) – jak słusznie zauważa przywoływany już wcześniej Mieczysław Rusiecki – staje się sprawą „nie tylko poczucia godności i jego honoru. Oznacza również jego być albo nie być. Działanie nieodpowiedzialne jest bowiem sprzeczne z sumieniem, narusza osobistą godność, a także zagraża porządkowi społecznemu”²³.

Odpowiedzialność nauczyciela (traktowana jako odpowiedzialność zawodowa) określana jest najczęściej jako podstawowa „cecha relacji wychowawczej, odnosząca się tak do wychowawcy (nauczyciela) i jego działań, jak i do wychowanka (ucznia) oraz jego aktywności, której celem jest optymalizacja oddziaływań pedagogicznych, jak również ochrona dobra osób uczestniczących w interakcji wychowawczej”²⁴. O takiej odpowiedzialności nauczycieli zaświadczenia takie jego charakterystyki jak: świadomość swoich zadań i obowiązków, troska o permanentny rozwój swoich predyspozycji, kompetencji wychowawczych, opiekuńczych, dydaktycznych, ewaluacyjnych, diagnostycznych itp., profesjonalne wypełnianie obowiązków, troska o doskonalenie umiejętności współdziałania ze wszystkimi podmiotami stanowiącymi jego zawodowych partnerów, poszanowanie, poszerzanie i ubogacanie przekazywanych informacji dotyczących dziedzictwa kulturowego, pielęgnowanie wartości uniwersalnych w odniesieniu do własnej osoby i swoich podopiecznych oraz otwartości na wszelkiego rodzaju oczekiwania społeczne wynikające z rozwoju cywilizacyjnego. Można więc przyjąć, za Mirosławem S. Szymańskim, że w rękach nauczyciela spoczywa nie tylko odpowiedzialność przed sobą i za siebie (za swój rozwój, za jakość realizacji swoich zadań zawodowych, za skutki wynikające z realizacji owych zadań itp.), ale również za przyszłość edukacyjną (rozumianą w szerokim słowa tego znaczeniu) kolejnych pokoleń swoich podopiecznych, ich dalsze losy zawodowe, ich role społeczne. Trzeba też zgodzić się, że w dalszej perspektywie działalność edukacyjna nauczyciela i wynikająca z niej odpowiedzialność determinują przyszłość cywilizacyjną, kulturową i społeczną kraju, w którym wykonuje on swój zawód²⁵. Zatem odpowiedzialność nauczyciela możemy postrzegać zarówno w szerokiej perspektywie (przestrzeni cywilizacyjnej człowieka), jak również w węższym ujęciu (w przestrzeni edukacyjnej szkoły), w której odpowiedzialność tę możemy sytuować w przestrzeni personalistycznej, przestrzeni realizacyjnej, przestrzeni mentalnej i przestrzeni fizycznej.

²³ M. Rusiecki, *Odpowiedzialność i obowiązki...*, op. cit., s. 4.

²⁴ A. Derdziuk, op. cit., s. 334.

²⁵ M. S. Szymański, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania*, [w:] *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, pod red. W. Hörnera i M. S. Szymańskiego, tłum. M. S. Szymański, D. Sztombryn, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

Inną kwestią jest to, w jakim stopniu współczesny nauczyciel jest odpowiedzialny za siebie i powierzone sobie osoby w sytuacji, w której współczesna szkoła boryka się z jednymi z najbardziej potrzebnymi wartościami, jakimi bez wątpienia są zaufanie i dialog. Czy we współczesnej szkole, w której nauczyciel ma być odpowiedzialny za to, „by nauczyć tego, jak się uczyć oraz by zachęcić młodych ludzi do brania odpowiedzialności za dokonywane wybory moralne (klasyfikacja wartości)”²⁶ można oczekiwać tego rodzaju odpowiedzialności bez wzajemnego zaufania do siebie nauczyciela i ucznia, a także nauczyciela i rodziców ucznia?

Zaufanie jest pojęciem, które zarówno w literaturze, jak również we wszelkiego rodzaju dyskursach naukowych jest od wielu lat przedmiotem refleksji, a w ostatnim okresie budzi szczególne zainteresowanie przedstawicieli wielu środowisk społecznych.

Czym zatem jest owo zaufanie i dlaczego jego rola w szeroko pojętych relacjach międzyludzkich tak dobitnie jest eksponowana we współczesnej literaturze filozoficznej, psychologicznej, socjologicznej, a także coraz częściej w literaturze pedagogicznej?

Piotr Sztompka w niedawno wydanej książce zatytułowanej *Zaufanie. Fundament społeczeństwa* definiuje je jako zakład podejmowany na temat niepewnych, przyszłych działań innych ludzi, składający się z dwóch elementów: przekonania i jego wyrażenia w praktyce²⁷.

Lech W. Zacher zwraca uwagę na fakt, że zaufanie to proces (budowanie zaufania, narastanie sprzyjających warunków i cech) oraz jego „produkt” czyli określony stan zaufania. Podkreśla także, że jest ono często definiowane „jako relacja, której cechą jest oczekiwanie zachowania od partnera zgodnego z normami i wartościami kulturowymi w danym społeczeństwie, czy lepiej – w danym miejscu i czasie.”²⁸ Zaufanie, pisze dalej autor, to „przeświadczenie (inaczej: przyjęcie, założenie), że partner (strona, inny) nie złamie – w danej relacji – zasad moralnych (np. uczciwości), norm społecznych i kulturowych (solidarności i prawdomówności) oraz prawa (nie dopuści do przestępstwa). Można też dodać tu zasadę równorzędnego traktowania, równości, dyskrecji, lojalności”²⁹.

Można również uznać, że zaufanie jest wartością, wspólną dla wszystkich ludzi, zespołów, grup społecznych, organizacji, narodów czy w szerokim ujęciu cywilizacji całego świata, która troskliwie rozwijana ma w sobie moc przyciągania, niebywałego

²⁶ H. Mizerek, wykład, <http://www.npseo.pl/action/subsite/konferencja2013.prezentacja> [dostęp: 26.11.2016].

²⁷ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2007, s. 69-71.

²⁸ L. W. Zacher, *Erozja zaufania jako nowe wyzwanie wychowawczo-edukacyjne*, [w:] *U podstaw dialogu o edukacji*, A. Karpińska (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2003, s. 33-35.

²⁹ Tamże.

sukcesu i powodzenia we wszystkich sferach naszego życia³⁰. Nie jest ono właściwością ulotną, którą w pewnym okresie się posiada, a w innym nie posiada, aczkolwiek bez należytej o nią troski może być narażona na utratę.

Podstawy zaufania zwykle budowane są w procesach socjalizacji i wychowaniu, a jego poziom – zdaniem Williama E. Blatza – „jest wynikiem długotrwałego procesu uczenia się wspieranego odpowiednią i aktywną postawą dorosłych”³¹.

Na gruncie pedagogiki pojęcie „zaufanie” – jak twierdzi Henryka Kwiatkowska – jest relacją, która zawsze odnosi się do kogoś lub czegoś. Można zatem zdaniem autorki mówić o zaufaniu „do instytucji i osób”. W pierwszym przypadku zaufanie przyjmuje postać zobowiązań anonimowych, natomiast w drugim ma charakter personalny i łączy się – jak twierdzi Anthony Giddens – ze zobowiązaniami imiennymi³², które są szczególnym rodzajem związku. Ich istotą jest wzajemność i podmiotowość relacji, a także zaangażowanie. Zaufanie do osób oznacza wiarę w prawość Innego jako warunek uczciwości i wiarygodności Ja³³. Z kolei z rozważań Erika Eriksona (w tym głównie teorii rozwoju psychospołecznego) można wnioskować, że traktuje on zaufanie do ludzi, w procesie ich rozwoju, jako zjawisko symetryczne, co znaczy, że już w pierwszej fazie rozwoju człowieka (w okresie dzieciństwa, a niekiedy również niemowlęcym) „oznacza wzajemność doświadczeń”³⁴. W przypadku szkoły są to doświadczenia odnoszące się głównie do nauczyciela, ale trudno byłoby oczekiwać, że samo doświadczenie nauczyciela wystarczy do tego, żeby cieszył się on zaufaniem, np. swoich podopiecznych czy szerzej zaufaniem społecznym. Potrzebna jest także ufność, którą powinien obdarzać nauczyciel swoich uczniów i innych osób i środowisk rzutujących bezpośrednio bądź pośrednio na budowanie do niego zaufania.

Amerykański psycholog Charles R. Synder w swoich badaniach dowodzi, że dziecko (uczeń) uczy się ufać innym, gdy dostrzega, że nauczyciele szczerze chcą jego dobra. Jeśli natomiast tego dobra nie odczuwa (bądź nie dostrzega), bo nauczyciele są niekonsekwentni i odnoszą się do otoczenia z ironią bądź pogardą, to uważa, że są oni w stosunku do niego nieufni i w konsekwencji sam traci do nich zaufanie. Zatem ufność do siebie (do swoich możliwości, do zgodności swojego postępowania,

³⁰ Zob. S. Szalach, *Zaufanie w relacjach interpersonalnych. Wybrane aspekty*, „Edukacja Humanistyczna”, nr 1, 2013, s. 178.

³¹ W. E. Blatz, [za:] *Na fundamencie zaufania*, M. Szcześniak, G. Rondón, „Psychologia w Szkole”, nr 4, 2012.

³² A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008, s. 63.

³³ H. Kwiatkowska, *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, pod red. A. Nalaskowskiego i K. Rubachy, Wydawnictwo UMŁ, Toruń 2001, s. 110.

³⁴ E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 1997, s. 257.

swoich wartości z ogólnie przyjętymi normami postępowania), jak również do postaw, hołdowanych zasad postępowania, wiedzy i umiejętności innych osób jest podstawą wzajemnego zaufania społecznego (w tym również – w odniesieniu do szkoły – zaufania ucznia do nauczyciela czy nauczyciela do ucznia). Można zatem przyjąć, że filarami zaufania jest ufność we własne siły i w sposób postępowania innych osób. W tym ujęciu rację ma Anathony Giddens, który używa pojęcia „zaufanie” jako „wiary, że ludzie z reguły i niezależnie od okoliczności powstrzymają się od łamania zasad, których przestrzegania oczekują po nich inni oraz ufności pokładanej w instytucjach: ich solidarności, trwałości, niezawodności i skuteczności”³⁵.

Sądę, że dziś nikt, kto na poważnie zajmuje się problematyką zaufania nie ma wątpliwości, że nie przychodzi ono samo. Trzeba je budować poprzez własną nienaganą postawę, odpowiedzialność, zaangażowanie, szacunek do innych, życzliwość, konsekwencję działania, swoje kompetencje itp. Buduje się je w szkole poprzez regularny kontakt z nauczycielami zwłaszcza w sytuacjach nieformalnych. Takie kontakty wpływają pozytywnie nie tylko na zaufanie do swoich nauczycieli, ale również motywują ich do lepszej nauki. By zaufanie (w ogóle, a w szkole w szczególności) mogło zaistnieć, każda jednostka (zarówno uczeń, nauczyciel, jak i rodzice ucznia) muszą zarówno ufać, jak i być godnym zaufania, przynajmniej na użytek własnych relacji³⁶.

Zmierzając do konkluzji podjętych rozważań, można chyba bez większego ryzyka stwierdzić, że zarówno odpowiedzialność, jak i zaufanie to dwie bardzo istotne kategorie, które rzutują na jakość procesów przebiegających w przestrzeni edukacyjnej szkoły. Można i należy je dla celów poznawczych analizować rozdzielnie, doszukując się różnych ich cech, zależności czy związków (w tym związków przyczynowo-skutkowych). Ale trudno byłoby w praktyce szkolnej mówić o zaufaniu bez dobrze pojętej odpowiedzialności, która powinna cechować wszystkie podmioty szkoły. Zarówno ową odpowiedzialność, jak również problem zaufania odnieść można do wszystkich części (omówionych, jak i tych, które nie zostały omówione w tym tekście) przestrzeni edukacyjnej współczesnej szkoły. Na pewno z racji dynamicznych i nie do końca przewidywalnych zmian, które mają miejsce w otaczającej nas rzeczywistości (w tym rzeczywistości współczesnej szkoły) należy nadal prowadzić w tym zakresie badania naukowe i poszukiwać sposobów permanentnej poprawy zaufania do szkoły, które z różnych względów w przestrzeni kilku ostatnich lat zostało osłabione.

Obok – a w zasadzie w ramach – rozważań dotyczących tak odpowiedzialności nauczyciela, jak i społecznego do niego zaufania, trwają niekończące się dywagacje na temat sposobu kształcenia nauczycieli. Owe dywagacje nasilają się szczególnie w okresach przełomowych bądź w czasie wprowadzania kolejnych reform oświato-

³⁵ Z. Bauman, *Razem, osobno*, Kraków 2003, s. 101.

³⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 134.

wych. To wówczas – na nowo – nasila się dyskusja o tym, gdzie i w jaki sposób kształcić nauczycieli, co uczynić „osią” owego kształcenia i na jakie treści nauczycielskiej edukacji położyć główny akcent. W trakcie owych rozważań rodzą się różnego rodzaju pomysły (niekiedy bazujące na narodowych tradycjach) nawiązujące do zapomnianej przeszłości bądź do wyzwań współczesności. Należy jednak ubolewać, że rozważania te dotyczą (bez względu na to, jak je oceniamy) głównie nauczycieli kształcenia ogólnego. Zapomina się o nauczycielu edukacji zawodowej, który przecież obok dobrego przygotowania zawodowego (czy inaczej rzeczowego dotyczącego określonej branży, zawodu czy specjalności) powinien posiadać nie mniej dobre, jak nauczyciel kształcenia ogólnego, przygotowanie pedagogiczne.

Zarówno w dalszej, jak i w najbliższej przeszłości w rozważaniach dotyczących problemów nauczycielskiej edukacji za kryterium wyodrębnienia głównych orientacji przyjmowano zwykle to, w czym upatrywano zasadniczych uwarunkowań pożądaných osiągnięć zawodowych nauczycielskiej aktywności. Osiągnięcia te najczęściej łączono z:

- a) kwalifikacjami pragmatycznymi, na podstawie których można określić, w jakim stopniu nauczyciel jest sprawny działaniowo, a więc w tym, co daje się empirycznie stwierdzić i wymierzyć;
- b) walorami osobowościowymi, co trudno poddaje się wyspecjalizowaniu, a tym bardziej wymierzaniu;
- c) „uobecnieniem” nauki w działaniu pedagogicznym, tj. w nasyce- niu myślą, teorią czynności praktycznych nauczyciela; stąd trzy główne orientacje:
 - » technologiczna, której źródłem jest zinstrumentalizowana psychologia uczenia się,
 - » humanistyczna, która swe inspiracje czerpie z założeń psychologii humanistycznej i łączy się ze zmianą punktu ciężkości pojęć „dobry nauczyciel” i „dobra edukacja nauczycielska” (orientacja ta źródłem zawodowego powodzenia nauczyciela upatruje w podmiotowości nauczyciela),
 - » funkcjonalna, w której przyjmuje się, że im bardziej różni- cuje się świat przedmiotowy, w którym człowiek działa, tym bardziej zmienia się on sam (przyjmuje się, że podstawy efek- tywnej pracy nauczyciela tkwią w nasyce niu nauką działań pe- dagogicznych)³⁷.

³⁷ Zob. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warsza- wa 2008, s. 47-63.

Warto również dostrzec, że w dywagacjach dotyczących nauczycielskiej edukacji często podkreśla się, iż nadal brak jest jednej, ogólnie uznanej doktryny nauczycielskiej (określanej niekiedy jako koncepcji kształcenia nauczycieli). Najczęściej wyodrębnia się sześć doktryn.

1. **Ogólnokształcąca**, która podstawowego celu przygotowania nauczycieli doszukuje się w wyposażeniu nauczyciela w odpowiedni zasób wiedzy, uznając, że solidne wykształcenie ogólne będzie podstawowym czynnikiem osiągnięcia przez nauczyciela powodzenia w pracy zawodowej.
2. **Kształcenia specjalistycznego**, które realizuje się w wybranym obszarze (lub obszarach) wiedzy nabywanej, a później przekazywanej przez nauczyciela w toku pracy zawodowej. Oznacza to, że w procesie kształcenia nauczycieli powinno się przede wszystkim uwzględniać potrzebę pogłębionego wykształcenia w wybranym (stosunkowo wąskim) zakresie wiedzy (odpowiadającym wybranej specjalności, np. wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej, czy też, jak w kształceniu zawodowym, np. nauczyciela teoretycznych przedmiotów zawodowych bądź praktycznej nauki zawodu).
3. **Personalistyczna**, która głównie jest zorientowana na osobę nauczyciela i jego osobowość. Doktryna ta postuluje, aby wyposażać nauczyciela w odpowiednie dyspozycje osobowościowe. Oczekuje się, że edukacja nauczycielska organizowana w świetle założeń tej doktryny ukształtuje pożądane postawy nauczyciela, pobudzi jego zainteresowania i motywacje.
4. **Sprawnościowa** (pragmatyczna), w której przyjmuje się, że proces edukacji powinien być tak zorganizowany, żeby nastąpiło ukształtowanie pewnego zbioru sprawności zawodowych nauczyciela. Nacisk kładzie się na umiejętności metodyczne, a więc potrzebę opanowania tzw. technologii działania,
5. **Progresywna**, w której proponuje się, aby odpowiedni nacisk w procesie kształcenia nauczycieli położony był na przygotowanie nauczyciela do samodzielnego radzenia sobie w sytuacjach nowych, które będzie dostarczać oświatowa rzeczywistość. Uważa się, że dla dobrej realizacji funkcji przypisanych profesji nauczycielskiej niezbędne jest opanowanie przez nauczyciela umiejętności dostrzegania, określania (definiowania) i rozwiązywania problemów natury wychowawczej, dydaktycznej, opiekuńczej, diagnostycznej, terapeutycznej itp.

6. **Wielostronna**, w której istnieje tendencja do połączenia wybranych cech charakteryzujących różne doktryny czy wizje kształcenia nauczycieli. W teorii wielostronnego kształcenia za punkt wyjścia przyjmuje się osobowość jako strukturalną i funkcjonalną jedność (poznającą, przeżywającą i działającą), postulując łączenie aktywności poznawczej, emocjonalnej i działaniowej³⁸.

Dla każdej z tych koncepcji kształcenia nauczycieli w sposób naturalny jawią się inne problemy stanowiące przedmiot dociekań naukowych i pedagogicznego dyskursu. Tak np. podkreśla się, że dla edukacji nauczycielskiej realizowanej w świetle założeń doktryny pragmatycznej istotne staje się pytanie: jak kształcić nauczyciela, by wiedza naukowa przenikała jego czynności praktyczne, by regulowała działania? Natomiast w odniesieniu do kształcenia nauczycieli w perspektywie założeń koncepcji personalistycznej, takim pytaniem może być: jak sterować procesem uczenia się kandydata na nauczyciela, aby ukształtował pożądane cechy jego nauczycielskiej osobowości? W czym praktycznie uzewnętrznia się sterowalność procesu kształcenia nauczycieli? Tego typu problemy rozwijają naukę (w tym przypadku głównie pedeutologię), ale jednocześnie wprowadzają wiele chaosu do praktyki nauczycielskiej edukacji. Chaos ten często ma swój początek – jak trafnie określa to Tadeusz Lewowicki – „w niewiedzy środowisk prowadzących taką edukację (w nieznaności owych doktryn czy koncepcji). Tworzone i realizowane modele kształcenia zazwyczaj pozbawione są jakiegoś ogólnego założenia, klarownej koncepcji opartej na wiedzy pedagogicznej i psychologicznej (...) W praktyce edukacji nauczycielskiej dominują procedury nieprofesjonalnego budowania modeli tej edukacji. Powiela się wieloletnie wzory – bez zastanowienia czy poza czasem ich trwania i konserwatywnym środowisk akademickich są inne ważne argumenty na rzecz ich podtrzymywania. Sprzyja temu strategia »komisyjnego« czy »środowiskowego« orzekania o modelach edukacji, etatyzacja, troska o »pensum«, grupowe interesy, przesądzają o rzeczywistym modelu edukacji»³⁹. Czy zatem nie są podstawowe (albo przynajmniej jedno z głównych) przyczyn, że tak często słyszy się narzekanie na to, że współczesny młody nauczyciel trafiający do szkoły bądź innego rodzaju placówki oświatowej nie potrafi rozwiązywać podstawowych problemów tego środowiska (głównie problemów natury wychowawczej)? Czy brak profesjonalnego systemu realizacji praktyk pedagogicznych przez studiujących przyszłych nauczycieli nie generuje wielu podstawowych problemów, z którymi przychodzi się zmierzyć nauczycielowi już w pierwszych dniach pracy zawodowej?

³⁸ Zob. Cz. Plewka, *Problemy teorii i praktyki zawodu nauczycielskiego...*, op. cit., s. 79-80.

³⁹ T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB, Radom 2007, s. 50.

Można chyba uznać, że problem kształcenia nauczycieli dla potrzeb i oczekiwań nie tylko szkoły przyszłości, ale również szkoły współczesnej nadal pozostaje jedynie w sferze teoretycznych rozważań. Bardzo wyraźnie widać to w przypadku nauczycieli edukacji zawodowej, w której brak jest takiego rozwiązania systemowego, które by gwarantowało dobre w zakresie teorii i praktyki przygotowanie tychże nauczycieli.

Również w najnowszych założeniach dla planowanych zmian w systemie oświaty problem ten nie znalazł jednoznacznych rozstrzygnięć. Odnosząc się do nauczycieli, zasygnalizowano jedynie zamysł:

- » rozszerzenia trzystopniowej skali oceny pracy nauczyciela;
- » wprowadzenia obowiązku oceny pracy nauczyciela;
- » wprowadzenia nowego stopnia awansu zawodowego;
- » wydłużenia pierwszego stażu z 9 miesięcy do 1 roku i 9 miesięcy;
- » zindywidualizowania długości ścieżki awansu nauczyciela w zależności od jakości jego pracy;
- » uwzględnienia udziału doradcy metodycznego w procedurach awansu;
- » przygotowania oferty doskonalenia zawodowego nauczycieli tzw. uczniów cudzoziemskich⁴⁰.

Reasumując, problem kształcenia nauczycieli dla potrzeb proponowanej nowego typu szkoły zawodowej, odpowiadającej na potrzeby rynku pracy, nawet nie został zasygnalizowany.

Kompetencje jako pożądany wielowymiarowy potencjał nauczyciela edukacji zawodowej

Nawiązując do wcześniejszych rozważań, zasygnalizowanych w niniejszym opracowaniu, należy pamiętać, że na przestrzeni lat w literaturze poświęconej szkole i nauczycielom nieustannie analizowano powinności, funkcje i zadania obydwu składowych. Współcześnie coraz częściej podkreśla się, że najważniejszym zadaniem każdego typu szkoły jest „wypośażenie” absolwentów w swoisty katalog kompetencji. Kluczowe kompetencje, które powinny charakteryzować każdego absolwenta określonego kierunku i poziomu kształcenia ukazywane są w różnego rodzaju dokumentach państwowych, aktach normatywnych i raportach edukacyjnych. Czym zatem są owe kompetencje?

⁴⁰ Zob. Prezentacja MEN pt. *Podsumowanie Ogólnopolskich Debat o Edukacji*.

„Kompetencje” w ujęciu współczesnego słownika języka polskiego to: „odpowiedni zakres wiedzy i umiejętności, fachowość, (...) kwalifikacje natomiast to – formalny zakres uprawnień do jakiegoś działania, zwykle sprawowania władzy, pełnomocnictwo”⁴¹.

W podręcznym słowniku nauczyciela kształcenia zawodowego zapisano, że kompetencje to: „przygotowanie zawodowe, zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności do wykonywania określonych zadań, zakres pełnomocnictw i uprawnień do działania. Kompetencja jest potencjalną umiejętnością ujawniającą się w chwili wykonywania danego zadania. Człowiek kompetentny to osoba uprawniona do działania i decydowania mająca podstawy i kwalifikacje do wydawania sądów i opinii”⁴².

Wśród licznych definicji, jakie odnajdujemy we współczesnych pracach, najczęściej podkreśla się w nich, że kompetencja jest to „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie”⁴³ albo „wyuczona umiejętność robienia rzeczy dobrze, rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami”⁴⁴.

W odniesieniu do nauczyciela, kompetencje zwykle traktowane są jako odpowiednie kwalifikacje, niezbędne do efektywnego wykonywania zadań zawodowych. Warto również dostrzec, że w literaturze spotkać można definicje bardziej rozwinięte, w których zawarte są najważniejsze cechy, właściwości osoby, jej szczególnych motywów, sprawności związanych w zależności od indywidualnych potrzeb określonej osoby bądź wybranych elementów rzeczywistości, w której osoba ta funkcjonuje. Zawsze jednak – jak trafnie postrzega Maria Czerepaniak-Walczak – „kompetencje mają szerszy zakres znaczeniowy niż sprawność i zwykle pojmowane są jako harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia. Takie rozumienie omawianego teoretycznego pojęcia – zdaniem cytowanej autorki – umożliwiałoby jego operacjonalizowanie, to znaczy sprowadzanie go do postaci obserwowalnych i mierzalnych dyspozycji osoby”⁴⁵.

Charakterystyczną cechą kompetencji jest jej podmiotowy charakter. Oznacza to, że kompetencje odnoszą się zawsze do określonej osoby, która funkcjonując na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, przyjmuje na siebie odpowiedzialność za efekty swojej pracy. Można zatem przyjąć, że istotnym aspektem zastosowania pojęcia „kompetencje” – w opisach dotyczących postaw i zachowania się

⁴¹ B. Dunaj, *Współczesny słownik...*, op. cit., t. 1, s. 650.

⁴² E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB, Radom 1997, s. 52.

⁴³ H. O. Jenkins, *Getting it right. A handbook for successful school leadership*, Blackwell Education, Oxford 1991, s. 161.

⁴⁴ D. Fontana, *Psychology for teachers*, Macmillan Publishers, Basingstoke 1992, s. 245.

⁴⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, „Edytor”, Toruń 1997, s. 87-88.

określonej osoby i jej relacji z rzeczywistością jest możliwość wyrażania poziomów kompetencji. Jest to ważny atrybut kompetencji, ponieważ można dla poszczególnych dziedzin ludzkiej aktywności wyznaczyć pewne (oczekiwane) standardy kompetencji, które następnie będzie można uznawać za miarę odpowiedzialności człowieka i jego efektywności. Jeśli przyjmie się takie założenie, to – zdaniem wspomnianej wcześniej Marii Czerepaniak-Walczak – można stwierdzić, że „kompetencja jest to uświadomiona przez osobę taka jej sprawność, która jest demonstrowana (ujawniana) w konkretnie zdefiniowanych (opisanych) standardach”⁴⁶. Autorka ta uważa, że jeśli dana osoba może wykonać jakieś zadanie w określonych warunkach (czasie, liczbie, tempie, miejscu itp.) i gdy jest tego w pełni świadoma, wówczas możemy przyjąć, że posiada kompetencje.

Drugim szczególnym atrybutem kompetencji jest dynamika ujawniająca się w działaniu, w relacji jednostki z rzeczywistością. Doniosłość tego atrybutu podnoszą w swoich rozważaniach różni autorzy, między innymi właśnie Maria Czerepaniak-Walczak i Waław Strykowski⁴⁷, podkreślając, że dynamika kompetencji wyraża się zarówno w szansie rozwoju sprawności, jak i w kluczowym jej wymiarze (we wskazanym obszarze aktywności jednostki), w którym jednostka może (powinna) być kompetentna (w przypadku nauczyciela może to być wymiar kształcenia ogólnego, zawodowego, specjalnego, nauczania wczesnoszkolnego i przedszkolnego itp.).

Podkreślając potrzebę integralności wskazanych wcześniej komponentów, Maria Czerepaniak-Walczak proponuje uznać, że „kompetencja podmiotu to jego szczególna własność, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz przyjmowanie na siebie odpowiedzialności za nie”⁴⁸, zaznaczając, że posługiwanie się tym pojęciem, w takim właśnie znaczeniu, w rozważaniach o nauczycielskim profesjonalizmie ukazuje jego użyteczność teoretyczną i praktyczną.

Nieco bardziej współczesne określenie definicji „kompetencje” (głównie dla potrzeb edukacyjnych) wprowadził Wincenty Okoń, który przyjął, że „kompetencja w pedagogice traktowana jest jako zdolność do osobistej samorealizacji, kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania, jako zdolność do określonych obszarów zadań, kompetencja jest uważana jako rezultat procesu uczenia się”⁴⁹. Szersze ujęcie „kompetencji” zaproponowała Katarzyna Janus, twierdząc, że jest to „określenie ogółu

⁴⁶ Tamże, s. 88.

⁴⁷ W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2003, s. 23.

⁴⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjne teorii edukacji*, Wydawnictwo US, Szczecin 1994, s. 137.

⁴⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2001.

zdolności, umiejętności, wiadomości i uprawnień potrzebnych w danej dziedzinie umożliwiających zajęcie stanowiska lub podjęcie pracy w konkretnym zawodzie, ułatwiających wykonanie zadań, sprecyzowanie obowiązków, oczekiwań itp.”⁵⁰.

Niezależnie od tego, że literatura obfituje w wiele różnie sformułowanych definicji tego terminu, to nadal istnieje potrzeba prowadzenia badań i analiz dotyczących istoty pojęcia „kompetencji”. Ta potrzeba wydaje się tym bardziej uzasadniona, jeśli odwołamy się do zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 19 grudnia 2006 r. w *sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, gdzie kompetencje są definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Mówi się, że kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samo-realizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem integracji społecznej i zatrudnienia⁵¹. Również w związku z zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 23 kwietnia 2008 r. w *sprawie ustalenia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* inne jest spojrzenie na kwalifikacje i kompetencje, które bardzo często nawet w fachowej literaturze są utożsamiane bądź używane zamiennie.

Na użytek tego tekstu odwołam się jeszcze do stanowiska Stefana M. Kwiatkowskiego, który twierdzi, że kwalifikacje zawsze związane są z osobą, dotyczą przygotowania do pracy w określonym zawodzie. Uzyskuje się je zazwyczaj jeszcze przed podjęciem pracy zawodowej i są one niezależne od niej. Natomiast kompetencje ujawniają się zazwyczaj podczas prowadzenia (wykonywania, realizacji) konkretnej działalności zawodowej. Ponadto, żeby być kompetentnym, trzeba mieć kwalifikacje i jeszcze dodatkowo odpowiednie uprawnienia i wiążący się z nimi zakres odpowiedzialności⁵². Można zatem przyjąć, że wyuczone kwalifikacje stanowią potencjalne kompetencje, które ujawniają się z chwilą powierzenia jednostce określonego zakresu zadań i wynikającej z nich odpowiedzialności.

Po tak stosunkowo dokładnej, ale nie do końca wyczerpującej analizie istoty pojęcia „kompetencje”, godzi się zadać pytanie o to, jak określać kompetencje nauczyciela, jaką przyjąć ich definicję? Jest to pytanie niezwykle zasadne, gdyż analizując kompetencje nauczycieli wyróżnia się różne ich rodzaje, czy też obszary. Najczęściej spotykany podział obejmuje:

- » **kompetencje merytoryczne** – to te, które dotyczą różnych zagadnień z zakresu nauczanego przedmiotu, a nauczyciela postrzega się jako eksperta i przedmiotowego doradcę;

⁵⁰ K. Janus, *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Wydawnictwo „Buchman” Warszawa 2011, s. 125.

⁵¹ Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r.

⁵² S. M. Kwiatkowski, *Problemy terminologiczne w procedurach kwalifikacji zawodowych*, [w:] *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, S. M. Kwiatkowski (red.), Warszawa 2004, s. 9.

- » **kompetencje dydaktyczno-metodyczne** – dotyczące warsztatu nauczyciela i ucznia, a więc metod i technik *nauczania – uczenia się*, gdzie nauczyciela postrzega się jako eksperta i doradcę dydaktycznego;
- » **kompetencje wychowawcze** – dotyczące różnych sposobów oddziaływania na ucznia, gdzie nauczyciel jest doradcą wychowawczym.

Czesław Banach prowadząc od wielu lat badania nad zawodem nauczyciela, mówi o potrzebie kształtowania u kandydatów na nich takich kompetencji, jak: poznawcze, językowe, wartościująco-komunikacyjne, interpersonalne, kulturowe, życiowego doradztwa, praktyczno-moralne oraz organizacyjno-techniczne⁵³.

Rozważania o kompetencjach nauczyciela szkoły współczesnej odnajdujemy także w pracach Stanisława Dylaka, który powołując się na różnorodną i bogatą literaturę obcojęzyczną, wyróżnia trzy podstawowe grupy kompetencji zawodowych nauczyciela:

- » **kompetencje bazowe** – umożliwiające nauczycielowi porozumiewanie się ze swoimi uczniami i współpracownikami;
- » **kompetencje konieczne** – to te, bez których żaden nauczyciel nie mógłby skutecznie wypełniać szkolnych zadań edukacyjnych;
- » **kompetencje pożądane** – to te, które niekoniecznie są niezbędne dla nauczyciela, ale znacząco pomagają przy realizacji niektórych zadań czy czynności⁵⁴.

Ciekawe poglądy na temat nauczycielskich kompetencji prezentuje Robert Kwaśnica, opierając ich typologię na teorii tzw. dwóch racjonalności, dotyczącej tego, że ludzkie doświadczenie tworzy się w dwóch sferach znaczeń: w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej i w obszarze wiedzy technicznej. Na tej podstawie proponuje on następujący podział kompetencji nauczyciela:

- » **kompetencje praktyczno-moralne** – do których zalicza kompetencje interpersonalne, kompetencje moralne i kompetencje komunikacyjne;
- » **kompetencje techniczne** – w skład których wchodzi kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne⁵⁵.

⁵³ Zob. Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, t. 3, s. 551.

⁵⁴ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe WAM, Poznań 1995, s. 38-39.

⁵⁵ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2004, s. 300-301.

Obszerny katalog kompetencji nauczyciela proponuje także Jan Prucha, dzieląc je na:

- » **kompetencje specjalistyczne, przedmiotowe** – to fachowość w nauczanej dyscyplinie, wiedza, umiejętności, znajomość teorii i praktyki danej dyscypliny;
- » **kompetencje psychodydaktyczne** – to umiejętności tworzenia odpowiednich warunków do *nauczania – uczenia się*, motywowania uczących się, doboru celów, treści, metod i form procesu *nauczania – uczenia się*, tempa tego procesu, sposobów oceny efektów kształcenia;
- » **kompetencje komunikacyjne** – to umiejętności porozumiewania się i uwzględniania potrzeb, oczekiwań i możliwości, propozycji uczących się i przełożonych, a także innych osób mających wpływ na proces kształcenia;
- » **kompetencje organizacyjne i kierownicze** – to umiejętność planowania, projektowania czynności uczących się, utrzymywania ładu i porządku, wprowadzania niezbędnych zmian, utrzymywania kierunku wytyczonych działań i odpowiedniego tempa ich realizacji;
- » **kompetencje diagnostyczne i interwencyjne** – to umiejętności rozpoznawania tego, jak uczący się myśli, czuje się, odbiera i przetwarza przekazywane mu informacje, jakie są jego możliwości edukacyjne, zdolności, jakie ma trudności i problemy, czym są one uwarunkowane i jak można mu pomóc;
- » **kompetencje poradnicze i doradcze** – to umiejętności terapeutyczne związane z poszczególnymi dysfunkcjami edukacyjnymi,
- » **kompetencje związane z refleksją nad własną działalnością** – to umiejętności analizy własnego postępowania, jego motywacji, kierunków, zakresu i form działania, zakresu i metod samooceny, planów zawodowych itd.⁵⁶

Można jeszcze przytoczyć wiele innych propozycji klasyfikowania nauczycielskich kompetencji⁵⁷, sądzę jednak, że ten krótki ich przegląd pozwala zorientować się, że tak jak w przypadku innych pojęć funkcjonujących w naukach humanistycznych (w tym również w pedagogice) oraz ich typologii, nie ma tu jednomyślności. Wszystkie one w pewnym stopniu są uzasadnione i przydatne w konkretnych przypadkach, a już na pewno w pewnym stopniu wzajemnie się dopełniają i w różnych kontekstach lub podejściach mogą okazać się mniej lub bardziej przystające.

⁵⁶ Por. J. Prucha, *Pedeutologia*, [w:] *Pedagogika*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006, s. 293-316.

⁵⁷ Zainteresowanych odsyłam m.in. do własnego tekstu pot. *Kompetencje jako wielowymiarowy potencjał nauczyciela*, [w:] *Przez doświadczenie do mistrzostwa...*, op. cit., s. 98-118 i innych opracowań.

W odniesieniu do nauczycieli edukacji zawodowej najbardziej adekwatną – moim zdaniem – typologią nauczycielskich kompetencji jest propozycja Jana Prucha. Przy czym proponuję ją uzupełnić o następujące grupy kompetencji:

- » **kompetencje autokreacyjne i transpozycyjne** – wzmacniające potencjał nauczyciela i zawierające takie umiejętności, jak: zdolność kształtowania swojej osobowości i kierowania własnym rozwojem zawodowym poprzez samokształcenie, nieustanne podwyższanie kwalifikacji, doskonalenie swojego warsztatu edukacyjnego, udziału w badaniach naukowych, podejmowania działań innowacyjnych, poszukiwania nowych trendów edukacyjnych i współpracy z szeroko pojętym środowiskiem społecznym (w tym również rynku pracy). Podstawą kompetencji autokreacyjnych jest samowiedza, samoświadomość relacji łączących nauczyciela z innymi podmiotami oraz pytająca postawa badawcza, pozwalająca nauczycielowi tworzyć samego siebie, być kreatorem własnej sylwetki zawodowej. Kompetencje transpozycyjne zawierają umiejętności udzielania sobie odpowiedzi na pytanie: jak jestem przygotowany do zmieniających się warunków, mając określone dyspozycje?
- » **kompetencje pragmatyczne** – które wyrażają się w skuteczności podejmowanych wspólnie z uczącymi się działań, dotyczących różnych elementów procesu *nauczania – uczenia się* i wychowania, poczynając od rzeczowego rozpoznania wyjściowego stanu, rozumienia potrzeb i umiejętności różnicowania projektów działania w zależności od dokonywanych diagnoz, a kończąc na opracowaniu skutecznego programu działania;
- » **kompetencje społeczne** – rozumiane jako zbiór takich umiejętności, od których zależy możliwość adekwatnej reakcji na określoną sytuację społeczną. Kompetencje społeczne to także umiejętności zorientowane na zastosowanie takiej strategii, która umożliwi zrealizowanie zarówno własnych, jak i społecznych celów. Kompetencje społeczne służą również lepszemu przystosowaniu się do zmian życiowych, większej plastyczności zachowań i postaw w różnych sytuacjach społecznych oraz niższemu poziomem lęku, depresji, czy zawodowego wypalenia. Stanowią one istotny element układu kompetencji osobistych, pozwalających na sprawne zarządzanie sobą w relacjach z innymi.

Nade wszystko nauczyciele edukacji zawodowej – podobnie zresztą jak ich kole-dzy edukacji ogólnokształcącej – powinni dysponować takimi kompetencjami, które będą im służyć w rozbudzaniu ciekawości poznawczej uczących się, w taki sposób, aby ci uczący się umieli w każdym okresie swojego życia przystosować się do warunków współczesnej rzeczywistości i skutecznie uczestniczyć w społeczeństwie podlegającym procesom globalizacyjnym.

Uwagi końcowe

Myślenie o nauczycielu edukacji zawodowej winno łączyć się z myśleniem o podmiotach owej edukacji – ich współczesnych i przyszłościowych powinnościach oraz warunkach, w jakich powinności te są i będą realizowane. Tymczasem wiadomym jest jedynie to, że na przestrzeni kilkunastu ostatnich lat system naszej edukacji zawodowej na skutek wielu błędnych decyzji uległ poważnej degradacji. Zlikwidowano wiele szkół zawodowych uznając, że to one głównie są przyczynkiem do bezrobocia rosnącego w okresie wprowadzania zmian ustrojowych. Utracono potężny potencjał wsparcia ze strony podmiotów gospodarczych, które w dużym stopniu brały udział w przygotowaniu praktycznym uczącej się młodzieży. Najboleśniej konsekwencją owych błędnych decyzji jest utrata wielu nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu pracujących w szkołach zawodowych oraz ograniczenie do minimum więzów z kadrami pracującą na rzecz kształcenia zawodowego w wielu podmiotach gospodarczych współdziałających ze szkołami zawodowymi. W takiej oto rzeczywistości przychodzi niemal na nowo budować system edukacji zawodowej. Tworzyć szkołę zawodową, która nie tylko będzie odpowiedzią na bieżące wyzwania rynku pracy, czy szerzej współczesnego społeczeństwa, ale będzie stanowić swoistego rodzaju fundament pod system przyszłej edukacji zawodowej, której jakość w dużym stopniu zależeć będzie od nauczyciela i jego zawodowej aktywności. Tworzącemu się na nowo systemowi edukacji zawodowej potrzebny jest zatem nauczyciel o wysokich kompetencjach, potrafiący realizować zadania tego segmentu systemu oświaty zgodnie z interesami jednostki i społeczeństwa. Podjęta w niniejszym opracowaniu tematyka dotycząca nauczyciela edukacji zawodowej nie wyczerpuje tej jakże istotnej części całej przestrzeni edukacyjnej. Ograniczono się głównie do przeglądu wybranych źródeł literatury pedantologicznej, w których podejmowano problematykę wizerunku współczesnego nauczyciela, jego powinności i kompetencji, aby na ich podstawie raz jeszcze wskazać na potrzebę dalszych badań i analiz dotyczących owej problematyki.

Nie udzieliłem wprawdzie jednoznacznej i wyczerpującej odpowiedzi dotyczącej wielu aspektów charakteryzujących nauczyciela edukacji zawodowej, aczkolwiek uważam, że zaprezentowany materiał będzie w jakimś stopniu pomocny tym czytelnikom,

którzy zechcą samodzielnie poszukiwać takich odpowiedzi. W tym względzie przydatna może okazać się stosunkowo bogata literatura przedmiotu – w tym częściowo wskazana w bibliografii.

BIBLIOGRAFIA

- Banach Cz., *Nauczyciel*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, t. 3.
- Bauman Z., *Razem, osobno*, Kraków 2003.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, „Edytor”, Toruń 1997.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjne teorii edukacji*, Wydawnictwo US, Szczecin 1994.
- Dagieli M., *Znaczenia i przestrzeń. Próba interpretacji wieloprzestrzenności szkoły* [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, N. Nowicka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Furche E., *Odpowiedzialność nauczyciela – refleksja pogłębiona*, „Edukacja Pomorska”, nr 8-9, 2013.
- Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB, Radom 1997.
- Janus K., *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Wydawnictwo „Buchman”, Warszawa 2011.
- Korczyński S., *Rzeczywisty i postulowany obraz nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2001.
- Kowal S., *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2004.
- Kwiatkowska H., *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, pod red. A. Nalaskowskiego, K. Rubachy, Wydawnictwo UMŁ, Toruń 2001.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

- Kwiatkowski S. M., *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii* [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, pod red. B. Muchackiej i M. Szymańskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Kwiatkowski S. M., *Problemy terminologiczne w procedurach kwalifikacji zawodowych*, [w:] *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, S. M. Kwiatkowski (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004.
- Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli* [w:] *Współprzestrzenie edukacyjne*, pod red. M. Nyczaj-Drąg i M. Głazewskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB, Radom 2007.
- Nalaskowski A., *Przestrzeń i miejsce szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Pearson A., *Nauczyciel. Teoria i praktyka o kształceniu nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1994.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Prucha J., *Pedeutologia*, [w:] *Pedagogika*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006.
- Rusiecki M., *Odpowiedzialność i obowiązki nauczyciela*, Wydawnictwa Naukowe AP, Kielce 2004.
- Strykowski W., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2003.
- Szymański M. S., *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania*, [w:] *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, pod red. W. Hörnera, M. S. Szymańskiego, tłum. M. S. Szymański i D. Sztombryn, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Znaniński F., *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1938, z. 1.

STRESZCZENIE

W dzisiejszych warunkach niezwykle szybkiego postępu naukowo-technicznego i dynamicznie zmieniającej się sytuacji społeczno-gospodarczej na nowo definiuje się wiele wyzwań pod adresem edukacji zawodowej, która w okresie ostatnich kilkunastu lat w wyniku błędnych decyzji dotyczących systemu oświaty została nieco zaniedbana. Teraz oczekuje się, że współczesna szkoła zawodowa nie tylko zniweluje owe zaniedbania, ale przede wszystkim stanie się pełnoprawnym segmentem systemu polskiej edukacji, który w sposób istotny będzie miał wpływ na jakość rozwoju gospodarczego kraju i jakość życia społeczeństwa. W tak postrzeganej szkole zawodowej naczelną rolę przypisuje się nauczycielowi, który powinien być odpowiednio kształcony i uży-

skiwał wysokie kompetencje zawodowe. Problematyka nowego wizerunku nauczyciela edukacji zawodowej i jego pożądaných kompetencji zawodowych stanowi kanwę rozważań podjętych w niniejszym tekście.

Słowa kluczowe: nauczyciel, edukacja zawodowa, kompetencje nauczyciela.

English title: Teacher in vocational education

Abstract

In today's extremely rapid scientific and technical progress and the dynamically changing socio-economic situation, many challenges of vocational education are being redefined, as it has been somewhat neglected in the last few years, as the result of wrong decisions about the education system. Now it is expected that modern school will reduce the results of that negligence, and above all, become a full segment of the Polish education, which will significantly affect the quality of the country's economic development and the quality of life of the society. In vocational school perceived in such a way, the main role is attributed to school teacher, who should be appropriately educated and obtain high professional competence. The issue of the new image of the teacher of vocational education and the desired professional competence is the basis of the considerations in the following article.

Key words: teacher, vocational education, professional competence.

NOTKA O AUTORZE

Czesław Plewka – dr hab. prof. nadzw. Politechniki Koszalińskiej-pedagog. Wieloletni nauczyciel w szkołach zawodowych. Doświadczony organizator oświaty zarządzający szkołami i placówkami oświatowymi. Kurator oświaty. W przeszłości nauczyciel akademicki Uniwersytetu Szczecińskiego, Politechniki Szczecińskiej, dziekan w Wyższej Szkole Humanistycznej TWP w Szczecinie, a obecnie pracownik naukowo-badawczy w Politechnice Koszalińskiej. Autor, współautor i redaktor ponad 20 prac zwartych i około 120 artykułów. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów pedagogiki pracy, pedeutologii, całościowego rozwoju zawodowego człowieka, dydaktyki i zarządzania w oświacie.

4.3.

Katarzyna Ludwikowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

SZKOLNICTWO WYŻSZE W PIERWSZEJ DEKADZIE XXI WIEKU – UNIVERSITAS CZY FABRYKI DYPLOMÓW?

Wprowadzenie

Pierwsze znane obecnie szkoły, przypominające swym charakterem uniwersytety, powstały w czasach starożytnych na obszarze Bliskiego Wschodu, Indii, Chin oraz Grecji. Należała do nich m.in. Akademia Platońska (działająca w latach 387 p.n.e. – 529 n.e.), a także chińskie szkoły Shang-Xiang, Taixue i Guozijian oraz uczelnia Nalanda (działająca w latach od ok. 500 do 1193 n.e. na obszarze Indii). Pierwszy w Europie Uniwersytet – Uniwersytet Boloński, powstał w XI wieku. Dwa kolejne (w Paryżu i Oxfordzie) powstały w wieku XII. To one uważane są za kolebkę szkolnictwa wyższego na starym kontynencie. Najstarszym polskim uniwersytetem jest Uniwersytet Jagielloński założony w 1364 roku.

Samo słowo uniwersytet (*universitas*) pochodzi od łacińskiego *universitas magistrorum et scholarium*, co oznaczało pierwotnie korporację (zrzeszenie profesorów i uczniów), a z czasem stało się określeniem samej uczelni oraz całości wykładanych na niej nauk¹.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie zarysu współczesnego szkolnictwa wyższego w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem podwalin prawnych pod jego funkcjonowanie oraz wybranych trendów i tendencji, składających się na jego charakterystykę w pierwszej dekadzie XXI wieku. W rozważaniach swych autorka przyjmie perspektywę subdyscypliny pedagogicznej, jaką jest pedagogika pracy. Warto

¹ Hasło: uniwersytet, www.encyklopedia.pwn.pl [dostęp: 12.08.2016].

nadmienić, iż włączenie problematyki szkolnictwa wyższego w obszar zainteresowań pedagogiki pracy nastąpiło dopiero w pierwszej dekadzie XXI wieku. Jak zauważa Zygmunt Wiatrowski: „(...) z inicjatywy głównie Franciszka Szloska i Ryszarda Gerlacha uznano, że (...) tereny badań należy poszerzyć o współcześnie funkcjonujące szkoły wyższe (...)”².

O polskim szkolnictwie wyższym – perspektywa normatywna³

Kształcenie wyższe w Polsce jest zróżnicowane. Odbywa się w uniwersytetach, politechnikach, akademiach medycznych, ekonomicznych, rolniczych, wojskowych, teologicznych, wychowania fizycznego, akademiach sztuk pięknych oraz w innych szkołach wyższych: pedagogicznych, inżynierskich, nauk społecznych, artystycznych, morskich, oficerskich⁴. Szkoły wyższe w Polsce mogą mieć charakter publiczny (uczelnie utworzone przez państwo reprezentowane przez właściwy organ władzy lub administracji publicznej) lub niepubliczny (uczelnia założona przez osobę fizyczną lub osobę prawną niebędącą osobą prawną – państwową ani samorządową). Za fundament prawnego funkcjonowania szkół wyższych w Polsce uznać należy Konstytucję RP, która zapewnia im autonomię. Zasady działania takich placówek określa ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym wraz z nowelizacją z 2014 r.*⁵ Ustawie podlegają wszystkie publiczne i niepubliczne szkoły wyższe, za wyjątkiem szkół wyższych i wyższych seminariów duchownych prowadzonych przez kościoły i związki wyznaniowe, z wyjątkiem Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, chyba że ustawa lub umowa między rządem a władzami kościołów lub związków wyznaniowych stanowi inaczej. Bezpośrednie zwierzchnictwo nad funkcjonowaniem szkół wyższych w Polsce spra-

² Z. Wiatrowski, *Początki, rozwój i aktualny stan pedagogiki pracy w Polsce [w:] 40 lat Polskiej Pedagogiki Pracy. Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, S. M. Kwiatkowski (red.), Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom-Warszawa-Bydgoszcz 2012, s. 77.

³ Podrozdział, w zdecydowanej jego części, powstał w oparciu o treści: ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, rozporządzeń wykonawczych w jej zakresie oraz materiałów dostępnych na stronie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Pozostałe źródła informacji zostały wskazane w sposób tradycyjny dla publikacji naukowych.

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 387.

⁵ Wskazana w artykule nowelizacja obowiązuje w momencie powstawania niniejszego opracowania. Należy nadmienić, iż w okresie tym (pierwsza połowa 2016 roku) w powszechnie dostępnym obiegu informacji pojawiły się wzmianki o planowanej kolejnej nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, której inicjatorem jest Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod przewodnictwem Ministra Jarosława Gowina. Z aktualnie dostępnych informacji wynika, iż nowelizacja miała obowiązywać od 1 października 2018 r.

wuje Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ministerstwo m.in. nadaje uprawnienia do prowadzenia kierunków, zajmuje się sprawami zgodności działania organów uczelni z przepisami prawa i statutem oraz jest dysponentem budżetu na badania finansowane przez państwo.

Organem oceniającym jakość kształcenia w publicznych i niepublicznych szkołach wyższych jest Polska Komisja Akredytacyjna⁶. Tworzy ją niezależne gremium eksperckie, na które składa się od osiemdziesięciu do dziewięćdziesięciu członków powołanych przez ministra właściwego spośród kandydatów posiadających co najmniej stopień naukowy doktora, zgłoszonych przez senaty uczelni, Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencję Zawodowych Szkół Polskich, Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej (przewodniczący PSRP jest członkiem PKA z mocy prawa), ogólnokrajowe stowarzyszenia naukowe i organizacje pracodawców. W jej skład wchodzi osiem zespołów działających w obszarach kształcenia, z których każdy złożony jest co najmniej z czterech osób, w tym trzech z najwyższymi kwalifikacjami naukowymi – tytułem naukowym profesora lub stopniem naukowym doktora habilitowanego oraz przedstawiciela organizacji pracodawców. Komisja współpracuje ponadto z ekspertami zewnętrznymi. PKA dokonuje ocen instytucjonalnych oraz programowych. Poddanie się im jest obligatoryjne. Ponadto wydaje ona opinie w sprawie utworzenia uczelni oraz przyznania uczelni lub jej podstawowej jednostce organizacyjnej uprawnienia do prowadzenia studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu kształcenia, opinie w sprawie przywrócenia zawieszono uprawnienia do prowadzenia studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu kształcenia, a także opinie w sprawie utworzenia przez uczelnię zagraniczną uczelni lub filii w Polsce⁷.

Za istotne zagadnienie charakteryzujące szkolnictwo wyższe uznać należy kwestię jego finansowania. Zgodnie z aktualnie obowiązującymi przepisami prawa w tym zakresie⁸, uczelnie mogą pozyskiwać fundusze na swoją działalność w zróżnicowany

⁶ Do 30 września 2011 roku funkcjonowała nazwa Państwowa Komisja Akredytacyjna.

⁷ na podstawie: www.pka.edu.pl, zakładka: *Struktura i skład* oraz zakładka: *Kompetencje* [dostęp: 11.06.2016].

⁸ Należy nadmienić, iż w momencie powstawania niniejszego opracowania w medialnym obiegu informacji dostępne są dane stanowiące zapowiedź zmian w przestrzeni finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce. Miałyby one zaistnieć od 1 stycznia 2017 r. MNiSW zamierza premiować powiązania uczelni z rynkiem pracy. Szkoły wyższe nagradzane byłyby np. za śledzenie karier absolwentów i wprowadzanie kierunków najlepszych z punktu widzenia rynku pracy, np. związanych z tzw. inteligentnymi specjalizacjami. Drugim celem jest internacjonalizacja kształcenia – chodzi głównie o pozyskiwanie najlepszych studentów z zagranicy. Zapowiadane jest także premiowanie uczelni przyjmujących najlepszych maturzystów, uczelni dbających o wymagający i adekwatny do późniejszego toku studiów proces rekrutacji na studia. źródło: www.naukawpolsce.pap.pl [dostęp: 30.05.2016].

sposób. Za podstawowe źródło uznać należy dotację dydaktyczną z MNiSW. Kolejnym są pieniądze pozyskane na prowadzenie badań (podstawowym źródłem finansowania badań naukowych w Polsce są granty na realizację projektów, przyznawane przez Narodowe Centrum Badań oraz Narodowe Centrum Badań i Rozwoju). Płatna dydaktyka to trzecie źródło. Uniwersytet może też prowadzić działalność gospodarczą – oferować usługi, wynajmować powierzchnie, czerpać korzyści z mienia, a także korzystać z oprocentowanych rachunków czy lokat bankowych⁹. Istotnym wyznacznikiem poziomu finansowania szkolnictwa wyższego jest procent PKB, jaki jest na ten cel przeznaczony. O ile można przyjąć, że znaczenie szkół wyższych po 1989 roku stopniowo wzrasta, o tyle niezmiennie niska pozostała kwota jego finansowania, która oscyluje wokół 1,3 PKB (dla porównania można dodać, iż Norwegia, Finlandia i Estonia przeznaczają na ten cel 1,7%, Holandia 1,8%, a Dania aż 1,9%¹⁰). Do równie niepokojących konkluzji prowadzi porównanie nakładów na B + R (badania i rozwój) liczonych jako relacja do PKB, które w Polsce wynosi 0,68%. Warto nadmienić, że średnia europejska OECD wynosi 2,36% (OECD 2015)¹¹.

Wiele aktualnie obserwowanych stanów rzeczy w polskim (i nie tylko) szkolnictwie wyższym stanowi konsekwencję tzw. Procesu Bolońskiego (Bologna Process). Rozpoczął się on 19 czerwca 1999 r., gdy przedstawiciele 29 krajów podpisali *Deklarację Bolońską*. Jest to dokument zawierający zadania prowadzące do zbliżenia systemów szkolnictwa wyższego krajów europejskich. Jego głównym celem było stworzenie do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i systematyczne wzmocnienie go. Realizacja *Deklaracji Bolońskiej* przejawiała się w polskim systemie szkolnictwa wyższego m.in.:

- » wprowadzeniem systemu porównywalnych stopni poprzez wdrożenie *Suplementu do Dyplomu*,
- » przyjęciem systemu kształcenia opartego na dwóch/trzech poziomach kształcenia (studia I stopnia – licencjackie, studia II stopnia – magisterskie, studia III stopnia – doktoranckie);
- » powszechnym stosowaniem systemu punktów kredytowych (tj. ECTS – European Credit Transfer System)¹².

⁹ Na podstawie: K. Łukasiewicz, *Skąd się biorą pieniądze w uczelni?*, s. 1, www.uw.edu.pl [dostęp: 12.07.2016].

¹⁰ Raport OECD *Edukacja w Europie*, tytuł oryginalny: *Education at a Glance 2014*, źródło: www.eurodesk.pl.

¹¹ D. Antonowicz, *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 8.

¹² www.nauka.gov.pl, zakładka: Dla studentów i uczelni/Jak studiować za granicą?/Proces boloński [dostęp: 21.09.2016].

Proces unifikacji niektórych aspektów kształcenia wyższego we wszystkich krajach członkowskich Wspólnoty Europejskiej sprzyjać ma budowaniu jakości edukacji na tym poziomie, tworzeniu możliwości uznawania wykształcenia zdobytego w poszczególnych krajach oraz nabywaniu doświadczeń zagranicznych zarówno przez studentów, jak i pracowników uczelni. Z raportu *Bologna Process Stocktaking* wynika, iż „wdrażanie Procesu Bolońskiego w Polsce przebiega w tempie »powyżej średniej europejskiej«. Ustępujemy krajom przodującym w tym względzie (kraje skandynawskie, Irlandia, Szkocja, a z krajów z naszego regionu – Czechy i Łotwa), lecz pozostajemy na podobnym poziomie zaawansowania, co nasi główni partnerzy w wymiarze międzynarodowym – Niemcy, Francja i Anglia”¹³. Z drugiej jednak strony słychać głosy, że „polskie szkoły wyższe jeszcze nie otrząsnęły się z innowacji Procesu Bolońskiego. Bolesnie, skarżąc się, wprowadzają nadzwyczaj zbiurokratyzowane Ramy Kwalifikacji”¹⁴. Narracja powyższa jednoznacznie wskazuje na ścieranie się dwóch, skrajnych względem siebie stronnictw – zwolenników i przeciwników wspólnotowej wizji szkolnictwa wyższego w Europie.

Szkolnictwo wyższe w soczewce współczesności

Od połowy XX wieku intensywne zmiany cywilizacyjne spowodowały zwrócenie uwagi na znaczenie wiedzy w życiu gospodarczym. Na przełomie XX i XXI wieku pojawiło się szereg nowych idei dotyczących działalności gospodarczej, jak również warunków jej prowadzenia. Owa nowa era określana jest najczęściej jako gospodarka wiedzy, gospodarka oparta na wiedzy (GOW), cyber-gospodarka, gospodarka elektroniczna, nowa gospodarka, gospodarka sieciowa, nowa ekonomia lub też ekonomia wiedzy¹⁵.

Pojęcie gospodarka oparta na wiedzy zostało wprowadzone do teorii i praktyki ekonomicznej w latach 90. XX wieku, a rozumie się przez nie nowy typ gospodarki, która: „bezpośrednio bazuje na produkcji, dystrybucji oraz stosowaniu wiedzy i informacji”¹⁶. Opiera się ona na czterech filarach (z czego pierwsze dwa wydają się szczególnie istotne w perspektywie analizowanej problematyki):

- » kapitale ludzkim stanowiącym jej podstawę czyli pracownikach o wysokich kwalifikacjach zawodowych, posiadających motywację do twórczego i efektywnego działania na rzecz nowoczesnej ekonomii;

¹³ A. Kraśniewski, *Proces Boloński: to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 98.

¹⁴ H. Bednarczyk, *W szkołach wyższych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4, 2014, s. 7.

¹⁵ B. Mięka, *Organizacje oparte na wiedzy*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2006, s. 19.

¹⁶ *The Knowledge-Based Economy*, Paris: OECD, GD (1996) 102, s. 7.

- » wyższych uczelniach oraz instytucjach naukowo-badawczych pełniących rolę dostawców wiedzy, bez których nie można zbudować nowej gospodarki;
- » instytucjach finansowych i kredytowych dostarczających kapitał dla przedsięwzięć gospodarczych wysokiego ryzyka, a także wspierających likwidację barier kapitałowych dla podmiotów angażujących się w budowę gospodarki opartej na wiedzy;
- » infrastrukturze teleinformatycznej, dzięki której możliwa jest nieograniczona wymiana informacji¹⁷.

Wraz z nowym typem gospodarki rozwija się także nowe społeczeństwo, określane mianem społeczeństwa wiedzy. Jak z samej nazwy wynika, jest ono oparte na specyficznym zasobie i czynniku wytwórczym – *wiedzy*, który odróżnia się od innych surowców (pracy, kapitału, ziemi) i charakteryzuje się:

- » dominacją wśród pozostałych zasobów, z jakich korzysta gospodarka;
- » niewyczerpalnością, wartość zasobów wiedzy nie zmniejsza się bowiem, przeciwnie wiedza przekazywana w wyniku działań synergicznych na ogół wzrasta;
- » symultanicznością, co oznacza, że ta sama wiedza może być wykorzystywana przez wiele osób, wielokrotnie i w różnych miejscach równocześnie;
- » nieliniowością oznaczającą brak jednoznacznej korelacji pomiędzy wielkością zasobów wiedzy a możliwymi do uzyskania korzyściami¹⁸.

Na tym tle rysuje się wizja szkolnictwa wyższego jako koła zamachowego dalszego pomyślnego rozwoju cywilizacyjnego i gospodarczego. Szkoły wyższe w tej perspektywie mają przynajmniej dwie znaczące role: kształtowania kadr dysponujących fachową wiedzą oraz tworzenia (głównie w oparciu o badania naukowe) samej wiedzy. Aktualnie, pomimo obserwowalnych, mierzalnych objawów następujących przeobrażeń cywilizacyjnych i gospodarczych, pojawiają się nadal w naszym kraju wątpliwości, co do tego, czy już, a jeśli nie, to kiedy i czy w ogóle mamy szansę stać się społeczeństwem wiedzy. Z dywagacjami owymi rozprawia się Ryszard Gerlach, jednoznacznie stwierdzając, iż jest to proces nieunikniony, od którego nie ma odwrotu. Powołując się na szereg wypowiedzi, publikacji, raportów oraz rekomendacji organizacji krajowych i międzynarodowych, argumentuje on swoją tezę w kilku punktach.

¹⁷ Europejski Portal Integracji i Rozwoju, *Gospodarka oparta na wiedzy* <http://www.europejskiportal.eu/id03.html> [dostęp: 20.02.2013].

¹⁸ Z. Malara, *Przedsiębiorstwo...*, s. 129 i nast.

1. „Już Alvin Toffler (*Trzecia fala*, Warszawa 1986) podkreślał, że dominującym zasobem trzeciej fali, niezbędnym do rozwoju człowieka, jest wiedza. Jego zdaniem, wiedza jest źródłem władzy. Z kolei Peter Drucker (*Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999) zwraca uwagę, że to nie praca, a wiedza staje się w obecnych czasach coraz częściej źródłem bogactwa. Następuje przechodzenie od „społeczeństwa pracy” do „społeczeństwa wiedzy”. Podstawowym zasobem w społeczeństwie pokapitalistycznym jest – jak pisze Drucker – wiedza, a wiodącymi grupami w społeczeństwie wiedzy będą wykwalifikowani pracownicy, tj. wykształceni praktycy, którzy potrafią wykorzystać wiedzę do celów produkcji.
2. Na strategiczne znaczenie wiedzy w rozwoju danego kraju wskazuje się w wielu publikacjach i dokumentach organizacji krajowych i międzynarodowych. Wytyczne odnoszące się do tworzenia społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy zostały określone między innymi podczas posiedzeń Rady Europejskiej w Lizbonie (2000), gdy stwierdzono, że celem państw członkowskich powinno być dążenie do rozwoju takiego społeczeństwa, a także w Sztokholmie (2001) i Barcelonie (2002), gdzie bardzo mocno podkreślono rolę instytucji naukowo-badawczych i edukacyjnych w tym procesie (*Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Warszawa 2003 lub 2005).
3. Wśród wymagań stawianych przez pracodawców, jednym z najważniejszych jest wykształcenie, często powinno to być wykształcenie na poziomie studiów wyższych. Dotyczy to zarówno Polski, jak i innych krajów UE (*Raport: Rynek pracy w Polsce i UE*, Rzeszów 2005).
4. Coraz częściej powtarzają się głosy, że »inwestycje w aktywa intelektualne przynoszą dziś znacznie większe korzyści niż inwestycje w aktywa materialne«. Nie do rzadkości należą też stwierdzenia, że wartość intelektualnego kapitału firmy nawet kilkukrotnie przewyższa wartość jej aktywów materialnych (Probst G., Raub S., Romhardt K., *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Kraków 2002, s. 14).
5. W zapisach dotyczących misji i funkcji szkolnictwa wyższego zamieszczonych w Deklaracji UNESCO wymieniono wśród priorytetów m.in. zapewnienie »wytworzenia wiedzy odpowiadającej potrzebom społecznym (...) oraz umożliwienie elastycznego

kształcenia na poziomie wyższym» (*Światowa Deklaracja UNESCO. Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 14, 1999, s. 8).

6. Od wielu lat podkreśla się, że konieczny jest nabór na kierunki ścisłe i techniczne. Zwracali na to uwagę już ministrowie edukacji i ministrowie ds. badań z krajów UE podczas posiedzenia w Uppsali w marcu 2001 roku. Wśród zagadnień kluczowych wymieniono m.in. rozbudzanie zainteresowań matematyką, naukami ścisłymi i techniką, a także zachęcenie młodych ludzi do kształcenia się i podejmowania pracy w tych dziedzinach (*Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Warszawa 2003 lub 2005).
7. Brak wykształcenia lub niskie wykształcenie staje się trwałym korelatem ubóstwa. Co ważne, legitymizowanie się przez głowę rodziny wyższym wykształceniem praktycznie eliminuje gospodarstwo domowe z populacji ubogich poniżej minimum egzystencji. (*Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski, 2003*)¹⁹.

W gospodarce opartej na wiedzy oraz społeczeństwie wiedzy rola czynnika ludzkiego jest decydująca. Często sprowadzany jest on do kategorii zbioru cech, postaw, umiejętności i motywacji ludzkich, które mogą być wzbogacane poprzez proces inwestycji. Na kanwie nowej interpretacji znaczenia jednostki dla rozwoju cywilizacyjnego zrodziła się kategoria kapitał ludzki. W literaturze ekonomicznej podkreśla się konieczność traktowania tego terminu w szerokim ujęciu nie ograniczającym go jedynie do edukacyjnego znaczenia inwestycji w wiedzę i umiejętności człowieka, lecz jako ogół walorów ludzkich będących zarówno efektem procesu adaptacji środowiskowej i cech własnych, jak i procesu kształcenia w systemie oświatowym²⁰. W ujęciu społecznym przez kapitał ludzki można rozumieć zasób możliwości, zdolności, wiedzy, umiejętności, motywacji obecnych w społeczeństwie, dzięki któremu tworzony jest produkt bądź usługa²¹. Przedstawiciele współczesnej ekonomii wiążą to pojęcie bezpośrednio z rynkiem pracy, na którym dokonuje się weryfikacji jego wartości. Na tle tych interdyscyplinarnych rozważań terminologicznych wyłania się fakt bezapelacyjny – wiedza stanowi źródło bogacenia się narodów w XXI wieku. Jako że wiedza

¹⁹ R. Gerlach, *Studia wyższe droga do profesjonalizmu*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6/2010, s. 84-85.

²⁰ J. Grodzicki, *Edukacja czynnikiem rozwoju gospodarczego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 41-47.

²¹ A. Olczak, I. Kołodziejczyk-Olczak (red.), *Leksykon zarządzania*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2005, s. 181.

w sposób nierozzerwalny związana jest z jednostką ludzką, to właśnie ona, pomimo rozwijających się dynamicznie rozwiązań technicznych i technologicznych, staje w epicentrum uwagi. A wraz z nią szkolnictwo wyższe w roli instytucji, która kształtuje wysoko wykwalifikowane kadry oraz tworzy wiedzę. Jak zauważa bowiem R. Gerlach: „Technika jutra wymaga nie milionów słabo wykształconych ludzi gotowych zgodnie wykonywać ciągle takie same czynności, nie wymaga ludzi, którzy bez słowa spełniają rozkazy i którzy za cenę chleba poddają się automatycznie władzy, ale takich, którzy potrafią myśleć krytycznie i torować sobie drogę w nowym środowisku, którzy potrafią szybko nawiązywać kontakty i widzieć sens w ciągle zmieniającym się świecie. Określił to przekonująco C. P. Snow – muszą to być ludzie, którzy „mają przyszłość w krwi” (Toffler A., *Szok przyszłości*, wyd. III, Przeźmierowo 2007, s. 347)²².

Szkolnictwo wyższe w pierwszej dekadzie XXI wieku – wybrane czynniki wpływające na jego kształt

Niniejsza część opracowania poświęcona będzie przeglądowi tendencji, trendów i zjawisk, składających się na obraz szkolnictwa wyższego w Polsce na początku XXI wieku, nie sposób jednak w materiale owym zawrzeć kompletny zestaw wszystkich kwestii mających potencjał bycia uznanymi za istotne. Usprawiedliwia ten stan rzeczy fakt mnogości przemian dotyczących cywilizacji współczesności w ogóle (i tym samym jej poszczególnych przestrzeni) – zarówno w odniesieniu do samej ich genezy, trajektorii przebiegu, jak i następstw. Za niesprzyjające można uznać również funkcjonowanie wielu podmiotów stawiających tezy na temat aktualnego kształtu szkolnictwa wyższego w Polsce (m.in. przedstawiciele partii politycznych, media, uczniowie i studenci). Uwzględnienie każdej z tych perspektyw zdaje się być niemożliwe. Autorka skupi się zatem na analizie bądź zasygnalizowaniu jedynie wybranych zagadnień, mając jednocześnie świadomość, że wiele nieuwzględnionych wymagałoby także uwagi.

Przez wiele dziesięcioleci kształcenie na poziomie wyższym miało charakter elitarny. Oznaczało to, że dostęp do tego poziomu edukacji mieli jedynie nieliczni, najczęściej przedstawiciele sfery związanej z władzą kościelną i świecką. W toku dalszych przeobrażeń kształcenie wyższe nabrało charakteru instrumentu przygotowującego intelektualne elity, a następnie wysoko wykwalifikowanych specjalistów. W XXI wieku to kształcenie masowe stało się faktem (nie tylko w Polsce).

Z jednej strony taki stan rzeczy jest odpowiedzią na pojawiającą się konieczność przygotowania kolejnych pokoleń do funkcjonowania w dychotomicznej i niezwykle złożonej rzeczywistości. Z drugiej, jak zauważa Wiesław Sztumski, jest następstwem

²² R. Gerlach, *Studia...*, s. 86.

rozwoju formacji kapitalistycznej, wraz z którym postępuje globalny proces komodyfikacji czyli zamiany wszystkiego na towary. „W towary przekształcały się najpierw dobra materialne, a potem również niematerialne – abstrakcyjne, intelektualne i duchowe. Równoległe z komodyfikacją postępuje też proces komodyzacji, który polega na tym, że towary uchodzące zrazu za luksusowe stają się dostępnymi powszechnie, pospolitują się i przestają być oznakami wyróżniania się lub prestiżu”²³. Nie bez znaczenia był także zamysł twórców polskiej reformy edukacji, którzy to kierowali się założeniem, iż skoro stopa bezrobocia osób z wyższym wykształceniem jest niska, to najlepszym antidotum na bezrobocie jest nieograniczony rozwój kształcenia ogólnego, zwłaszcza na poziomie wyższym. Inwestycja ta, zgodnie z przekonaniem, iż wspieranie rozwoju edukacji przyczynia się do postępu społeczno-gospodarczego, w niedalekiej perspektywie powinna zaprocentować także wzrostem gospodarczym. Szerokiemu dostępowi do kształcenia wyższego towarzyszył jednoczesny demontaż kształcenia zawodowego na poziomie średnim i zasadniczym zawodowym oraz brak inwestycji w tworzenie systemu koordynującego edukację z gospodarką. Następstwem tych okoliczności był szybki wzrost poziomu bezrobocia wśród osób legitymujących się dyplomem uczelni²⁴.

Kolejnym z obserwowalnych wskaźników umasowienia kształcenia na poziomie wyższym jest dynamika przyrostu liczby szkół realizujących tę edukację. Według wskazań z listopada 2013 r. w Polsce funkcjonuje 467 uczelni, z czego 326 to szkoły niepubliczne²⁵. Można postawić tezę, iż w tym szybkim rozwoju zginęła gdzieś jakość edukacji. Obawy o jej poziom oferowany przez część szkół wyższych wydaje się być w pełni uzasadniony, jeśli zauważymy, że procesowi ich liczbowego przyrostu nie może towarzyszyć proporcjonalny wzrost wysoko wykwalifikowanej kadry akademickiej. W związku z tym intensyfikacji uległo zjawisko drugo- i wieloetatowości pracowników naukowych.

Wyłaniający się w niniejszych rozważaniach wątek jakości kształcenia na poziomie wyższym jest zagadnieniem wieloaspektowym, na którego obraz składa się wiele jednocześnie oddziałujących czynników. Poza przywołanymi powyżej akcentami

²³ W. Sztumski, *Student-klient*, „Sprawy Nauki”, http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2590:studentklient&catid=288&Itemid=30 [dostęp: 30.09.2014].

²⁴ Na podstawie: M. Kabaj, *Optymalizacja struktur kształcenia zawodowego i popytu na pracę. Czy grozi nam masowe bezrobocie absolwentów szkół wyższych?* [w:] *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, U. Jeruszka (red.), Wydawnictwo IPIPS, Warszawa 2002, s. 24.

²⁵ Raport *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce, 2009 r.* źródło: www.nauka.gov.pl [dostęp: 12.06.2016].

związanymi z liczbą uczelni i nieproporcjonalną liczebnością pracowników naukowo-dydaktycznych, mogących w sposób efektywny realizować proces edukacji, jawi się sylwetka współczesnego studenta, z wielością jego przekonań i nastawień. Jak zauważa Ilona Zakowicz, student XXI wieku to przede wszystkim klient, a uczelnia stała się supermarketem²⁶. Przyczyny tego stanu są zróżnicowane i wielopłaszczyznowe. Z jednej strony, sytuacja sprowadzenia edukacji do transakcji sprzedaży-zakupu ma swoje ukonstytuowanie w samych uczelniach. Dominantą w szkolnictwie wyższym już dawno stała się filozofia neoliberalna. Jej przyjęcie nie było deklaracją wolnej woli szkół polskich, do jej zakorzenienia bowiem i poszerzenia zakresu realizacji w praktyce bez wątpienia przyczyniły się obowiązujące zasady finansowania edukacji akademickiej, w myśl których środki pieniężne, umożliwiające funkcjonowanie uczelni są następstwem obecności studenta. Nie bez powodu autorka użyła pojęcia „obecności”, albowiem kryterium uzyskania finansowania nie są efekty nauczania, postępy w procesie kształcenia, ale figurowanie studenta w ewidencji. To sprawia, że student, świadom swojej przewagi, kreuje coraz wyższe i bardziej zróżnicowane wymagania względem Alma Mater, spychając na jej barki coraz większy zakres odpowiedzialności. Z drugiej strony, sam staje się towarem, którego zdobyciem za wszelką cenę i kumulacją w możliwie najdłuższym odcinku czasu zainteresowana jest uczelnia. Filozofia neoliberalna w polskim szkolnictwie wyższym nie jest natomiast następstwem jedynie polityki ministerialnej. Uwzględniając doświadczenia innych krajów, intensyfikacja nastawień neoliberalnych nie jest w sposób bezpośredni związana z sposobem finansowania edukacji na poziomie wyższym. Jak przekonywała Suzy Harris z University of Roehampton w Wielkiej Brytanii w trakcie konferencji *University today. Challenges for tertiary education*²⁷ (Uniwersytet Warszawski, 6-8 grudnia 2013 r.), ekonomizacja edukacji jest procesem niezwykle dynamicznym, o tendencji wysoce progresywnej, a kolejne ustępstwa zwolenników tradycyjnego, platońskiego lub humboldtowskiego pojmowania szkolnictwa wyższego rodzą natychmiastowo szereg dalszych, argumentowanych ekonomicznie oczekiwań popleczników neoliberalizmu. Proces ekonomizacji przestrzeni dóbr niematerialnych ma zatem wymiar ogólnościowy.

Uczelnie stały się także, jak podkreśla Maria Czerepaniak-Walczak, fabrykami dyplomów również na skutek obcowania z nowym typem studenta – reprezentanta pokolenia Y, owocu detronizacji autorytetów, kryzysu świata wartości i agresywnej komercjalizacji oraz m.in. źle interpretowanych kanonów wychowania pokolenia „mi się nie chce – mi

²⁶ I. Zakowicz, *Uniwersytet – przedsiębiorstwo produkcyjno-usługowe, student – klient supermarketu? Czyli szkolnictwo wyższe w procesie zmian* [w:] *Fabryki dyplomów czy Universitas?*, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Impuls Oficyna, Kraków 2013.

²⁷ Szczegółowe informacje na temat wydarzenia dostępne są na stronie internetowej: www.pedagog.uw.edu.pl.

się należy!". Za konieczne w tym miejscu uznać należy nie tylko rys charakterologiczny współczesnego studenta, ale będące jego konsekwencją decyzję, m.in. o rozpoczęciu edukacji na poziomie wyższym. Danuta Topa badała przyczyny, dla których studenci podejmują starania dla dostania się na konkretny kierunek studiów. Spośród 414 ankietowanych 51,8% wskazało na przyczyny osobiste, 32,1% na ideowo-społeczne, a 12,5% uzasadniło swój wybór potrzebami poznawczymi. I dalej, 0,9% osób stwierdziło, iż za ich wyborem kryje się argumentacja ekonomiczna, 0,4% – że ich obecność na studiach jest dziełem przypadku, a 2,3% wskazało na przyczyny uboczne²⁸.

W toczonych dyskusjach, których przedmiotem jest szkolnictwo wyższe, wiele uwagi poświęcane jest próbie rozstrzygnięcia dylematu dotyczącego filozofii szkoły wyższej w ogóle, jak i misji, którą winna pełnić. W tradycyjnym ujęciu uniwersytetowi przypisywane były konkretna misja, a także zadania i funkcje. Starożytne „universitas” stało się inspiracją do powołania szkoły wyższej w myśl Wilhelma von Humboldta, której epicentrum stanowiło zjednoczenie studenta i nauczyciela w procesie badawczym. Również Sergiusz Hessen w swej teorii uniwersytetu jasno i precyzyjnie określił, czym jest owa instytucja i jakie zagadnienia powinny stanowić obszar jego zainteresowań: „(...) uczelnia akademicka powinna być przede wszystkim ogniskiem badań naukowych, gdzie nauczyciel jest czynnym badaczem, a student uczestnikiem pracy badawczej wykładającego. Wykładający w uniwersytecie nie naucza swego przedmiotu, lecz wypowiada publicznie swe poglądy naukowe, a uczeń nie uczy się po prostu, ale zajmuje się nauką, jest on studiosus”²⁹.

W opozycji do tradycyjnego postrzegania roli uniwersytetu funkcjonuje grupa zwolenników reformowania szkół wyższych w kierunku amerykańskim – przedsiębiorstw świadczących usługi edukacyjne, w których znacznie większy niż do tej pory wpływ na sposób realizacji tej usługi i jej treść miałby podmiot uczący się – klient. Nierozstrzygnięty pozostaje również dylemat, czy kwestia filozofii realizacji kształcenia na poziomie wyższym rzeczywiście pozostaje w przestrzeni realnego wyboru, przed którym stoimy i który świadomie możemy podjąć. Może należałoby uznać, że modyfikacja tradycyjnie pojmowanej misji, zadań i funkcji dokonała się samoczynnie, w wyniku dynamicznego rozwoju cywilizacyjnego. Zdaniem Anny Krajewskiej, funkcje i zadania pełnione przez szkolnictwo wyższe w dużej mierze uzależnione są od wymagań, jakie stawia wobec przyszłych absolwentów tychże uczelni rynek pracy: „Przemiany w gospodarce, zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje wyznaczają konieczność zmian w edukacji. Jednocześnie jakość realizacji tego zadania determinuje w istotnym stopniu gospodarkę i wpły-

²⁸ D. Topa, *Opinie kandydatów o motywacji wyboru studiów pedagogicznych [w:] Optymalizacja procesu kształcenia studentów*, M. Śnieżyński (red.), Wydawnictwo AP Kraków, Kraków 2002, s. 49.

²⁹ R. Leppert, *Pedagogika – poszukiwanie pewności: studenckie wyobrażenia o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 1997, s. 54.

wa na rynek pracy. Wymienione przyczyny sytuują w nowym, wciąż zmieniającym się kontekście szkolnictwo wyższe, są wyzwaniem dla realizowanych przez nie funkcji”³⁰.

Odniesień do misji szkolnictwa wyższego istnieje wiele. W raporcie *Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku*, przygotowanym przez konsorcjum Ernst&Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego wskazano, iż misją szkół wyższych w Polsce jest „przyczynianie się do podwyższania jakości życia Polaków przez tworzenie, poszerzanie i upowszechnianie wiedzy, kształcenie umiejętności wykorzystania jej ku pożytkowi indywidualnemu i ogólnemu oraz wpływ na podwyższenie jakości usług publicznych. Misją szkolnictwa wyższego jest także tworzenie powiązań krajowego środowiska akademickiego z globalną wspólnotą akademicką i intelektualną, a także krajowymi i zagranicznymi przedsiębiorstwami oraz instytucjami publicznymi”³¹. Ponadto uczelnie powinny sprzyjać przełamywaniu istniejących barier i uprzedzeń, zwłaszcza o charakterze etnicznym oraz budowaniu pozytywnych relacji pomiędzy podmiotami reprezentującymi różne narodowości, religie i poglądy. W misję szkolnictwa wyższego wpisane jest także oczekiwanie, iż osiągnięcia polskich naukowców będą pozytywnie wpływać na wizerunek Polski na świecie. Wypełnienie tejże misji powinno mieć miejsce w oparciu o realizację określonych zadań – zarówno w zakresie kształcenia, jak i badań naukowych.

W raporcie niniejszym wśród zadań szkół wyższych w zakresie kształcenia wyróżniono:

- a) „rozwijanie osobowości studentów, wyrabianie umiejętności samodzielnego zdobywania i uzupełniania wiedzy przez całe życie oraz krytycznego myślenia;
- b) pobudzanie kreatywności, wyposażanie w wiedzę i umiejętności korzystania z nowoczesnych technik, pozwalających na świadome i sprawne funkcjonowanie w złożonym świecie;
- c) wyrabianie umiejętności współpracy opartej na wzajemnym zaufaniu oraz umiejętności kierowania pracą zespołową;

³⁰ A. Krajewska, *Szkolnictwo wyższe w kontekście potrzeb i problemów rynku pracy* [w:] *Edukacja wobec rynku pracy; realia – możliwości – perspektywy*, A. Krajewska (red.), Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2007, s. 225.

³¹ Raport *Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku*, przygotowany przez konsorcjum Ernst&Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, w ramach projektu Organizacja i merytoryczna koordynacja procesu opracowania projektów sektorowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020, ze szczególnym uwzględnieniem okresu do 2015 roku, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej (listopad 2009 r.). http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Etap_2_misja_wizja_cele_strategiczne_SW.pdf [dostęp: 22.07.2013].

- d) wyrabianie umiejętności dostosowywania się do zmian zachodzących na rynku pracy;
- e) kształtowanie racjonalnych, etycznych i zaangażowanych postaw obywatelskich;
- f) wyrabianie otwartości na świat i wrażliwości na kulturę;
- g) wyrabianie wrażliwości na środowisko naturalne³².

W zakresie badań naukowych wyróżniono następujące zadania:

- a) „tworzenie wiedzy naukowej poprzez prowadzenie badań naukowych zarówno motywowanych ciekawością poznawczą, jak i myślą o dobru wspólnym;
- b) przyswajanie wyników badań prowadzonych na świecie i przekazywanie ich do użytku społecznego;
- c) popularyzowanie nauki i upowszechnianie świadomości jej znaczenia dla społeczeństwa wiedzy;
- d) rozwijanie kontaktów z otoczeniem społecznym i gospodarczym w celu tworzenia i komercjalizacji innowacji³³.

Osiągnięcie celów ujawnionych w raporcie *Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku* nakłada na szkoły wyższe także konieczność realizacji zadania współdziałania z otoczeniem społecznym. Polegać ma ono na wspieraniu przez placówki szkolnictwa wyższego rozwoju społeczeństwa obywatelskiego oraz debaty i komunikacji społecznej, wspomaganie wiedzą ekspercką zarówno władze, jak i administrację samorządową, a także pielęgnowaniu kultury i dziedzictwa narodowego, rozwijaniu języka polskiego i przyczynianiu się do rozwoju regionu i modernizacji kraju.

Powyższe refleksje nie odzwierciedlają treści aktualnej narracji dotyczącej misji, celów, funkcji i zadań, jakie pełnią szkoły wyższe XXI wieku. Istotne odniesienia w tym zakresie czynione są chociażby na gruncie prawnym, w ramach Ustawy o Szkolnictwie Wyższym, czy w ramach działalności Fundacji Rektorów Szkół Polskich. Swoją misję określa ponadto samodzielnie każda z uczelni wyższych w ramach planowanej strategii rozwoju. Nie brakuje także doniesień medialnych nawiązujących do ról, jakie winny pełnić polskie szkoły wyższe.

W naukowej i społecznej narracji sytuacji uczelni XXI wieku wszechobecna jest konkluzja permanentnego kryzysu, który doświadcza wielu aspektów szkolnictwa

³² Tamże.

³³ Tamże.

wyższego. Wśród najważniejszych czynników, które przyczyniły się jego zaistnienia można wyróżnić:

- » „postępująca specjalizacja nauk i niepowodzenie programu filozoficznej ich reintegracji;
- » wypieranie filozofii (i teologii) przez ideologie;
- » transformacja uniwersytetu dokonana przez reżimy totalitarne – z jednej strony – i amerykańskie szkolnictwo wyższe – z drugiej;
- » odrzucenie idei prawdy i obiektywizmu przez postmodernistyczne zorientowane środowiska akademickie;
- » gwałtowny rozwój zastosowań wiedzy naukowej w produkcji przemysłowej, medycynie, polityce, ekonomii i kulturze;
- » marginalizacja nauk humanistycznych w kształceniu uniwersyteckim;
- » pojawienie się działających na skalę światową przedsiębiorstw posiadających własne struktury dydaktyczne i naukowe”³⁴.

Jedną z bolączek szkolnictwa wyższego w Polsce stanowi nawiązanie trwałych i efektywnych więzi współpracy z interesariuszami zewnętrznymi, w tym przede wszystkim z pracodawcami. Świadczyć o tym mogą wyniki przeprowadzonych wśród rektorów polskich uczelni badań dotyczących stopnia włączania interesariuszy w proces przygotowywania programów nauczania: „(...) tylko w 29% uczelni znacząca liczba programów studiów I i II stopnia została opracowana z udziałem pracodawców lub innych interesariuszy zewnętrznych. W 19% uczelni osoby spoza środowiska akademickiego nie brały udziału w opracowywaniu żadnego z oferowanych programów studiów”³⁵. Uczelnie wyższe, poprzez m.in. wskazania wynikające z Deklaracji Bolońskiej, coraz większą uwagę muszą przykładać do relacji, jakie istnieją między nimi a rynkiem pracy.

Zagadnienie relacji pomiędzy szkolnictwem zawodowym a rynkiem pracy stanowi przestrzeń zainteresowań naukowych i kreowania postulatów od wielu lat. Na gruncie pedagogiki pracy są one silnie widoczne. Warto przypomnieć, iż na mocy Uchwały Rady Ministrów z 15 czerwca 1972 roku utworzony został Instytut Kształcenia Zawodowego, do którego przedmiotem działania było prowadzenie prac naukowo-badawczych w zakresie problematyki społecznej, ekonomicznej i pedagogicznej szkolnictwa zawodowego oraz powiązań szkolnictwa z gospodarką i kulturą. W Uchwale nr 162 Rady Ministrów w punkcie 1 §21 przeczytać można, iż w szczególności do zakresu działania Instytutu należało

³⁴ J. Józwiak, R. Z. Morawski, *Społeczna rola szkolnictwa wyższego i jego misja publiczna w perspektywie dekady 2010-2020* [w:] *Raport Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, praca zbiorowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 47.

³⁵ A. Kraśniewski, *Proces Boloński...*, s. 105 (wynik badania ankietowego przeprowadzonego w listopadzie 2007 roku wśród rektorów).

„wypracowywanie metod planowania i prognozowania rozwoju szkolnictwa zawodowego na tle całości systemu oświatowego oraz przewidywanego zapotrzebowania gospodarki i kultury narodowej na kadry wysoko wykwalifikowanych specjalistów (...)”³⁶.

Jedną z inicjatyw Instytutu Kształcenia Zawodowego³⁷ były Seminarium Nauczycieli-Badaczy. W obszernym materiale dostarczonym Stanisławowi Kaczorowi przez jednego z uczestników Seminarium mającego miejsce w 1989 roku zaprezentowane zostały m.in. postulaty kierowane przez środowisko praktyków do przedstawicieli nauki polskiej i władz oświatowych. W odczuciu autorki za aktualne można uznać postawione już wtedy pytanie: „Dlaczego szkoły wyższe tak słabo albo wręcz wcale nie przygotowują swoich absolwentów do pracy wychowawczej?”³⁸. W działalności Instytutu Kształcenia Zawodowego można doszukać się także kolejnych wzmianek, świadczących o ważkości problematyki relacji szkolnictwa i gospodarki w latach 90. ubiegłego wieku. Podczas ostatniego w historii zebrania Rady Naukowej IKZ, które odbyło się w 1990 r., jeden z uczestników, Czesław Plewka, wygłosił referat dotyczący relacji między gospodarką a kształceniem zawodowym. Już wtedy zaakcentowano istnienie zjawiska opóźniania się kształcenia w porównaniu z tym, co dzieje się w gospodarce³⁹. Zatem już w latach 90. XX wieku statut problemu palącego, oczekującego natychmiastowej aplikacji skutecznych rozwiązań, otrzymało zagadnienie kształcenia uwzględniającego potrzeby rynku pracy. Pojawiło się wiele koncepcji z tego zakresu, niekiedy o przeciwstawnych względem siebie założeniach postulujących kształcenie ogólne bądź promujących kształcenie wąsko specjalistyczne. Problem jest ważki, albowiem jak zauważa Kazimierz Czarnecki: „200 milionów studentów na globie ziemskim, kilkaset milionów uczniów szkół zawodowych; kilkaset milionów młodzieży i dorosłych – uczniów kursów zawodowych, koncentrują swoją uwagę, myślenie i działanie na znalezieniu swojego miejsca zawodowego w podziale zawodów i pracy ludzkiej”⁴⁰. Wydawać się może, iż wraz z upływającym czasem nacisk na harmonizację (a może wręcz służebność pierwszego względem drugie-

³⁶ S. Kaczor, *Instytut Kształcenia Zawodowego (1972-1990) w 40-leciu pedagogiki pracy* [w:] *40 lat Polskiej Pedagogiki Pracy. Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, S. M. Kwiatkowski (red.), Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom-Warszawa-Bydgoszcz 2012, s. 23.

³⁷ Konieczne wydaje się przypomnienie, iż w okresie funkcjonowania IKZ szkolnictwo wyższe nie było przedmiotem badań pedagogiki pracy. Enklawą działań IKZ było kształcenie zawodowe. Autorka uznaje jednak za istotne przedstawienie dorobku IKZ w zakresie najistotniejszych problemów, wymagających natychmiastowej reakcji. Wydaje się bowiem, iż ich zakres jest w wielu obszarach zbieżny z postulatami aktualnie artykułowanymi.

³⁸ Tamże, s. 55.

³⁹ Tamże, s. 71.

⁴⁰ K. Czarnecki, *Profesjologia: nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, Oficyna Wydawnicza Humanitas – Wyższa Szkoła Humanistyczna, Sosnowiec 2010, s. 11.

go?) szkolnictwa wyższego z rynkiem pracy przybierają na sile. Pomimo wprowadzenia licznych modyfikacji (m.in. rozbudowywanie programów praktyk, stworzenia szerokich możliwości do podejmowania przez studentów indywidualnych inicjatyw, nawiązywanie porozumień z pracodawcami) oczekiwania studentów oraz pracodawców zdają się być niezaspokojone. Z raportu pt. *Pracowici pesymiści* przygotowanego na podstawie ogólnopolskiego badania Campus przeprowadzonego dla portalu *pracuj.pl* wynika, że „aż 45% studentów i absolwentów źle ocenia swoje szanse na znalezienie pracy”⁴¹.

Z przeprowadzonych przez Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego badań można wywnioskować, że pracodawcy nie są zadowoleni ze stopnia przygotowania absolwentów uczelni wyższych do pracy zawodowej. Za obszary newralgiczne uznano:

- » nadmiar ambicji (zwłaszcza finansowych) w stosunku do posiadanych kwalifikacji i umiejętności;
- » słabą znajomość języków obcych;
- » nadmiar wiedzy teoretycznej lub (i) nieumiejętność jej wykorzystania;
- » wiedzę zbyt ogólną w ramach ukończonej specjalizacji⁴².

Sami studenci również są świadomi własnych niedostatków w przygotowaniu zawodowym, wskazując na:

- » brak doświadczenia zawodowego (49%);
- » brak znajomości języków obcych (15%);
- » lenistwo (9%);
- » brak solidnej wiedzy teoretycznej (9%);
- » trudności w nawiązywaniu kontaktów (4%);
- » brak znajomości innych kultur (3%);
- » brak znajomości kultury pracy innego kraju (3%);
- » inne (7%)⁴³.

Podobnych w wydźwięku zestawień i analiz oczekiwań studentów i pracodawców jest bardzo wiele, zwłaszcza w ostatnim czasie (zdecydowana większość z nich jest pokłosiem wprowadzonego w 2011 roku obowiązku monitorowania karier zawodowych absolwentów przez uczelnie). Próbując dokonać reasumpcji dostępnych danych, można postawić

⁴¹ *Przewodnik pracodawcy 2010/2011*, str. 3.

⁴² A. Buchner-Jeziorska, *Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów uczelni wyższych*http://menedzer.wp.pl/artykulyr.php?tematyka=Kadry&id_ar=4029Opera.HTML%5CShell%5COpen%5CCommand [dostęp: 09.01.2011].

⁴³ Na podstawie raportu z badań przeprowadzonych przez AIESEC Pracodawca 2008. Ranking najbardziej pożądanych pracodawców wśród studentów kierunków ekonomicznych, w których wzięło udział ponad 4000 osób, http://www.aiesec.org/cms/aiesec/AI/Central%20and%20Eastern%20Europe/POLAND/partnerzy/publikacje_mediowe/RaportPracodawcaRoku2008.pdf [dostęp: 05.01.2011].

tezę, że na przestrzeni lat oczekiwania jednej i drugiej strony w niewielkim stopniu zmieniają się. Studenci najczęściej bowiem apelują o większą liczbę godzin poświęconych na praktykę, mniej zajęć o charakterze teoretycznym oraz kontaktu w procesie dydaktycznym z przedstawicielami środowisk pracowniczych, pracodawcy natomiast oczekują przede wszystkim wysoko rozwiniętych umiejętności społecznych, zaangażowania, lojalności, podkreślając jednocześnie niedostatki w zakresie doświadczeń praktycznych oraz wiedzy wąsko specjalistycznej. Najczęściej odpowiedzialność za powstały rozdźwięk cedowana jest na barki uczelni. Tymczasem wydaje się, iż konieczne jest uwzględnienie czynnika indywidualnego. Nie każdy bowiem absolwent jest bezrobotny, nie każdy ma trudności ze znalezieniem zatrudnienia. Wątek ten wskazuje na potrzebę realizacji pogłębionych badań o charakterze jakościowych w celu zdiagnozowania przyczyn zróżnicowania, choć już teraz można próbować formułować hipotezę, iż wpływ na sytuację absolwenta na rynku pracy ma m.in. trafność podjętej decyzji edukacyjno-zawodowej, zakres i intensywność zaangażowania w edukację oraz wykraczanie w poznaniu poza obszar objęty standardową edukacją. Wpływ ma także redefinicja oczekiwań młodych ludzi, jaka dokonała się na przestrzeni ostatnich lat: „Oczekiwania studentów wobec pracy zawodowej, charakterystyczne dla lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, takie jak: »praca zgodna z wykształceniem czy kierunkiem studiów« i »praca interesująca i dająca satysfakcję«, ustąpiły miejsca pragnieniu zdobycia pracy związanej z możliwością uzyskania wysokich dochodów, bezpieczeństwem, możliwością dokończania się i doskonalenia”⁴⁴. Zagadnienie to jawi się jako niezwykle interesujące w odniesieniu do analizowanej problematyki, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt znaczących różnic w funkcjonowaniu zawodowym osób urodzonych w różnych odcinkach czasu, określanych często mianem pokolenia X, pokolenia Y i pokolenia Z. Szerszych analiz tego zagadnienia podjęła się m.in. Renata Tomaszewska-Lipiec.⁴⁵

Jednym z ustawowo wprowadzanych rozwiązań, mających sprzyjać przybliżaniu szkół wyższych do rynku pracy, jest wprowadzenie monitorowania karier zawodowych absolwentów (używając terminologii pedagogiki pracy – badanie losów absolwentów). Warto przypomnieć, iż badanie losów absolwentów to typ badań dotyczących:

- » podjęciu pracy przez absolwentów;
- » jej zgodności z przygotowaniem zawodowym oraz potrzebami społecznymi;
- » potrzebie udzielenia pomocy przez służby poradnictwa zawodowego (absolwentom pozostającym bezrobotnymi).

⁴⁴ E. Giermanowska, *Między karierą a bezrobociem [w:] Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, pod red. B. Fatygi i A. Tyszkiewicz, OBM ISNS UW, Warszawa 2001, s. 224.

⁴⁵ R. Tomaszewska-Lipiec, *Kariera – zdeprecjonowana wartość nowego pokolenia?*, źródło: www.repozytorium.ukw.edu.pl [dostęp: 29.09.2016].

Badanie losów obejmuje także swym zakresem zagadnienia zakładania rodziny, awansu w pracy, zmian w pracy i potrzeby opanowania nowych kwalifikacji, a także udział w życiu społecznym, organizację rekreacji i aktywność kulturalną⁴⁶.

Zdaniem Urszuli Jeruszki, badanie losów absolwentów stanowi jedną (obok monitoringu zawodów deficytowych i nadwyżkowych oraz kształcenia przemienneego w szkolnictwie zawodowym) z dostępnych metod zwiększania efektywności zewnętrznej kształcenia zawodowego. Badanie losów absolwentów szkół to analizowanie obecnej sytuacji życiowej i zawodowej byłych podopiecznych placówki ze skierowaniem uwagi na:

- » „podjęcie pracy w wyuczonym zawodzie;
- » podjęcie pracy jakiegokolwiek, przynoszącej dochód, zgodnie z potrzebami rynku pracy;
- » podjęcie pracy zgodnej z wyuczonym zawodem i potrzebami społeczno- gospodarczymi;
- » bezrobocie;
- » kontynuowanie nauki;
- » nieprzystąpienie do pracy zawodowej z własnej woli”⁴⁷.

W polskich uczelniach wyższych tradycja badania losów swoich absolwentów jest różna. Zdecydowana większość ośrodków rozpoczęła monitorowanie karier dopiero w roku 2011, wraz z ustawowo wprowadzonym obowiązkiem. Są jednak uczelnie, które mają już w tym zakresie wieloletnią praktykę, m.in. Akademia Górniczo-Hutnicza im. St. Staszica, Uniwersytet Warszawski czy Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu⁴⁸. Jak podkreśla Zygmunt Wiatrowski: „Jeśli zważymy, że w całej gospodarce liczba osób pracujących niezgodnie z wyuczonym zawodem sięga milionów, a i liczba osób bez pracy jest wyjątkowo duża, nawet przerażająca, to oczywiste się staje, iż nie można zrezygnować z badania losów absolwentów”⁴⁹.

Uwagi końcowe

Jak zauważa Ryszard Gerlach współczesny świat jest „cywilizacją zmienną, o wysokim współczynniku przeobrażeń i niepewności, braku stabilizacji, balansującą nieustannie na

⁴⁶ T. W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, WSP TWP, Warszawa 2010, s. 21.

⁴⁷ U. Jeruszka, *Bezrobocie absolwentów szkół- wciąż trudny problem. Działania na rzecz poprawy efektywności zewnętrznej kształcenia zawodowego*, „Pedagogika pracy”, nr 39/2001, s. 124.

⁴⁸ Zob. Fundacja na Rzecz Rozwoju Edukacji i Szkolnictwa Wyższego <http://fundacja-edukacja.org.pl/>

⁴⁹ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 265.

krawędzi pomiędzy globalnym postępem i dobrobytem a globalną katastrofą. Jedynym stałym elementem współczesności jest tylko zmiana, a jej zakres, głębokość i tempo przekracza wszystko, czego doświadczyła ludzkość dotychczas⁵⁰. Zmiana ta dotyczy także szkolnictwa wyższego. Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat realia funkcjonowania polskich szkół wyższych uległy znaczącym i głębokim przemianom. I wydaje się, że rozwój cywilizacji, a zwłaszcza istnienie społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy, wymusi dalsze zmiany w tym zakresie. Zdaniem cytowanego powyżej autora: „Polskie szkolnictwo wyższe przeżywa obecnie dylemat. Z jednej strony uczelnie, szczególnie te posiadające pełnię praw akademickich, mają poczucie »misji cywilizacyjnej«, uważając, że ich celem jest wykonywanie zadań natury społecznej, kulturowej. Z drugiej strony traktują edukację jedynie jako grę rynkową podaży i popytu. Wydaje się, że nie jest dzisiaj możliwe odrzucenie żadnego z tych punktów widzenia. Realizując zapotrzebowanie społeczne na specjalistów o określonych kwalifikacjach i kompetencjach, nie mogą zapominać o kształceniu osób krytycznie myślących, niezależnych w swoich sądach, potrafiących współdziałać w zespole, umiejących podejmować decyzje, mobilnych i otwartych na zmiany. W moim przekonaniu nie można przeciwstawiać kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i sprawności typowo zawodowych realizacji pełnionej przez uczelnie misji społecznej oraz kształtowaniu wartości - umiłowanie wolności, piękna, dobra i prawdy. Są to cechy i wartości coraz częściej poszukiwane na rynku pracy, którymi powinni się charakteryzować współcześnie rozumiany profesjonalista⁵¹. Wydaje się zatem, że harmonijne połączenie tradycyjnych wartości wypływających z *universitas* z postulatami współczesności jest w wielu przestrzeniach możliwe. Mając na względzie wymagania przyszłości uznać należy, że jest także absolutnie niezbędne! Pomyślność rozwoju ludzkości zależy bowiem od ukształtowania jednostki będącej zarówno kapitałem ludzkim cywilizacji jutra, jak i krzewicielem fundamentalnych wartości uznawanych za tradycyjne.

BIBLIOGRAFIA

- Antonowicz D., *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015.
- Bednarczyk H., *W szkołach wyższych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4/2014, Radom 2014.

⁵⁰ R. Gerlach, *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012, s. 8.

⁵¹ R. Gerlach, *Studia wyższe...*, op. cit., s. 90.

- Czarnecki K., *Profesjologia: nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, Oficyna Wydawnicza Humanitas – Wyższa Szkoła Humanistyczna, Sosnowiec 2010.
- Gerlach R., *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012.
- Gerlach R., *Studia wyższe droga do profesjonalizmu*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6/2010.
- Giermanowska E., *Między karierą a bezrobociem* [w:] *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, pod red. B. Fatygi i A. Tyszkiewicz, OBM ISNS UW, Warszawa 2001.
- Grodzicki J., *Edukacja czynnikiem rozwoju gospodarczego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Jeruszka U., *Bezrobocie absolwentów szkół- wciąż trudny problem. Działania na rzecz poprawy efektywności zewnętrznej kształcenia zawodowego*, „Pedagogika pracy”, nr 39/2001.
- Józwiak J., Morawski Z.R., *Spółeczna rola szkolnictwa wyższego i jego misja publiczna w perspektywie dekady 2010-2020* [w:] *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Kabaj M., *Optymalizacja struktur kształcenia zawodowego i popytu na pracę. Czy grozi nam masowe bezrobocie absolwentów szkół wyższych?* [w:] *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, U. Jeruszka (red.), Wydawnictwo IPIPS, Warszawa 2002.
- Kaczor S., *Instytut Kształcenia Zawodowego (1972-1990) w 40-leciu pedagogiki pracy* [w:] *40 lat Polskiej Pedagogiki Pracy. Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, S. M. Kwiatkowski (red.), Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji - PIB, Radom-Warszawa-Bydgoszcz 2012.
- Krajewska A., *Szkolnictwo wyższe w kontekście potrzeb i problemów rynku pracy* [w:] *Edukacja wobec rynku pracy; realia – możliwości – perspektywy*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2007.
- Kraśniewski A., *Proces Boloński: to już 10 lat*, Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.
- Leppert R., *Pedagogika – poszukiwanie pewności: studenckie wyobrażenia o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 1997.
- Łukasiewicz K., *Skąd się biorą pieniądze w uczelni?*, źródło: www.uw.edu.pl [dostęp: 12.07.2016].
- Małara Z., *Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce. Wyzwania współczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Mięka B., *Organizacje oparte na wiedzy*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2006.
- Nowacki W. T., Korabiowska Nowacka K., Baraniak B., *Nowy słownik pedagogiki pracy*, WSP TWP, Warszawa 2010.

- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Olczak A., Kołodziejczyk-Olczak I. (red.), *Leksykon zarządzania*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2005.
- *Przewodnik pracodawcy 2010/2011*.
- Raport *Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku*.
- Sztumski W., *Student – klient*, „Sprawy Nauki”, http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2590:studentklient&catid=288&Itemid=30 [dostęp: 30.09.2014].
- *The Knowledge-Based Economy*, Paris: OECD, GD (1996).
- Tomaszewska-Lipiec R., *Kariera – zdeprecjonowana wartość nowego pokolenia?*, źródło: www.repozytorium.ukw.edu.pl [dostęp: 29.09.2016].
- Topa D., *Opinie kandydatów o motywacji wyboru studiów pedagogicznych [w:] Optymalizacja procesu kształcenia studentów*, M. Śnieżyński (red.), Wydawnictwo AP Kraków, Kraków 2002.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
- Wiatrowski Z., *Początki, rozwój i aktualny stan pedagogiki pracy w Polsce [w:] 40 lat Polskiej Pedagogiki Pracy. Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, S. M. Kwiatkowski (red.), Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji - PIB, Radom-Warszawa-Bydgoszcz 2012.
- Zakowicz I., *Uniwersytet – przedsiębiorstwo produkcyjno-usługowe, student – klient supermarketu? Czyli szkolnictwo wyższe w procesie zmian [w:] Fabryki dyplomów czy Universitas?*, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Impuls Oficyna, Kraków 2013.

STRESZCZENIE

W niniejszym opracowaniu autorka snuje refleksję dotyczącą stanu polskiego szkolnictwa wyższego w pierwszej dekadzie XXI wieku. Odwołując się do tradycji uniwersyteckich, akcentuje współczesne trendy i tendencje i podejmuje próbę scharakteryzowania kondycji szkolnictwa wyższego w Polsce, rozdartego między *universitas* a współczesnością.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, *universitas*, społeczeństwo wiedzy, gospodarka oparta na wiedzy, kapitał ludzki, społeczna odpowiedzialność, umasowienie szkolnictwa wyższego, elitaryzm, rynek pracy.

Title in English: Higher education in the first decade XXI century – universitas or factories diplomas?

Abstract

In this chapter, the author spins a reflection on the state of Polish higher education in the first decade of the twenty-first century. Referring to the tradition of the university, it emphasizes the contemporary trends and tendencies, and attempts to characterize the condition of higher education in Poland, torn between universitas and modernity.

Key words: higher education, universitas, knowledge society, knowledge-based economy, human capital, corporate social responsibility, massification of higher education, elitism, labor market.

NOTKA O AUTORCE

Katarzyna Ludwikowska – zatrudniona w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; trenerka umiejętności społecznych, aktywny doradca zawodowy. Zainteresowania naukowe oscylują wokół problematyki współczesnego rynku pracy, edukacji akademickiej, przydatności zawodowej absolwentów i ich losów, doradztwa zawodowego oraz komunikacji międzyludzkiej i umiejętności psychospołecznych. Pod kierunkiem prof. zw. dr. hab. Ryszarda Gerlacha przygotowuje rozprawę doktorską dotyczącą przydatności zawodowej absolwentów studiów pedagogicznych.



Rozdział

5

**ZAKŁAD PRACY JAKO OBSZAR
BADAWCZY PEDAGOGIKI PRACY**

5.1.

Renata Tomaszewska-Lipiec

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ZAKŁAD PRACY – MIĘDZY RETROSPEKCJĄ A PRZEWIDYWANYM KIERUNKIEM ROZWOJU

Wprowadzenie

Funkcjonowanie człowieka w środowisku pracy, które w wąskim ujęciu utożsamiać można z *zakładem pracy*, jest przedmiotem zainteresowań wielu dyscyplin i subdyscyplin naukowych. Pedagogice pracy problematyka ta towarzyszyła od lat 70. XX wieku. Włączenie zagadnień wychowania i edukacji człowieka w toku wykonywanej przez niego działalności zawodowej do nowo powstałej subdyscypliny zapoczątkowało rozwój zainteresowań jej reprezentantów pedagogicznymi aspektami funkcjonowania ludzi dorosłych w środowisku pracy. Przedstawiciele pedagogiki pracy podkreślali, że praca człowieka należy do ważnych problemów społecznych oraz że zakładu pracy nie da się opisać wyłącznie w kategoriach ekonomiczno-produkcyjnych, dostrzegli natomiast w jego działalności możliwość integrowania funkcji produkcyjnej i pozaprodukcyjnej oraz konieczność wychowawczego i edukacyjnego oddziaływania na pracowników po to, by organizacja procesu wytwórczego nie doprowadziła do zgubienia humanistycznych wartości pracy zawodowej¹. W związku z tym, iż zakład pracy to jeden z kluczowych przedmiotów badań pedagogiki pracy, celem prezentowanych rozważań jest zaakcentowanie problematyki mu poświęconej. Ze względu na fakt, iż stanowi on złożoną kategorię społeczno-ekonomiczną, w niniejszym rozdziale zapre-

¹ A. Radzewicz-Winnicki, *Pedagog i pedagogika w przemyśle*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1978, s. 53-67.

zentowano retrospekcyjno-perspektywiczne spojrzenie poznawcze, które koncentruje się na jego wychowawczym i edukacyjnym wymiarze.

Pedagogika zakładu pracy jako tradycyjny obszar badań pedagogiki pracy

W strukturze pedagogiki pracy, szczególnie w pierwszych latach jej rozwoju, wyodrębniono dział problemowy określony mianem *pedagogika zakładu pracy*. W pierwszym podręczniku z zakresu tej subdyscypliny jego autorzy – Wanda Rachalska i Zygmunt Wiatrowski – zaakcentowali, iż zakres badawczy obejmuje tu przede wszystkim: „doksztalcanie zawodowe pracujących, doskonalenie ogólne i zawodowe pracujących, w tym funkcje doskonalenia zawodowego, szczeblowy system doskonalenia zawodowego, dochodzenie do bogatej osobowości człowieka pracy i do mistrzostwa w zawodzie, poradnictwo zawodowe, problemy kształcenia ustawicznego oraz zakład pracy jako środowisko wychowawcze”². Tak wyodrębnionemu obszarowi problemowemu przypisano funkcję poznawczą, w ramach której pedagogika zakładu pracy miała dostarczać wiedzy na temat wychowania i edukacji w naturalnie i specjalnie tworzonych warunkach oraz sytuacjach występujących w zakładzie pracy, a także funkcję praktyczną dotyczącą organizowania systemu wychowawczego i edukacyjnego zakładu pracy w celu bardziej efektywnego realizowania założonych zadań pedagogicznych wśród pracowników. Pedagogika zakładu pracy stała się ważnym działem tematycznym pedagogiki pracy, a jednocześnie dziedziną wiedzy zajmującą się celowo organizowanym procesem rozwoju i zmianami postaw ludzi dorosłych funkcjonujących w środowisku pracy. Zmiany te dotyczyły miały zarówno ich możliwości intelektualnych, motywacji, jak i dążeń, kształtowanych w procesie oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych³.

W ramach pedagogiki zakładu pracy przedmiotem zainteresowań naukowych stały się m.in. następujące szczegółowe zagadnienia:

- » ruch współdziałania zakładów pracy ze szkołami w wychowaniu dzieci i młodzieży oraz w ich kształceniu zawodowym;
- » funkcjonowanie szkół przyzakładowych i szkoleń wewnątrzzakładowych;

² W. Rachalska, Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy*, WSiP, Warszawa 1987, s. 8-9 [za:] *Zakład pracy jako obszar badawczy pedagogiki pracy*, R. Gerlach [w:] *Pedagogika pracy- tradycja i wyzwania współczesności*, S. M. Kwiatkowski (red.), Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Radom-Warszawa-Bydgoszcz 2012, s. 165.

³ J. Poplucz, *Wychowawcza rola przedsiębiorstwa*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1978, s. 12 i nast.

- » adaptacja społeczno-zawodowa pracowników;
- » programy humanizacji pracy;
- » miejsce pracy w systemie wartości osób pracujących;
- » zadania służby pracowniczej zajmującej się polityką kadrową;
- » dokształcanie, doskonalenie, samowychowanie i samokształcenie załogi pracowniczej, w tym zasady, metody i formy realizacji wskazanych procesów dydaktycznych;
- » pedagogiczne aspekty kierowania;
- » rola i miejsce pedagoga pracy jako organizatora procesów dydaktycznych i wychowawczych w zakładach pracy⁴.

Powyższą problematykę, która była systematycznie rozszerzana, skupioną szczególnie na edukacji, a także na zagadnieniach wychowania w zakładzie pracy, podejmowali m.in. Józef Baran, Henryk Błażejowski, Tadeusz Borkowski, Henryk Chwiałkowski, Eugeniusz Dąbrowski, Ryszard Gerlach, Irena Gniazdowska, Tadeusz Gospodarek, Stanisław Kaczor, Stanisław Ludwiczak, Zygmunt Łomny, Bolesław Pleśniarski, Jan Poplucz, Tadeusz W. Nowacki, Andrzej Radzewicz-Winnicki, Jerzy Stochmiałek, Stanisław Suchy, Stanisław Trandziuk, Zygmunt Wiatrowski i in. Dodać należy, iż mianem prekursora pedagogiki zakładu pracy określa się Bolesława Pleśniarskiego, który w 1965 r. opublikował najprawdopodobniej pierwszą pracę z tego zakresu pt. *Pedagogika w działalności zakładu pracy*.

Przedstawiciele opisywanej subdyscypliny interesowała – w tym okresie historycznym – szczególnie szeroko rozbudowana funkcja pozaprodukcyjna zakładów pracy, którą w klasycznej literaturze przedmiotu ujmowano w trzy podstawowe formy:

- » *działalność humanizacyjną* skierowaną na treść, środki i kompleksowo pojęte warunki pracy (techniczno-produkcyjne, organizacyjne, socjalno-bytowe, społeczne), celem której było podwyższanie wartości psychologicznej pracy i stwarzanie warunków do rozwijania aktywności zawodowej pracowników;
- » *działalność edukacyjną* realizowaną poprzez kształcenie, dokształcanie i doskonalenie zawodowe oraz szkolenia – czyli formy edukacji obligatoryjnej dla danych zawodów i stanowisk oraz dobrowolnej, z której pracownik mógł, ale nie musiał korzystać;
- » *działalność pedagogiczną* mającą na celu stworzenie określonego środowiska wychowawczego lub określonych sytuacji wychowawczych, w których kształtowałyby się pożądane cechy rozwojowe; działalność

⁴ Powyższe zagadnienia zostały zasygnalizowane w publikacji R. Tomaszewska-Lipiec, *Pedagogika zakładu pracy – zaniedbany obszar badawczy*, [w:] *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2010, s. 228-247.

ta obejmowała zwiększanie możliwości adaptacyjnych pracowników do nowych sytuacji i zmian zachodzących w bliższym i dalszym otoczeniu, rozwój działalności kulturalno-oświatowej, rozwój form aktywności społeczno-politycznej, rozwój sportu, turystyki i rekreacji fizycznej czy doskonalenie systemu bodźców motywacyjnych⁵.

To właśnie badania naukowe prowadzone w obszarze funkcji pozaprodukcyjnej umożliwiły pedagogom pracy rozpatrywanie zakładu pracy jako określonego środowiska społecznego. Jak pisał wówczas Tadeusz Waclaw Nowacki, zakład pracy jest istotnym środowiskiem wychowawczym i edukacyjnym ludzi dorosłych, ponieważ: „Po pierwsze, jest on głównym miejscem pracy zawodowej człowieka; po drugie, spełnia wielorakie funkcje, tzn. oprócz swych podstawowych funkcji – produkcyjnej i socjalnej, także funkcję dydaktyczną i wychowawczą; po trzecie, w edukacji zawodowej kładzie się nacisk na racjonalne wiązanie teorii z praktyką i odwrotnie, czemu sprzyja kształcenie praktyczne w zakładzie pracy”⁶.

System społeczny ówczesnego zakładu pracy zmierzał do ukształtowania zbiorowości pracowników we wspólnotę (kolektyw) przede wszystkim za pośrednictwem zadań wchodzących w zakres funkcji pozaprodukcyjnej, zwłaszcza:

- » zadań socjalno-opiekuńczych (jako ich przykład wskazać można przyzakładowe i międzyzakładowe żłobki i przedszkola, domy wczasów, kolonie wakacyjne dla dzieci pracowników, kluby rencistów, pracownicze kasy zapomogowo-pożyczkowe itp.);
- » aktywności kulturalno-oświatowej (czyli zakładowych i międzyzakładowych domów kultury, klubów, świetlic, zespołów amatorskich, ale także kół zainteresowań, ogródków działkowych, boisk i hal sportowych, kół turystyczno-krajoznawczych, kursów czy bibliotek zakładowych);
- » kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego (realizowanych przez zawodowe szkoły przyzakładowe, kursy nauczania początkowego i przyzakładowe szkoły podstawowe dla pracujących, kursy doksztalcające, przekwalifikujące, specjalizacyjne, konferencje z udziałem specjalistów);
- » świadczeń na rzecz środowiska lokalnego (na przykład patronaty nad szkołami, współdziałanie w czynach społecznych, organizowanie akcji społecznie użytecznych).

⁵ J. Kowalczyk, *Udział zakładu pracy w procesie kształcenia i wychowania*, [w:] *Wychowanie i środowisko*, pod red. B. Passini i T. Plicha, WSiP, Warszawa 1979, s. 242-244.

⁶ T. W. Nowacki, U. Jeruszka, *Podstawy dydaktyki pracy*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 2004, s. 22.

W powyższych działaniach zawierał się aspekt wychowawczy i edukacyjny, stanowiący przedmiot badań pedagogów pracy, który był realizowany zarówno w ramach wyżej wskazanych zadań intencjonalnych, jak i w warunkach naturalnych oddziaływań wynikających ze społecznych właściwości środowiska pracy⁷.

Warto podkreślić, iż ówczesne zakłady pracy realizowały swoje zadania w oparciu o opracowane programy oddziaływań wychowawczych, a następnie prowadziły nadzór nad ich realizacją i stałą kontrolę. Jak wskazywał Andrzej Radziewicz-Winnicki: „Zasadniczą sprawą w wychowaniu pracowników, będących ludźmi z reguły dorosłymi, jest pogodzenie kilku procesów występujących jednocześnie, a mianowicie: procesu zorganizowanego wychowania, procesu wzajemnego, spontanicznego wpływu na siebie różnych grup roboczych, procesu samowychowania. Dlatego też miejsce pracy jest sprzyjającym i najbardziej naturalnym terenem doskonalenia się pracowników”⁸. Politykę wychowawczą zakładu pracy ujmowano wtedy w następujące ramy:

- » merytoryczne i emocjonalne wiązanie pracowników z planami rozwojowymi zakładu;
- » harmonijne łączenie współpracy i współzawodnictwa;
- » wykorzystanie wszelkich możliwości w zakresie podnoszenia kwalifikacji zawodowych pracowników;
- » wspieranie wszelkich innowacji zmierzających do doskonalenia procesu pracy i wytworów;
- » zachęcanie wszystkich pracowników do współuczestniczenia w realizacji celów zakładów pracy;
- » sprawiedliwe ocenianie pracowników i rozsądne operowanie całym „systemem wzmocnień pozytywnych i negatywnych”;
- » permanentna troska o właściwe utrzymanie relacji interpersonalnych w różnych układach podmiotowych;
- » zachęcanie do ustawicznej refleksji odnoszącej się do własnych zachowań i działań w zakładzie pracy i na jego rzecz⁹.

Zygmunt Wiatrowski i Ryszard Gerlach zwracali z kolei uwagę, iż w każdym większym, a tym bardziej dużym zakładzie, wyróżniano szereg wyspecjalizowanych służb, np. kadrowych, socjalnych, szkoleniowych, zdrowia, ekonomicznych, technicznych, organizacyjnych

⁷ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa 1975, s. 146-150.

⁸ A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagog...*, s. 53-55.

⁹ W. Szewczuk, *Psychologia w służbie życia*, WSiP, Warszawa 1982, s. 225 [za:] *Funkcjonowanie człowieka w organizacji*, S. Korczyński, „Studia i Monografie”, nr 468, Uniwersytet Opolski, Opole 2011, s. 53.

i in. W roku 1973 usankcjonowana została nazwa „służba pracownicza”. Rozumiano przez nią odpowiednie komórki organizacyjne lub stanowiska pracy, względnie zespół komórek lub stanowisk pracy, zajmujących się szeroko rozumianą problematyką spraw pracownicznych. W literaturze z tego okresu stosowane były także inne określenia: polityka kadrowa, polityka personalna, polityka zatrudnieniowa, polityka osobowa. W praktyce zakładów pracy polityka ta realizowana była wielotorowo, najczęściej przez komórki lub służby, którym wyznaczano prowadzenie spraw pracowników oraz przez kadrę kierowniczą, będącą bezpośrednim realizatorem poszczególnych działań kadrowych¹⁰. Dodać należy, iż organizację procesów społecznych, a zwłaszcza wychowawczych i edukacyjnych w zakładach pracy przypisano pedagogom pracy, postulując o tworzenie stanowisk pod taką właśnie nazwą bądź określanych mianem specjalistów ds. pracownicznych i humanizacyjnych. Do podstawowych zadań pedagogów pracy należało organizowanie i prowadzenie bieżącej, codziennej działalności społeczno-wychowawczej i humanizacyjnej, w tym szczególnie:

- » inicjowanie, organizowanie, koordynowanie i realizowanie zadań wychowania przez pracę, do pracy i w procesie pracy;
- » organizowanie i koordynowanie łączności zakładów pracy ze szkołami i z życiem gospodarczym kraju;
- » inicjowanie i prowadzenie różnych form doształcania, doskonalenia i przekwalifikowania pracowników, które gwarantować miały dochodzenie do mistrzostwa w zawodzie, a tym samym do uzyskiwania coraz wyżej wydajności i jakości pracy oraz pełnego zadowolenia z jej wykonywania;
- » organizowanie, koordynowanie i realizowanie szeroko pojętej działalności oświatowo-wychowawczej i socjalnej, sprzyjającej identyfikacji pracowników z zakładem pracy¹¹.

Potrzebę prowadzenia wskazanych zadań dobrze uzasadniają słowa Jana Poplucza, który pisał wówczas: „Zasadniczym i najogólniejszym celem wychowania w zakładzie pracy jest osiągnięcie przez pracowników takich pożądanych wartości, jak dyscyplinowanie, rzetelność, odpowiedzialność itp. Realizacja tego celu jest konieczna, nie można bowiem jedynie liczyć na to, że ogół pracowników przez sam fakt podjęcia pracy będzie się od razu odznaczał takimi właściwościami”¹².

¹⁰ Z. Wiatrowski, R. Gerlach (red.), *Rola służby pracowniczej w realizacji polityki kadrowej w przedsiębiorstwie przemysłowym*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1990, s. 21-30.

¹¹ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 447.

¹² J. Poplucz, *Planowanie działań pedagogicznych w zakładzie pracy*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1981, s. 8.

Analizując problematykę poświęconą zakładowi pracy w retrospekcyjnym ujęciu pedagogiki pracy, warto podkreślić, iż w latach 70. i 80. XX w. stanowił on środowisko społeczne, w którym ludzie dorośli zaspokajali większość swoich życiowych aspiracji i potrzeb. Jak wskazuje literatura przedmiotu, rozbudowana funkcja pozaprodukcyjna była wówczas ważnym narzędziem systemowym, umożliwiającym w miarę skuteczną kontrolę nad pracownikami. Z drugiej strony w opinii części zatrudnionych, taka oferta państwowego pracodawcy dawała poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji¹³.

Problematyka zakładu pracy stanowiła szczególny obiekt zainteresowań naukowych również we wstępnych fazach zmiany społeczno-gospodarczej, jaka rozpoczęła się w Polsce na przełomie lat 80. i 90. XX wieku. Transformacja ustrojowa doprowadziła do zmiany relacji zachodzących między zakładami pracy a otoczeniem zewnętrznym – przede wszystkim na skutek urynkowienia pracy ludzkiej. Przeobrażenia te nie pozostały bez wpływu na funkcjonowanie podmiotów gospodarczych, a tym samym na realizację ich funkcji podstawowych, a także pozaprodukcyjnych, które były już od 20 lat przedmiotem analiz pedagogów pracy. Prywatyzacja gospodarki, racjonalizacja struktury zatrudnienia, a także realokacja siły roboczej pod względem kwalifikacyjnym, zawodowym i przestrzennym, otworzyły obszar nowych zagadnień badawczych związanych z różnymi zakresami działalności pedagogicznej. Na znaczeniu zyskała szczególnie problematyka zakładu pracy rozpatrywana przez pryzmat modelu zasobów ludzkich, a obecnie także teorii kapitału ludzkiego – o czym autorka pisze w dalszej części rozdziału – co zaowocowało podejmowaniem nowych problemów, takich jak:

- » bezrobocie i jego konsekwencje ekonomiczne, społeczne i indywidualne;
- » przygotowanie jednostki do wejścia na rynek pracy;
- » metody doboru pracowników;
- » motywowanie i ewaluacja pracowników;
- » przebieg i rozwój kariery zawodowej;
- » elastyczne formy zatrudnienia i organizacji czasu pracy;
- » kultura i jakość pracy;
- » zjawiska patologiczne w zakładzie pracy;
- » przyszłość pracy w obliczu przemian społeczno-gospodarczych i wiele innych.

Pomimo zasygnalizowanej wielości nowych zagadnień, jakimi zaczęli zajmować się pedagodzy pracy, analizując opracowania związane z pedagogiką zakładu pracy

¹³ R. Drozdowski, *Rynek pracy w Polsce, Recepcja – oczekiwania – strategie dostosowawcze*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002, s. 57-65.

po 1989 r¹⁴., dojść można do wniosku, iż zasadnicza tematyka, którą tak intensywnie zajmowano się od początku powstania opisywanej subdyscypliny – działalność wychowawcza w środowisku pracy – uległa zapomnieniu czy raczej dezaktualizacji. Pedagodzy pracy w ogólnym jedynie wymiarze akcentują obecnie związek wychowania z życiem gospodarczym i to głównie w oparciu o teorie powstałe na gruncie innych nauk. Problematykę edukacji w zakładach pracy – kolejną istotną po wychowaniu człowieka przez pracę/do pracy oraz w procesach pracy – również uznać można za obszar zaniedbany badawczo. Pedagogika zakładu pracy ustąpiła miejsca ustawicznej edukacji zawodowej dorosłych, w ramach której marginalnie traktuje się tematykę związków między edukacją a wydajnością i konkurencyjnością zakładów pracy. Ponadto systematyczne i pogłębione empiryczne badania na temat pedagogicznego wymiaru zakładu pracy nie były prowadzone w tej subdyscyplinie od wielu już lat. Poza publikacjami, przede wszystkim pod naukową redakcją Ryszarda Gerlacha, Bogusława Pietrulewicza, Stefana M. Kwiatkowskiego oraz Zdzisława Wołka brakuje w miarę całościowego i nowoczesnego podejścia do zagadnień związanych z zakładem pracy, w tym szczególnie z jego wychowawczym i edukacyjnym wymiarem.

Od zakładu pracy do organizacji - trudna próba interpretacji współczesnego przedmiotu badań pedagogiki pracy

Kontynuując retrospekcyjno-perspektywiczną refleksję poświęconą zakładowi pracy, zgodnie z liniową koncepcją czasu, należy przyrzeć się tej części linii czasu, która dzieje się obecnie, a zatem terażniejszości. Podejmując próbę scharakteryzowania zakładu pracy jako obszaru badań pedagogicznych w czasach współczesnych, należy wyartykułować, iż jest to próba trudna. Źródłem trudności – zwłaszcza dla pedagogów pracy – są m.in. problemy terminologiczne łączące się z różnorodnością podmiotów współwystępujących w gospodarce, jak i wielość ich koncepcji zarządzania wdrażanych w odpowiedzi na dynamikę otoczenia. Czynniki te determinują przebieg procesów wychowawczych i edukacyjnych, które – jak już podkreślono – stanowią główny obszar badawczy subdyscypliny naukowej pedagogiki pracy.

Sygnalizując pierwsze ze wskazanych źródeł trudności¹⁵ – problemy terminologiczne oraz liczne klasyfikacje oparte na różnych kryteriach podziału – należy zwrócić uwagę, iż w mowie potocznej funkcjonuje wiele synonimów pojęcia „zakład pracy”, a najpopularniejsze spośród nich to „przedsiębiorstwo” i „firma”. U podstawy ich zamiennego

¹⁴ Zob. R. Tomaszewska-Lipiec, *Pedagogika zakładu...*, s. 228-247; J. Poplucz, *Wychowawcza...*, s. 12 i nast.

¹⁵ Część rozważań mu poświęconych autorka zaprezentowała w książce *Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012.

stosowania leży przekonanie, iż głównym obszarem funkcjonowania zakładu pracy jest sfera aktywności ludzkiej związana z działalnością gospodarczą/zawodową. Jest on więc utożsamiany z miejscem wykonywania pracy, z miejscem zarobkowania. Z naukowego punktu widzenia, gdyby podjąć głębsze analizy na ten temat, okazałoby się jednak, iż określenia te nie są ze sobą kompatybilne – choćby dlatego, iż nie każdy zakład pracy jest przedsiębiorstwem czyli jednostką gospodarczą powołaną do osiągania zysku, ale jednocześnie każde przedsiębiorstwo jest zakładem pracy; z kolei pod nazwą jednej firmy może funkcjonować wiele przedsiębiorstw¹⁶. Dlatego, zwłaszcza z etymologicznego oraz prawnego punktu widzenia, utożsamianie tych trzech pojęć jest błędne. W związku z tym w pedagogice pracy najczęściej stosuje się najszerszy termin „zakład pracy”, a od pewnego czasu również ogólny termin „organizacja”, który w coraz większym stopniu upowszechnia się w naukach społecznych.

W odniesieniu do pierwszego ze wskazanych, za współtwórcą tej subdyscypliny pedagogicznej, Zygmunt Wiatrowski, przyjmuje się, iż proces produkcji, a także proces usług odbywa się zawsze w określonych warunkach społecznych oraz jest ujęty w szeroko rozbudowany system organizacyjny. Podstawową jednostkę tego systemu stanowi właśnie zakład pracy¹⁷. Traktowany jako podstawowa jednostka gospodarcza został on usytuowany w gronie instytucji formalnych, których charakter wyznaczają:

- » odrębność organizacyjna (samodzielność, samofinansowanie się, nazwa i siedziba);
- » osobowość prawna upoważniająca do zawierania umów i podejmowania decyzji;
- » odrębność terytorialna oznaczająca konkretny obszar wraz z infrastrukturą techniczną;
- » system techniczno-ekonomiczny określający warunki, strukturę produkcji lub szeroko rozumianych usług;
- » system społeczny charakteryzujący relacje między pracownikami, grupami pracowników oraz między organizacjami społecznymi, z uwzględnieniem podporządkowania tych relacji wyznawanemu systemowi wartości¹⁸.

Tak rozumiany zakład pracy uzupełniają opisy jego funkcji, które w klasycznym ujęciu pedagogiki pracy określane są w kategoriach funkcji produkcyjnej i pozapro-

¹⁶ Zob. S. Sudoł, *Przedsiębiorstwo. Podstawy nauki o przedsiębiorstwie. Zarządzanie przedsiębiorstwem*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne S.A., Warszawa 2006, s. 31-36.

¹⁷ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki...*, s. 475.

¹⁸ S. M. Kwiatkowski, *Problemy rynku pracy*, [w:] *Pedagogika pracy*, S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 217-218.

dukcyjnej (inaczej podstawowej/ekonomicznej i pomocniczej/dopełniającej), przy czym ta pierwsza jest zasadniczą, decydującą o powstaniu danego zakładu pracy. Wynikają z niej istotne cele ekonomiczne i odpowiadające im zadania związane z prowadzeniem działalności gospodarczej, ale także cele i zadania o charakterze nieekonomicznym związane z tworzeniem dóbr duchowych sprzyjających rozwojowi człowieka poprzez prowadzenie działalności np. o charakterze naukowo-badawczym i twórczym. Choć zakład pracy jest instytucją dostarczającą określone produkty, dobra materialne i niematerialne oraz usługi, to można go również określić mianem instytucji społecznej budowanej przez ludzi, którzy tworzą jego struktury i wytyczają oraz realizują wyznaczone zadania. To ludzie (pracownicy) stanowią najważniejszy jego element wpływający na jakość osiągnięć usługowych i produkcyjnych, a więc na realizację wymiernych korzyści czerpanych z jego funkcjonowania¹⁹.

Na istotę zakładu pracy składa się zatem nie tylko jego rozpatrywanie w kategoriach podmiotu działalności ekonomicznej, ale także identyfikacja w wymiarze społecznym, który określa jego właściwości pedagogiczne i czyni go środowiskiem wychowawczym i edukacyjnym, szczególnie znaczącym z perspektywy okresu aktywności zawodowej ludzi dorosłych. Choć wychowawczy i edukacyjny aspekt oddziaływania zakładu pracy na pracowników jest obecnie – jak to już zasygnalizowano – zaniebzanym obszarem badań w opisywanej subdyscyplinie, to jego aktualność i potrzeba wznowienia analiz empirycznych wyraża się w ciągłej interakcji zachodzącej pomiędzy kształtowaniem człowieka przez pracę i kształtowaniem pracy przez człowieka.

Środowisko wychowawcze i edukacyjne zakładu pracy ma wpływ na kształtowanie się stosunków międzyludzkich, więzi z zawodem oraz kształtowanie się osobowości jego członków, poglądów, postaw, obrazu samego siebie, systemu wartości. Funkcjonowanie pracownika w zakładzie pracy sprawia, iż uczy się on sposobów postępowania względem innych ludzi, wartościowania czynów innych i własnych, kształtuje charakter, który staje się istotnym składnikiem jego osobowości, uczy się regulowania stosunków z otoczeniem poprzez przystosowanie się do środowiska pracy oraz przekształcanie go dla własnych potrzeb. Wychowawczą działalność zakładu pracy można sprowadzić do kształtowania postaw wobec pracy, stosunków międzyludzkich, cech osobowości, pożądanych wzorców zachowań. Edukacyjną działalność zakładu pracy odnieść z kolei można do oddziaływania na percepcję, system wartości i myślenie, stawianie pracowni-

¹⁹ Zob. J. Sztumski, *Socjologia pracy*, GWSH, Katowice 1999, s. 87-94.; H. Januszek, J. Sikora, *Socjologia pracy*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2000, s. 35; R. Gerlach, *Doskonalenie zawodowe pracujących we współczesnym zakładzie przemysłowym*, WSP, Bydgoszcz 1989, s. 20 i nast.; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 427-428; J. Stępień, *Wstęp do socjologii, psychologii i organizacji pracy*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2000, s. 38-41.

ka wobec określonych wymagań, którym musi on starać się sprostać, pobudzenie jego aktywności intelektualnej, rozwijanie otwartych i elastycznych postaw²⁰.

Kontynuując kwestie terminologiczne, należy zasygnalizować stosowane w zastępstwie pojęcia „zakład pracy” określenie „organizacja”. Choć jest ono wieloznaczne i złożone, to ułatwia prowadzenie interdyscyplinarnych analiz. W naukach o zarządzaniu najczęściej opisywane są trzy jego znaczenia:

- » rzeczowe jako podmiot, rzecz złożona z powiązanych części (w tym ujęciu jest ona synonimem słowa „instytucja”);
- » czynnościowe jako proces tworzenia rzeczy złożonej (w tym ujęciu jest ona synonimem „organizowania”);
- » atrybutowe jako zespół cech charakterystycznych dla rzeczy zorganizowanej (w takim znaczeniu organizacja jest synonimem słowa „zorganizowany”)²¹.

Badacze reprezentujący nauki społeczne odwołują się do pierwszej ze wskazanych interpretacji. Ponadto pod pojęciem tym rozumieją pewną określoną grupę społeczną powołaną do realizacji jakiegoś celu, zespoły ludzkie, zespoły podmiotów sprawczych²². W pedagogice pracy upowszechnia się tym samym zamienne stosowanie określeń „zakład pracy” i „organizacja”, a badacze coraz liczniej przyjmują stanowisko, iż zakłady pracy można definiować jako podmioty/instytucje tworzone przez zespoły ludzi powołane do realizacji określonych celów. Przyjęcie takiego stanowiska wzmacniają główne cechy charakteryzujące organizację, a mianowicie:

- » celowość czyli nastawienie na osiągnięcie jednego lub więcej celów;
- » sposób zorganizowania czyli celowe połączenie składników ludzkich, rzeczowych, czasowych i przestrzennych tworzące jej strukturę;
- » wyodrębnienie z otoczenia, a jednocześnie powiązanie z nim przez cel lub cele i sposób zorganizowania;
- » poddanie kierowaniu czyli oddziaływaniu zmierzającemu do osiągnięcia celu (celów) działania²³;

²⁰ S. Korczyński, *Funkcjonowanie...*, s. 51-54.

²¹ M. Bielski, *Organizacje – istota, struktury, procesy*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1997, s. 68; A. Adamik, M. Matejun, *Organizacja i jej miejsce w otoczeniu*, [w:] *Podstawy zarządzania*, A. Zakrzewska-Bielawska (red.), Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2012, s. 41-43.

²² Zob. T. Kotarbiński, *Abecadło praktyczności*, Olsztyńska Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania im. Prof. Tadeusza Kotarbińskiego, Olsztyn 2006, s. 35.

²³ J. Kurnal (red.), *Teoria organizacji i zarządzania*, PWN, Warszawa 1979, s. 15, [za:] *Organizacja...*, A. Adamik, M. Matejun, s. 50.

- » zjawisko efektu organizacyjnego czyli efektu zorganizowanej pracy zespołowej, który jest wyższy niż suma efektów działań indywidualnych – powstaje on w wyniku nadwyżki korzyści przypadającej na członka zespołu współdziałającego z pozostałymi osobami w porównaniu z korzyścią możliwą do osiągnięcia w działaniu indywidualnym, a jego pojawienie się jest warunkiem koniecznym istnienia organizacji²⁴.

Uznając zatem pojęcie „organizacja” za punkt wyjścia dla tej części rozdziału, wskazać należy, iż najbardziej uniwersalny jej model został stworzony przez Harolda J. Leavitta w 1965 r. Zakłada on, że organizacja jest złożonym uporządkowanym systemem zbudowanym z czterech elementów: (1) zadań, (2) techniki, (3), struktury i (4) ludzi. Między tymi czynnikami zachodzą wzajemne relacje nazywane „sprzężeniami”, „oddziaływaniami”, „powiązaniem”, a zmiana jednego z elementów systemu prowadzi do zmiany pozostałych trzech. Konsekwencją takiego rozumienia organizacji jest potrzeba uwzględnienia oddziaływania planowanej zmiany na każdy z elementów, przy czym to ludzi – czyli uczestników organizacji – przytoczony badacz uznał za najważniejszy jej składnik. Model ten stanowi podstawę do myślenia o organizacji jako wieloczynnikowym systemie społeczno-technicznym, który prowadzi wymianę materii, energii i informacji z otoczeniem, a który określanym jest mianem „diamentu Leavitta”²⁵.

Sygnalizując nie tylko złożoność wewnętrzną, ale i różnorodność zakładów pracy (organizacji) współwystępujących ze sobą w gospodarce, należy podkreślić, iż w literaturze przedmiotu oraz dokumentach formalno-prawnych, odnaleźć można wiele podziałów, które są podstawą do wyodrębnienia określonych ich typów. Przykładowo:

- a) według celu swojego funkcjonowania wyróżnia się organizacje:
 - » gospodarcze dostarczające dóbr i usług społecznie potrzebnych oraz pozyskujące dobra naturalne,
 - » scalające, które podtrzymują porządek społeczny i przystosowują ludzi do życia w społeczeństwie (np. szkoły, ośrodki ochrony zdrowia, kościoły),

²⁴ *Efekt organizacyjny*, http://www.abc-ekonomii.net.pl/s/efekt_organizacyjny.html [dostęp: 02.10.2016].

²⁵ H. J. Leavitt, *Applied organizational change in industry*, [w:] *Handbook of Organization*, J. G. March (ed.), NY: Rand McNally, Nowy Jork 1965, s. 1144-1170; L. Krzyżanowski, *Podstawy nauki o organizacji i zarządzaniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 173, [za:] *Organizacja...*, A. Adamik, M. Matejun, s. 44.

- » adaptacyjne, które zapewniają rozwój społeczny i gospodarczy poprzez rozwijanie wiedzy oraz rozwiązywanie problemów, jak np. placówki i instytuty badawcze, uniwersytety, a częściowo także placówki artystyczne przyczyniające się do rozwoju kultury,
 - » polityczne, do których zalicza się instytucje państwowe wraz z aparatem przymusu, partie polityczne, związki zawodowe i stowarzyszenia;
- b) według dwóch zasadniczych sektorów własności: organizacje sektora publicznego i prywatnego;
 - c) ze względu na formę własności: przedsiębiorstwa państwowe, przedsiębiorstwa samorządu terytorialnego, przedsiębiorstwa spółdzielcze, przedsiębiorstwa prywatne;
 - d) według formy organizacyjno-prawnej: przedsiębiorstwa prowadzone przez osoby fizyczne (działalność gospodarcza), spółki cywilne, spółki prawa handlowego, inne formy organizacyjno-prawne (fundacje, stowarzyszenia, spółdzielnie, instytucje kultury, gminy i in.);
 - e) według złożoności organizacyjnej: jednozakładowe, wielozakładowe, sieciowe;
 - f) ze względu na stopień internacjonalizacji: krajowe, międzynarodowe, wielonarodowe, globalne;
 - g) według kryterium wielkości: mikro, małe, średnie, duże²⁶.

Przytoczone typologie to tylko przykłady ukazujące różnorodność klasyfikowania szeroko pojętych zakładów pracy występujących na rynku pracy i kreujących zapotrzebowanie na pracowników. Każdy z wymienionych typów wyróżnia sposób funkcjonowania i rodzaj społecznie zaspokajanych potrzeb, u podstaw których leży duża zmienność i dynamika otoczenia.

Sygnalizując zatem drugie ze wskazanych źródeł trudności, które jednolitą charakterystykę współczesnych zakładów pracy czynią praktycznie niemożliwą, należy szczególnie wyartykułować ich silną zależność od otoczenia zewnętrznego pozostającego poza bezpośrednią kontrolą, a jednocześnie wywierającego na nie wpływ. Zależność zakładu pracy od otoczenia jest szczególnie istotna w sytuacji rozpatrywania go w kategoriach organizacji, ta bowiem pojmowana jako system społeczno-techniczny jest systemem otwartym, to znaczy takim, który prowadzi wymianę zasileń materialnych i informacji z otoczeniem. W wymianie tej najważniejszą zasadą jest równowaga czyli ekwiwalent-

²⁶ Op. cit., *Organizacja...*, s. 52-59.

ność tej wymiany: organizacja musi zaspokajać potrzeby otoczenia, a otoczenie potrzeby organizacji. W myśl tej zasady organizacja, która nie zaspokaja potrzeb otoczenia lub też zaspokaja je za drogo, powinna przestać istnieć. Zasada ta implikuje elastyczność i zmienność systemów organizacyjnych zakładów pracy, które muszą się dostosowywać do potrzeb i wymagań otoczenia oraz warunków działania, jakie ono stwarza²⁷.

Zewnętrzne środowisko funkcjonowania organizacji charakteryzuje się pewnymi szczególnymi cechami, które stanowią podstawę do wyodrębniania określonych jego rodzajów, np. otoczenia bliższego i dalszego, prostego i złożonego, sprzyjającego, neutralnego i wrogiego, reaktywnego i pasywnego. Szczególnie interesujące dla prowadzonych rozważań wydają się być kryteria: potencjału oraz zmienności. Odnosząc się do tego pierwszego, otoczenie można podzielić pod kątem zdolności do stwarzania organizacji możliwości trwania, rozwoju i wzrostu, na te o niskim bądź wysokim potencjale. Potencjał ten reprezentowany jest przez pewne funkcje środowiska zewnętrznego, do których można zaliczyć:

- » *funkcję zasobową* wyrażającą się poprzez odpłatne lub nieodpłatne udostępnianie organizacji zasobów ludzkich, rzeczowych, finansowych, niematerialnych i informacyjnych;
- » *funkcję mobilizacyjną* wyrażającą się stymulowaniem działań dostosowawczych, innowacyjnych i twórczych oraz podejmowaniem wysiłków rozwojowych;
- » *funkcję katalityczną* polegającą na przyspieszaniu procesów rozwoju i wzrostu organizacji poprzez wykorzystanie potencjału otoczenia;
- » *funkcję informacyjną i promocyjną* polegającą na upowszechnianiu wiedzy dotyczącej funkcjonowania organizacji;
- » *funkcję systemową*, która jest związana z tworzeniem odpowiedniego klimatu dla procesów jej rozwoju i wzrostu.

Odnosząc się do kryterium zmienności wyróżnić natomiast można następujące typy otoczenia:

- » *stabilne* – charakteryzujące się stałością występujących produktów i usług, trwałym kręgiem i unormowanymi relacjami z dostawcami oraz odbiorcami, brakiem pojawiania się nowych konkurentów;
- » *zmiennie* – cechujące się częstymi zmianami w sferze produktów i usług, rozwiązań technologicznych, upodobań klientów;

²⁷ A. K. Koźmiński, *Organizacja*, [w:] *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, A. K. Koźmiński (red.), W. Piotrowski, PWN, Warszawa 2005, s. 31-32.

- » *burzliwe* (turbulentne) – występujące w warunkach zmieniających się systemów politycznych i gospodarczych, a także branż gospodarki związanych z zaawansowanymi technologiami, innowacjami, badaniami naukowymi i pracami badawczo-rozwojowymi;
- » *migoczące* – w którym szanse pojawiają się nagle i trwają przez krótki okres, a ich wykorzystanie w kluczowy sposób determinuje pozycję rynkową działających w nim organizacji²⁸.

Przytoczone podziały obrazują, jak silnym źródłem niepewności jest dla zakładów pracy otoczenie, w którym funkcjonują. Jego nieprzewidywalność wiąże się ze stopniem złożoności i szybkością zachodzących na nim zmian. Otoczenie przenika organizację na wiele sposobów. Jej kultura jest częścią kultury narodowej, profesjonalnej, regionalnej. Struktury formalne są bezpośrednią konsekwencją obowiązującego prawa. Technologia jest zdeterminowana przez obowiązujące standardy i rozwiązania techniczne dominujące w skali globu. Ze względu na wpływ zmiennego otoczenia, używając przerośni można powiedzieć, że organizacje „rodzą się”, „rosną”, „osiągają stan dojrzałości”, „starzeją się” i „umierają”, niekiedy „odradzają się” lub przechodzą „drugą młodość”. Ujmując rzecz bardziej dosłownie, organizacje są tworzone, rozwijają się, rosną, przechodzą kryzysy, kurczą się, podlegają łączeniu, podziałowi, przejściu, likwidacji²⁹. Jak pisze Tadeusz Oleksyn, pełny cykl aktywności zawodowej człowieka pracującego (około 40 lat) jest dzisiaj średnio dwukrotnie dłuższy niż przeciętny czas istnienia dużej firmy i siedmiokrotnie dłuższy niż przeciętny czas funkcjonowania firmy małej³⁰.

Okres do lat 70. XX wieku można jeszcze nazwać czasem *statycznych organizacji*. Ówczesne zakłady pracy posiadały stałą, niezmienną się strukturę, działały w stabilnych warunkach, ze swej natury były biurokratyczne i opierały się na podziale pracy. Realizowane w nich 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 współcześnie, muszą one z kolei działać szybko, sprawnie i dlatego można uznać, iż stają się *organizacjami dynamicznymi*, tzn. ich poszczególne składniki same ulegają zmianom, gdyż pozostają w zależności ze środowiskiem zewnętrznym. Dla sprostanienia zwiększonym wymaganiom muszą one dysponować odpowiednimi pracownikami. Chodzi już nie tylko o zatrudnianie odpowiednich ludzi i ich dostosowywanie do wy-

²⁸ M. Matejun, M. Nowicki, *Organizacja w otoczeniu – od analizy otoczenia do dynamicznej lokalizacji*, [w:] *Nauka o organizacji. Ujęcie dynamiczne*, A. Adamik (red.), Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2013, s. 157-159.

²⁹ A. K. Koźmiński, *Organizacja*, [w:] *Zarządzanie. Teoria i praktyka* ..., 38-39.

³⁰ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 262.

konywanych zadań, ale także o właściwe wykorzystanie i rozwój posiadanych przez nich zdolności i możliwości³¹.

Współczesne zakłady pracy przywiązują coraz większą uwagę do rozwoju zawodowego swoich pracowników, w tym do wspierających ten rozwój działań wychowawczych i edukacyjnych, gdyż tylko dzięki pracownikom posiadającym pożądane cechy osobowości oraz doskonalącym swoje kwalifikacje i kompetencje, mogą one dostosowywać się do zmian zachodzących w otoczeniu. Sygnalizując aspekt przeobrażeń w sferze gospodarki wskazać należy na m.in. następujące wiodące zjawiska:

- » traktowanie wiedzy jako głównego źródła wartości dodanej;
- » ponadnarodowe formy prowadzenia działalności gospodarczej;
- » stosowanie nowych technologii informatycznych i telekomunikacyjnych;
- » intelektualizacja stanowisk pracy powodująca, że w gospodarce przybiera stanowisk wymagających kreatywności i przedsiębiorczości;
- » korporatyzacja wiedzy, która wyraża się wzrastającym ograniczeniem wprowadzania do publicznego obiegu wiedzy zdobytej w ramach prac badawczo-rozwojowych korporacji, do czasu, zanim nie przyniesie ona zysku;
- » wirtualizacja jako sposób tworzenia obrazów przyszłości, a także sposób twórczości kulturowej i gospodarczej działalności³².

Wydaje się, że aspekt przeobrażeń w sferze gospodarki analizować należy – podając za Ryszardem Gerlachem – również za pomocą trendów określanych jako charakterystyczne dla globalizującego się świata. Nader istotnymi cechami procesu globalizacji są bowiem: niebywały w historii, coraz bardziej przyspieszony rozwój technicznych środków komunikacji, łączności i transportu, spadek udziału tradycyjnych gałęzi przemysłowych i to już nie tylko surowcowych, chemicznych czy wydobywczych, ale także wytwarzających produkty o wysokim stopniu przetworzenia, przenoszenie produkcji do krajów o niskim koszcie siły roboczej, mobilność kapitału, zmienność rynku pracy i środków produkcji powodująca ich deregulację, przemiany w organizacji i technologii produkcji (pracooszczędne technologie, „chude” reżimy produkcyjne), zwiększony zakres korzystania z podwykonawstwa, pogłębiona specjalizacja, coraz większa kon-

³¹ M. Strykowska, *Zawód – Praca – Kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji*, [w:] *Współczesne organizacje. Wyzwania i zagrożenia*, M. Strykowska (red.), Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002, s. 15 i nast.

³² B. Podskrobko, *Współczesne trendy cywilizacyjne a idea zrównoważonego rozwoju*, [w:] *Zrównoważony rozwój gospodarki opartej na wiedzy*, B. Podskrobko (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2009, s. 112-113.

kurencja, w tym pozacenowa odnosząca się do sfery innowacji i kreacji nowych nisz rynkowych, likwidacja barier w handlu, wzrost roli kapitału intelektualnego, malejące znaczenie dóbr i usług wytwarzanych i konsumowanych masowo, a wzrost roli dóbr o zindywidualizowanej charakterystyce³³. Wymienione zjawiska to tylko przykłady obrazujące silną zależność zakładów pracy od tendencji zachodzących w ich otoczeniu zewnętrznym oraz generujące konieczność inwestowania w rozwój pracowników.

To zwłaszcza pojawienie się nowego typu *gospodarki opartej na wiedzy*, a w niej transformacja tradycyjnego zakładu pracy w *organizację wiedzy*, dla której źródłem tworzenia wartości są zasoby niematerialne określane mianem *kapitału intelektualnego*, sprzyjają przewartościowaniu roli pracowników. Kapitał ten obejmuje trzy podstawowe elementy:

- » *kapitał ludzki* – czyli wiedzę, umiejętności, możliwości oraz potencjał do rozwoju i wprowadzania innowacji, wykazywane przez ludzi (pracowników);
- » *kapitał społeczny* – czyli struktury, sieci kontaktów międzyludzkich nawiązywane wewnątrz i na zewnątrz oraz procedury, które pozwalają zdobywać i rozwijać kapitał intelektualny;
- » *kapitał organizacyjny* – obejmujący zinstytucjonalizowaną wiedzę, będącą własnością organizacji, przechowywaną w bazach danych, instrukcjach obsługi itd. (często określa się go mianem *kapitału strukturalnego*)³⁴.

Spośród wymienionych to właśnie *kapitał ludzki* uznać można za kluczowy dla zasobów niematerialnych, coraz częściej bowiem sami pracownicy stają się generatorami i dysponentami wiedzy, której znaczenie jest obecnie silnie eksponowane dla optymalnego rozwoju zakładów pracy. Stwierdzenie takie umożliwi zwrócenie uwagi na współczesną rolę procesów wychowawczych i edukacyjnych, gdyż to ludzie stają się ważnym kierunkiem inwestycji nowoczesnych firm. W związku z tym, należy przeanalizować aktualne wybrane tendencje zarządzania pracownikami, gdyż ten obszar stanowi przedmiot zainteresowań pedagogów pracy.

Transformacja funkcji personalnej i jej wybrane aktualne tendencje

Funkcja pozaprodukcyjna, jak już wyjaśniono, jest jedną z tych realizowanych w zakładach pracy. W jej ramach wyodrębnia się obecnie *funkcję personalną*, którą

³³ R. Gerlach, *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012, s. 162.

³⁴ A. Baron, M. Armstrong, *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Kraków 2008, s. 18.

wielu autorów utożsamia z pojęciem „polityka personalna” oraz „polityka kadrowa”. Określenia te oddają istotę obiektywnych działań, mniej lub bardziej zorganizowanych i systematycznych występujących zawsze, kiedy mamy do czynienia z zespołami pracowniczymi. Działania te prawidłowo składać się powinny z poszczególnych etapów, do których należą:

- » analiza pracy i planowanie zatrudnienia;
- » alokacja pracowników (rekrutacja, selekcja, adaptacja);
- » wynagradzanie;
- » motywowanie;
- » ocenianie;
- » rozwój i zarządzanie karierą;
- » odejścia pracowników³⁵.

Podkreślić również warto, iż usankcjonowane w latach 70. XX w. pojęcie „służb pracowniczych” czyli odpowiednich komórek organizacyjnych i stanowisk pracy zajmujących się szeroko rozumianą problematyką człowieka w zakładzie pracy, zostało zastąpione przede wszystkim terminem „dział HR”, tj. *Human Resources*, oznaczającym dział zasobów ludzkich/dział zarządzania zasobami ludzkimi.

To właśnie poprzez realizację funkcji personalnej zakład pracy można aktualnie identyfikować w wymiarze społecznym. Wymiar ten, jak wcześniej sygnalizowano, określa jego właściwości pedagogiczne czyniąc miejsce pracy zawodowej człowieka środowiskiem wychowawczym i edukacyjnym; środowiskiem interakcji społecznych; środowiskiem samorealizacji. Wskazane powyżej etapy wyznaczają nowe obszary badań dla subdyscypliny naukowej pedagogiki pracy i stawać się powinny, w coraz większym zakresie, przedmiotem zainteresowań i analiz empirycznych jej przedstawicieli. Ze względu na złożoność problematyki, w tej części rozdziału, autorka odniesie się głównie do transformacji, jaką przeszła omawiana funkcja oraz do wybranych tendencji charakteryzujących ją obecnie.

Wyodrębnianie się funkcji personalnej w zakładach pracy odbywało się niemalże równoległe z ich historycznym rozwojem. Odnosząc się w tym miejscu rozważań do uproszczonego zarysu retrospekcyjnego przyjętego za Henrykiem Królem³⁶, zacząć należy od podkreślenia, iż kierowanie zachowaniami ludzi praktykowano od tysiącleci, natomiast

³⁵ Zob. T. Listwan (red.), *Zarządzanie kadrami*, Wydawnictwo C. H. Beck, Warszawa 2010; M. Koštera, *Zarządzanie personelem*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010; H. Król, A. Ludwicyński, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

³⁶ H. Król, *Transformacja pracy i funkcji personalnej*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, H. Król, A. Ludwicyński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 35-49.

właściwe badania zaczęły się rozwijać dopiero w XIX wieku. Pierwszy istotny etap kształtowania się poglądów na kwestię zarządzania ludźmi w zakładach pracy przypadł na czasy rozwiniętej rewolucji przemysłowej, podczas trwania której poszukiwano wykwalifikowanych robotników i sposobów podwyższania wydajności ich pracy. W okresie tym opierało się przede wszystkim na idei klasycznego podejścia do zarządzania, która obejmuje naukowe zarządzanie Frederica W. Taylora, zarządzanie administracyjne Henriego Fayola, a także poglądy Maxa Webera, dla którego biurokracja stanowiła idealny model organizacji życia społecznego, w tym właśnie zakładów pracy. Przedstawiciele tego kierunku zarządzania zaczęli zwracać uwagę na zagadnienia doboru pracowników, motywacji ekonomicznej jako pozytywnego bodźca zwiększającego ich efektywność oraz systemu kar jako bodźca negatywnego. Sankcje, regulaminy porządkowe i atmosfera strachu miały być w założeniu czynnikiem sprzyjającym zwiększaniu wydajności pracy. Zakładom rozpatrywanym z mechanistycznego punktu widzenia zalecano uniwersalne procedury, najczęściej nieodpowiednie do pewnych sytuacji oraz traktowanie pracowników jako „żywe narzędzia” będące trybami maszyny. Takiemu sposobowi zarządzania przypisuje się *tradycyjny model funkcji personalnej* oraz *obraz człowieka ekonomicznego*, odnoszonego z jednej strony do producentów-kapitalistów skoncentrowanych na potrzebie posiadania pieniędzy i władzy, a z drugiej strony do robotników, którzy – zdaniem przedstawicieli tego podejścia – dążyli jedynie do zaspokajania swoich potrzeb fizjologicznych i nie posiadali potrzeb wyższego rzędu. Drugim kluczowym etapem w rozwoju funkcji personalnej był *model stosunków współdziałania* i odpowiadający mu *obraz człowieka społecznego* ukształtowany w wyniku badań nad zachowaniami ludzi w procesie pracy prowadzonymi m.in. przez Eltona Mayo w latach 30. i 40. XX wieku. W ich wyniku stwierdzono, że to nie warunki pracy i bodźce materialne są głównymi źródłami wzrostu wydajności, lecz pozytywna emocjonalna postawa względem zakładu, kierownictwa, współpracowników, dobra atmosfera, wzajemne zaufanie i życzliwość, brak konfliktów, zaspokojenie potrzeb uznania i przynależności do grupy pracowniczej. Na tej podstawie postulowano wprowadzanie zmian w zakładach pracy, akcentując przede wszystkim ideę, iż człowiek jest istotą społeczną. Postulowano m.in. o likwidację wszelkich konfliktów, czemu sprzyjać miało organizowanie się nieformalnych grup wzajemnie współpracujących i demokratyczny styl kierowania, wskazywano na potrzebę związania zakładu pracy z życiem pozazawodowym jego członków i ich rodzin, wnioskowano także, aby do świadczeń socjalnych włączyć takie sfery, jak: organizacja czasu wolnego i wypoczynku, budownictwo mieszkaniowe, opieka lekarska. Przeciwstawiano się ponadto nadmiernemu podziałowi pracy, który powodował znużenie psychiczne, zmęczenie fizyczne oraz obniżenie poczucia własnej wartości u pracowników ze względu na nadmierną prostotę i powtarzalność wykonywanych przez nich zadań. Dalszy wpływ na kształt funkcji personalnej odegrały dwie kluczowe koncepcje psychologiczne: *behawiorystyczna*, zgodnie z którą zachowania człowieka podlegają kontroli przez środowisko zewnętrzne; jest on zewnątrzsterowny i może być motywowany przez system

kar i nagród oraz *humanistyczną*, w świetle której podstawową siłą działania ludzi jest dążenie do samorealizacji i aktualizacji swoich potencjalnych szans. Wskazane koncepcje wywarły duży wpływ na kształt funkcji personalnej w połowie XX wieku i sformułowane zostały w postaci postulatów humanizowania stosunków pracy, jak i samych zakładów pracy. W ich ramach zwrócono uwagę na partycypację pracowników w podejmowaniu decyzji, samokontrolę, satysfakcję z pracy, walkę z absencją i płynnością zatrudnionych, zindywidualizowane systemy motywacyjne. Zakres i formy realizacji ówczesnej funkcji personalnej – poza tradycyjnym administrowaniem personelem – obejmowały już inne nowe obszary, takie jak: stosowanie testów psychologicznych w procesie doboru pracowników, zapewnienie lepszej organizacji i ochrony pracy, prawne aspekty pracy, rozwój kwalifikacji zatrudnionych i to nie tylko poprzez tradycyjne szkolenia, ale i treningi wrażliwości oraz twórczości. Kolejnym, najbardziej współczesnym podejściem do realizacji funkcji personalnej jest *model zasobów ludzkich* inaczej *zarządzania zasobami ludzkimi* (*Human Resource Management*, tzw. HR) definiowany za Michaeliem Armstrongiem jako „strategiczne i spójne podejście do zarządzania najcenniejszym zasobem każdej organizacji – ludźmi, którzy w niej pracują i którzy indywidualnie oraz zbiorowo przyczyniają się do osiągania jej celów”³⁷. Zarządzanie to opiera się na spójności i zintegrowaniu ze sobą: filozofii, strategii, polityki, procesów, praktyki oraz programów HR w taki sposób, aby zaspokoić potrzeby zakładu pracy, a jednocześnie także potrzeby pracowników rozumianych w kategoriach ilościowych i jakościowych zasobów czy też raczej ludzi dysponujących zasobami wiedzy, umiejętności, doświadczenia i postaw. W modelu tym, w celu podnoszenia poziomu produktywności zasobów ludzkich, stosuje się przede wszystkim kompleksowe zarządzanie przez jakość, zarządzanie przez cele/efekty, zarządzanie oparte na kompetencjach, rozbudowany system edukacji, motywowanie oparte na łączeniu składników materialnych, jak i niematerialnych. Opisywanemu podejściu odpowiada postrzeganie *pracownika jako człowieka kompleksowego*, w stosunku do którego istnieje konieczność całościowego podejścia – od tzw. „wejścia” do zakładu pracy, przez proces adaptacji, motywowania, wynagradzania, oceniania i rozwoju, aż po odejście z niego. Podkreślić także należy, iż niniejszy model jest coraz silniej uzupełniany i wzmacniany przez założenia *teorii kapitału ludzkiego* i towarzyszący jej *obraz człowieka uczącego się i dzielącego się wiedzą*³⁸. Teoria kapitału ludzkiego akcentuje znaczenie wartości dodanej, którą wnoszą do zakładu pracy pracujące w nim osoby oraz znaczenie wszelkich inwestycji w pracowników, gdyż pozwalają uzyskać satysfakcjonujący poziom ich zwrotu. Przyjęcie takiego punktu widzenia ma coraz większe znaczenie i sprzyja przededefiniowaniu pojęcia kosztów związanych z wynagradzaniem, edukacją i rozwijaniem karier, sprzyjając uznaniu tych działań za inwestycje, które tworzą

³⁷ M. Armstrong, *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2010, s. 15

³⁸ H. Król, *Transformacja pracy...*, s. 35-49.

wartość dodaną zarówno dla pracowników, jak i zakładu pracy. Teoria ta i budowany na jej podstawie nowy model funkcji personalnej potwierdza założenia filozofii zarządzania zasobami ludzkimi, że ludzi w nowoczesnej organizacji powinno się traktować jako aktywa, a nie koszty. Modyfikuje ona ponadto jeden z trudniejszych do zaakceptowania aspektów zarządzania zasobami ludzkimi, ponieważ podkreśla, że te „aktywa” nie należą do organizacji, a dział personalny nie powinien odgrywać oddzielnej i odrębnej od innych działów funkcji, będąc jedynie wsparciem dla menedżerów liniowych. W ujęciu teorii kapitału ludzkiego dział ten powinien być wyraźnie postrzegany i szanowany na najwyższych szczeblach niczym równorzędny partner biznesowy, natomiast zarządzaniu opisywanym kapitałem nadać należy strategiczny charakter, który obejmie całą organizację³⁹.

Podsumowując ten krótki rys historyczny, warto podkreślić za wspomnianym Michaelem Armstrongiem, iż w praktyce funkcjonowania współczesnych zakładów pracy nie występuje jedna, monolityczna forma zarządzania i model funkcji personalnej. Analogicznie do wskazanej wcześniej wielości form organizacyjnych zakładów pracy, można mówić o różnorodnych koncepcjach ich zarządzania, a tym samym o występowaniu funkcji personalnej we wszelkich wspomnianych postaciach i przypisywaniu jej, przez poszczególne podmioty gospodarcze, różnej rangi.

Ewolucję funkcji personalnej z uwzględnieniem dominujących modeli i towarzyszących im obrazów (stereotypów) ludzi, prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Modele funkcji personalnej

Model funkcji personalnej	Obraz człowieka
Model tradycyjny (koniec XIX w. i początek XX w.)	Człowiek ekonomiczny (homo economicus)
Model stosunków współdziałania (lata 1930-1949)	Człowiek społeczny (homo socialis)
Model behawioralny i humanistyczny (lata 1950-1960)	Człowiek zewnątrzsterowany i samorealizujący się
Model zasobów ludzkich (lata 1960-1980)	Człowiek kompleksowy
Model kapitału ludzkiego (koniec XX w. i początek XXI w.)	Człowiek uczący się i dzielący się wiedzą

Źródło: H. Król, *Transformacja pracy i funkcji personalnej*, [w:] H. Król, A. Ludwicyński, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 36.

³⁹ A. Baron, M. Armstrong, *Zarządzanie kapitałem ludzkimi. Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Kraków 2008, s. 17-32.

Podobnie jak zakłady pracy, których funkcjonowanie determinowane jest zmianami otoczenia zewnętrznego, tak nieustanym przeobrażeniom ulega realizowana w nich funkcja personalna. W kontekście rozwijającej się gospodarki opartej na wiedzy szczególnego znaczenia nabierają aktualnie zwłaszcza takie jej tendencje, jak: zarządzanie wiedzą, budowanie zaangażowania pracowników, a także zarządzanie kapitałem ludzkim realizowane przede wszystkim poprzez edukację.

Odnosząc się do pierwszej ze wspomnianych – *zarządzania wiedzą* – podkreślić należy, iż wiedza zakładu pracy stanowi sumę wiedzy jawnej i ukrytej, którą dysponują poszczególni pracownicy i która powinna być stale wzbogacana i rozwijana oraz przekazywana kierownictwu⁴⁰. Z procesami tymi, po pierwsze, pozytywnie skorelowane jest pojawienie się nowej kategorii pracownika, który potrafi tworzyć wiedzę nową, będącą podstawą generowania unikalnych innowacji. Im bardziej struktury procesów zarządzania w zakładach pracy są oparte na zasobach niematerialnych, tym częściej w miejsce tradycyjnego pracownika pojawia się *pracownik wiedzy*, gdyż zakłady potrzebują twórców, dystrybutorów, lokalizatorów, eksploratorów, administratorów i innych fachowców profesjonalnie operujących na kapitale intelektualnym, kreowanym i pozyskiwanym na rzecz danej organizacji⁴¹. Po drugie, procesy zarządzania wiedzą, rozwój pracowników wiedzy, a także możliwość ciągłej adaptacji do zmian zachodzących w burzliwym otoczeniu, są uwarunkowane procesami edukacji – zarówno indywidualnej, grupowej, jak organizacyjnej. To właśnie edukacja realizowana w ramach funkcji personalnej zakładów pracy jest obecnie najsilniej eksponowana jako fundament budowania organizacji wiedzy i ich wartość strategiczna; jako naturalna i integralna część nowoczesnych zakładów pracy oraz rozwoju zawodowego ich członków.

Odnosząc się do drugiej ze wskazanych tendencji funkcji personalnej, podkreślić należy, iż zarówno jej model zasobów ludzkich, jak i model kapitału ludzkiego, wymagają wdrażania *konceptji zaangażowania organizacyjnego*, w świetle której zaangażowany pracownik wykazuje silną chęć pozostania w zatrudniającym go zakładzie pracy, jest gotów angażować się w sposób ponadnormatywny w działania na rzecz tego zakładu oraz identyfikuje się z jego celami i wartościami. Innymi słowy chodzi o zapobieganie tzw. „pętli” lub „luki zaangażowania”, polegających na występowaniu rozbieżności między potencjałem pracowników, a osiąganymi przez nich efektami⁴².

⁴⁰ K. Zimniewicz, *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, PWN, Warszawa 2003, s. 83.

⁴¹ Zob. P. Zając, *Zatrudnianie pracowników wiedzy*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji opartej na wiedzy*, A. Szałkowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2008, s. 108-112; M. Morawski, *Zarządzanie wiedzą w perspektywie personalnej*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, K. Perechuda (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 206.

⁴² K. Łobos, D. Puciato, *Dekalog współczesnego zarządzania. Najnowsze nurty, koncepcje, metody*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2013, s. 145, 206.

U podstaw budowania zaangażowania i przywiązania do firmy leżą przede wszystkim: satysfakcjonująca i stawiająca wyzwania praca zawodowa, wspierające materialne i społeczne środowisko zakładu pracy, możliwość rozwoju osobistego, w tym głównie uczestnictwo w procesach edukacji, a także skuteczne przywództwo⁴³. Warto również dodać, iż jedną z ostatnio promowanych strategii zakładów pracy ukierunkowanych na kreowanie zaangażowania i przywiązania pracowników są działania służące budowaniu ich równowagi między pracą a życiem osobistym, realizowane przez wprowadzanie tzw. *programów Work-Life Balance*⁴⁴.

Sygnalizując trzecią ze wskazanych tendencji – *zarządzanie kapitałem ludzkim* – przyjąć można podejście Dave'a Ulricha, który twierdzi, że kapitał ludzki to „kompetencje pomnożone przez zaangażowanie”⁴⁵. Kapitał ten reprezentowany przez czynnik ludzki czyli połączone z sobą inteligencję, umiejętności i wiedzę specjalistyczną, nadające zakładowi pracy jego specyficzny charakter, nie należy do jego właścicieli, a dostęp do niego jest ubezpieczony za pomocą stosunku pracy. To pracownicy, a nie ich pracodawcy, są właścicielami tego kapitału i decydują, kiedy, jak i gdzie go wykorzystają. Innymi słowy, pracownicy mogą dokonywać wyborów, gdyż praca jest dwukierunkowym procesem wymiany wartości, a nie jednostronnym wykorzystywaniem cennego zasobu przez jego posiadacza⁴⁶. W związku z tym obecnie akcentuje się konieczność tworzenia i rozwijania kapitału ludzkiego w zakładach pracy, szczególnie poprzez oparcie polityki personalnej na procesach edukacji, procesach zarządzania wiedzą, realokacji pracowników czyli zmiany stanowisk pracy, restrukturyzacji wykonywanej pracy poprzez rozszerzanie jej zakresu, wzbogacanie treści, tworzenie autonomicznych grup pracowniczych, działania w zakresie ochrony zdrowia i obsługi socjalnej, budowanie kultury organizacyjnej, z którą pracownicy się zidentyfikują, a także zasygnalizowane już działania na rzecz budowania ich równowagi między sferą pracy a sferą życia osobistego⁴⁷.

Wskazane, jedynie wybrane tendencje funkcji personalnej charakteryzujące coraz większą liczbę zakładów pracy na całym świecie, stanowią niewątpliwie wielkie

⁴³ Zob. M. Armstrong, *Strategiczne...*, s. 168-177.

⁴⁴ Zob. R. Tomaszewska-Lipiec, „Równowaga praca – życie pozazawodowe czynnikiem wspomagającym rozwój zawodowy”, „Polityka Społeczna”, nr 3, 2014 (Rocznik XLI 480); R. Tomaszewska-Lipiec, *Równoważenie sfery osobistej i zawodowej jako postulowany element nowoczesnego środowiska pracy*, „Szkoła-Zawód-Praca”, nr 12, 2016.

⁴⁵ D. Ulrich, *A new mandate for human resources*, „Harvard Business Review”, styczeń-luty 1998, s. 124-134.

⁴⁶ T. O. Davenport, *Human Capital*, Jossey Bas, Boston, MA, 1999; A. Baron, M. Armstrong, *Zarządzanie...*, s.21.

⁴⁷ H. Król, *Istota rozwoju kapitału ludzkiego organizacji*, [w:] *Zarządzanie...*, s. 446.

dla nich wyzwanie. Zakłady pracy funkcjonujące w warunkach gospodarki opartej na wiedzy, wkraczają na drogę wielkich przemian, od której nie ma odwrotu, jeśli chcą skutecznie i z powodzeniem realizować misję, dla której zostały powołane. Poruszone zagadnienia implikują zatem kolejne obszary badawcze pedagogów pracy. Wśród nich niezmiennie ważne miejsce zajmują zagadnienia edukacji.

Edukacja pracowników drogą do rozwoju kapitału ludzkiego

Jak podkreślono w dotychczasowych rozważaniach, za podstawowy, a wręcz najważniejszy instrument/element rozwijania kapitału ludzkiego uznaje się szeroko rozumianą *edukację*.

Wydaje się, iż w świetle zaprezentowanych refleksji, a także bogatej literatury przedmiotu, nie ma potrzeby uzasadniać stwierdzenia, iż w gospodarce opartej na wiedzy, a zwłaszcza w organizacjach dynamicznych/organizacjach wiedzy to pracownicy pełnią kluczową rolę w zdobywaniu i utrzymywaniu przewagi konkurencyjnej. To bowiem ich wiedza wraz z gotowością do dzielenia się nią stanowi ważny czynnik produktywności pracy i racjonalizacji kosztów, a ich kreatywność, innowacyjność i elastyczność to cechy umożliwiające zachowanie równowagi w relacjach z burzliwym otoczeniem zewnętrznym⁴⁸. Procesy edukacyjne odbywające się w zakładach pracy mają na celu utrzymywanie i zwiększanie efektywności pracy wykonywanej przez osoby zatrudnione, wspieranie w przystosowywaniu się do nowych metod, maszyn, urządzeń i rozwiązań organizacyjnych oraz dostosowywanie do zmieniających się treści pracy. Edukacja w zakładach pracy nie jest celem samym w sobie, ale środkiem prowadzącym do osiągnięcia konkretnych celów pracodawcy i pracownika. Aby sprostać dynamice otoczenia, obie strony stosunku pracy muszą posiadać kompleks wiedzy, umiejętności oraz postaw opierających się na idei kształcenia przez całe życie i etycznej kulturze pracy, by działać samodzielnie i odpowiedzialnie w coraz to nowych, trudniejszych sytuacjach gospodarczych⁴⁹. Wyartykułować również należy dużą rolę edukacji w rozwiązywaniu problemów wiążących się z bieżącymi i strukturalnymi wyzwaniami dla zakładów pracy. Chodzi zwłaszcza o: zmiany demograficzne i starzenie się siły roboczej; procesy rekrutacji oraz przyciąganie młodszych i wykwalifikowanych pracowników z pokolenia Y oraz Z, rozwijanie kompetencji zatrudnionych w kon-

⁴⁸ A. Poczowski, *Strategiczne aspekty rozwoju zasobów ludzkich*, [w:] *Przyszłość pracy w XXI wieku*, S. Borkowska (red.), IPiSS, Warszawa 2005, s. 192.

⁴⁹ J. Penc, *Sztuka skutecznego zarządzania. Kierowanie firmą z myślą o jutrze i procesach integracji z Unią Europejską*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 207.

tekście umiędzynarodowienia, rozwiązywanie kwestii związanych z równością płci i tworzeniem szans zawodowych dla kobiet⁵⁰.

Podstawową kategorią w ustalaniu działań edukacyjnych w zakładach pracy jest „architektura” procesu uczenia się czyli takie organizowanie jego poszczególnych elementów, aby człowiek funkcjonujący w firmie zmieniał się w taki sposób, który ułatwi zmiany samego zakładu. Proces uczenia się powinien być zatem spójny z jego kulturą organizacyjną oraz wartościami i przekonaniami, które uważane są w nim za słuszne. Musi on także odpowiadać dziedzinie, w której działa zakład, uwzględniać charakter jego klientów, poczynania konkurencji i wymogi standardów „najlepszej praktyki”⁵¹.

Edukacja w środowisku pracy obejmuje przede wszystkim takie procesy dydaktyczne, jak:

- » *kształcenie zawodowe* – umożliwiające przygotowanie do zawodu, a przede wszystkim do pracy zawodowej w określonej gałęzi gospodarki i na określonym stanowisku⁵²;
- » *dokształcanie* – umożliwiające głównie podwyższanie kwalifikacji formalnych, a szczególnie proces teoretycznego dopełniania kwalifikacji zawodowych, kończący się uzyskaniem odpowiedniego świadectwa, dyplomu lub certyfikatu⁵³;
- » *doskonalenie zawodowe* – mające na celu aktualizowanie, poszerzanie oraz pogłębianie wiedzy i umiejętności związanych z wykonywanym zawodem;
- » *przekwalifikowanie* – to z kolei proces edukacyjny lub prawny, prowadzący do zmiany zawodu lub specjalności, a tym samym do zmiany kwalifikacji i kompetencji zawodowych⁵⁴;
- » *szkolenie* – czyli zbiór celowych i systematycznych działań podejmowanych w organizacji, nastawionych na poszerzanie oraz pogłębianie określonych elementów kapitału ludzkiego, a także na wyposażenie go w nowe elementy przydatne obecnie lub w przyszłości pracownikom danej organizacji⁵⁵.

⁵⁰ Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Zatrudnienia, Spraw Społecznych i Włączenia Społecznego Dział C2, *Przewodnik po szkoleniach w małych i średnich przedsiębiorstwach*. Tekst ukończono w sierpniu 2009 r., s. 19.

⁵¹ J. Penc, *Sztuka...*, s. 209.

⁵² R. Gerlach, *Nauczyciel w pozaszkolnych formach oświaty zawodowej w Polsce*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997, s. 22.

⁵³ Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, s. 387.

⁵⁴ Tamże, s. 387.

⁵⁵ A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003, s. 299.

Odnosząc się do powyższego, tytułem wyjaśnienia, doksztalcenie zawodowe spełnia przede wszystkim dwie funkcje: poszerzającą i wyrównawczą. Pierwsza z nich polega na uzyskaniu coraz wyższych kwalifikacji, bez względu na potrzeby gospodarcze i społeczne, z kolei funkcja wyrównawcza dotyczy osób, które uczestniczą w doksztalceniu z powodu konieczności uzupełnienia kwalifikacji wymaganych na danym stanowisku pracy, głównie formalnych⁵⁶.

Ponadto w przypadku doskonalenia zawodowego formami jego realizacji są przede wszystkim różnego rodzaju kursy zawodowe oraz studia podyplomowe, a jego główny nurt stanowi często *samoksztalcenie*⁵⁷. Równolegle funkcjonuje także pojęcie *doskonalenia zawodowego w zakładzie pracy* określane jako proces, którego celem jest możliwie szybka adaptacja nowych pracowników do stanowisk pracy oraz renowacja wiedzy wynikająca z wprowadzenia nowych technologii. Doskonalenie takie obejmuje zatrudnionych w nim pracowników i zlecane jest często wyspecjalizowanym ośrodkom zajmującym się całokształtem kształcenia zawodowego z danej branży. Zazwyczaj realizuje się je przez kursy wewnątrzzakładowe oraz wyjazdy szkoleniowe z oderwaniem od pracy lub częściowym oderwaniem od pracy⁵⁸.

Prawidłowy przebieg wskazanych powyżej procesów edukacyjnych jest warunkowany ich realizacją według etapów: diagnostycznego, planistycznego, pedagogicznego oraz kontrolno-oceniającego⁵⁹. Odpowiadają one takim działaniom, jak rozpoznanie i określenie potrzeb edukacyjnych, opracowanie planu działań edukacyjnych, realizacja zaplanowanych przedsięwzięć, a także analiza oraz ocena ich przebiegu i efektów⁶⁰. Właściwa realizacja każdego z wymienionych umożliwia nadążanie pracowników za stale wzrastającymi wymaganiami stanowisk pracy. Każdy proces edukacyjny powinien ponadto uwzględniać konieczność ciągłego:

- » „uświadamiania pracownikom konieczności myślenia o tym, czy dobrze sobie radzą, np. przez zadawanie pytań, które mają na celu ustalenie zakresu ich przemyśleń o tym, co robią;
- » kontrolowanego delegowania odpowiedzialności, tj. dbałości o to, aby pracownicy wiedzieli nie tylko to, czego się od nich oczekuje, ale też rozumieli, co muszą wiedzieć i umieć, żeby wykonać powierzone im zadania;

⁵⁶ R. Gerlach, *Nauczyciel...*, s. 23.

⁵⁷ T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, ITeE – PIB, Radom 2004, s. 50.

⁵⁸ T. W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa 2000, s. 55.

⁵⁹ R. Gerlach, *Zakład pracy jako organizacja ucząca się*, [w:] *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, S. M. Kwiatkowski (red.), IBE, Warszawa 2007, s. 67.

⁶⁰ A. Pocztowski, *Zarządzanie...*, s. 308.

- » wykorzystywania wszelkich nadarzających się okazji do promowania edukacji;
- » zachęcania pracowników do analizowania poważniejszych problemów i zastanawiania się, jak je rozwiązać⁶¹.

Organizując i prowadząc wskazane procesy edukacyjne dla pracowników, zwracać należy uwagę na zróżnicowanie pod względem wieku, wykształcenia, wykonywanej pracy zawodowej, doświadczenia życiowego. Istotne znaczenie posiada także analiza motywów, zainteresowań, obciążenia obowiązkami żywymi (praca, rodzina, działalność społeczna)⁶². Ponadto na pracownika nie można patrzeć z perspektywy *nauczania dorosłych*, tj. kształcenia formalnego, z tego bowiem punktu widzenia cechuje go przerwa w procesie edukacji, doświadczenie w byciu uczniem i pamięć wyniesiona ze szkoły. Obecnie pisząc o *uczeniu się dorosłych* i sytuując je również w obszarze nieformalnej edukacji, podkreśla się jego dobrowolność, dowolność i samoocenę⁶³. Dlatego w niniejszych rozważaniach nie można pominąć *andragogicznego modelu uczenia się* przedstawionego przez Malcolma S. Knowlesa, według którego, kluczową rolę w edukacji dorosłych odgrywa doświadczenie i gotowość do uczenia się. Przyjęcie tego modelu wymaga odejścia od tradycyjnego określenia nauczyciela i klasycznych metod nauczania, w ramach których uczący się dorosły przechodzi z pozycji „uczącego się samouka” do pozycji zależnej – ucznia. Jest to sprzeczne ze statusem człowieka dorosłego i wymaga specyficznej organizacji edukacji i pozycji osoby, która ten proces prowadzi. Dlatego też w programach edukacyjnych zakładów pracy trzeba uwzględniać aktualne potrzeby dorosłych oraz ich doświadczenia życiowe. Model Knowlesa opiera się na założeniach, które różnią się od założeń modelu pedagogicznego stworzonego na potrzeby nauczania dzieci i przypisującego nauczycielowi pełną odpowiedzialność za wszystkie decyzje dotyczące treści kształcenia, metod, czasu i oceny, skupia się on natomiast na procedurach i zasobach wspomagających dorosłego ucznia w przyswajaniu informacji i umiejętności, a nie tylko na ich przekazie⁶⁴.

⁶¹ M. Armstrong, *Jak być lepszym menedżerem*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1997, s. 75, [za:] *Sztuka...*, J. Penc, s. 207-208.

⁶² Zob. F. Urbańczyk, *Dydaktyka dorosłych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1995; L. Turoś, *Andragogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.

⁶³ O. Czerniawska, *Dylematy andragogiki. Między nauczaniem, uczeniem się a autoedukacją*, [w:] *Wybrane obszary badawcze andragogiki*, B. Juraś-Krawczyk (red.), Wydawnictwo WSH-E, Łódź 2007, s. 11-22.

⁶⁴ M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009.

Tabela 2. Składniki procesu andragogicznego⁶⁵.

Elementy procesu	Podjęcie pedagogiczne	Podjęcie andragogiczne
Przygotowanie ucznia	minimalne	» zapewnienie niezbędnych informacji, przygotowanie do uczestnictwa » pomoc w sformułowaniu realistycznych oczekiwań » zainicjowanie namysłu nad treściami kształcenia
Atmosfera	formalna nastawiona na współzawodnictwo, zorientowana na nauczyciela	» zaufanie, obustronny szacunek, współdziałanie » wsparcie otwartość i autentyczność, troska
Planowanie	przez nauczyciela	» wspólne planowanie przez ucznia i nauczyciela
Diagnozowanie potrzeb	przez nauczyciela	» poprzez wspólne oszacowanie
Wyznaczanie celów	przez nauczyciela	» poprzez obustronne negocjacje
Tworzenie planu uczenia się	logika dziedzinowa/ przedmiotowa, w całości skoncentrowane na treści	» sekwencyjne, w zależności od gotowości ucznia, w całości skoncentrowane na problemie
Metody i techniki	koncentracja na przekazie	» koncentracja na poszukiwaniu
Ewaluacja	przez nauczyciela	» wzajemne ponowne diagnozowanie potrzeb, wspólna ocena programu

Źródło: M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009, s. 108.

Na bazie zasygnalizowanego modelu można sformułować stwierdzenie, iż w działaniach edukacyjnych zakładów pracy trzeba uwzględniać aktualne potrzeby pracow-

⁶⁵ Tamże, s. 108.

ników i ich doświadczenia życiowe oraz tworzyć klimat uczenia się i przyjazną atmosferę w duchu wzajemnego poszanowania i współpracy. Środowisko zakładu pracy sprzyjające edukacji można również opisać, kierując się czterema podstawowymi wskaźnikami zaproponowanymi przez Malcolma S. Knowlesa:

- » szacunkiem dla osobowości;
- » uczestnictwem w podejmowaniu decyzji;
- » wolnością w wyrażaniu swojej opinii i wolnym dostępem do informacji;
- » wzajemnością w ponoszeniu odpowiedzialności za definiowanie celów, planowanie i prowadzenie działań ewaluacyjnych⁶⁶.

Procesy edukacji w zakładach pracy powinny charakteryzować zatem takie czynniki, jak: zróżnicowana oferta edukacyjna, kompetencje osób prowadzących edukację, oparte na znajomości zasad, form, metod i strategii edukacji dorosłych, dobór odpowiednich treści oraz znajomości specyfiki osobowości ucznia dorosłego⁶⁷. Wyartykułować również należy konieczność stosowania w praktyce edukacyjnej zakładów pracy różnorodnych działań uaktywniających wielostronny rozwój pracowników w sferze intelektualnej i emocjonalno-wolicjonalnej. Niezwykle ważne są ponadto: proces rozbudzania twórczości polegający na doskonaleniu umiejętności pracy zawodowej i pozazawodowej oraz na aktualizowaniu zainteresowań poznawczych, a także wyzwalanie inicjatywy własnej pracownika i kierowanie jej do osiągnięcia samodzielnie sformułowanych i wartych realizacji celów oraz wprowadzanie umiejętności współżycia społecznego i pracy zespołowej. Jest to niezbędne m.in. z racji uczestnictwa w złożonych, wysoko zorganizowanych zespołach⁶⁸.

Za planowanie i realizację działań edukacyjnych w zakładach pracy odpowiadają kierownicy wyższego szczebla, menedżerowie liniowi, specjaliści ds. edukacji/szkoleń, trenerzy oraz sami uczestnicy. Jeśli zajęcia są prowadzone przez trenera z firmy zewnętrznej, to także staje się on członkiem tej grupy. Leslie Rae, brytyjski ekspert ds. szkoleń, określa ją mianem „kwintetu szkoleniowego”, od współdziałania osób wchodzących w jego skład zależy bowiem powodzenie całego przedsięwzięcia. Są to tzw. interesariusze procesu edukacji, zainteresowani jak najlepszym jego efektem. Warto w tym miejscu podkreślić szczególną rolę najwyższego kierownictwa, które ma wpływ na wysokość budżetu przeznaczanego na edukację i decyduje o zastosowaniu nowo zdobytych przez pracowników kwalifikacji oraz kompetencji, a także rolę menedżerów liniowych po-

⁶⁶ Tamże, s. 102.

⁶⁷ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie, Toruń-Leszno 2005, s. 83-87.

⁶⁸ Z. Matulka, *Personalistyczna wizja człowieka jako podstawa działań andragogicznych*, [w:] *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, J. Saran (red.), UMCS, Lublin 2000, s. 45 i nast.

trafiących najlepiej ocenić, jakie programy rozwojowe są potrzebne. Sygnalizując zaś kwestię metod i efektywności prowadzonych procesów edukacji warto wskazać, iż te dwa elementy opisać można wyodrębniając następujące trzy poziomy.

1. **Wdrażania** czyli dobrego wykonania pracy. Prowadzenie działań edukacyjnych na takim poziomie ma przynieść efekt w postaci „wyrównania do standardu”. O potrzebie ich przeprowadzenia decyduje zidentyfikowanie luki kompetencyjnej pracowników w porównaniu z wymaganym standardem. Proces nauki powinien być w tym przypadku oparty w znacznym stopniu na elementach podawczych i instruktażowych, jak wykłady, prelekcje, demonstracje.
2. **Doskonalenia** czyli lepszej realizacji zadań. Mamy z nim do czynienia wówczas, gdy celem działań edukacyjnych jest usprawnienie procesów i podnoszenie efektywności pracy. Pracownicy powinni poczuć się pobudzeni do pracy zespołowej i zmotywowani do uczenia się od siebie nawzajem. Na tym poziomie stosuje się metody aktywizujące, w dużym stopniu oparte na interakcji (dyskusje, wspólnie odgrywane scenki, zadania w podgrupach z elementami rywalizacji). Zwraca się też uwagę na dobór grupy, którą powinny tworzyć osoby uczestniczące w tym samym procesie w firmie (np. dział obsługi klienta lub dział produkcji). W zajęciach może również uczestniczyć bezpośredni przełożony zespołu. Dzięki temu przepływ wiedzy jest wielokierunkowy: od osoby prowadzącej i od siebie nawzajem, a dodatkowo kierownik lepiej poznaje swoich podwładnych, ich możliwości i ograniczenia.
3. **Innowacji** czyli poszukania nowych metod działania. Celem edukacji na tym poziomie jest zainicjowanie zmian w organizacji i przygotowanie pracowników do wdrażania innowacji. Dlatego nacisk powinien być położony przede wszystkim na pobudzenie do współpracy, wymianę doświadczeń, łączenie umiejętności dla osiągnięcia wspólnego celu, inspirowanie dobrymi praktykami i budzenie poczucia odpowiedzialności za wdrażanie innowacji. W działaniach takich wskazane jest stosowanie metod zorientowanych na uruchamianie procesów (sesje dobrych praktyk, wizyty studyjne, działania społeczne poza firmą, moderowane prace zespołów, wspólne analizowanie pracy po wykonaniu zadań)⁶⁹.

⁶⁹ K. Garski, J. Gontarz, Smartlink (red.), *Jak efektywnie szkolić pracowników*, PARP, Warszawa 2009, s. 13, 19-20.

Każdy z opisanych poziomów odpowiada różnym potrzebom edukacyjnym i różnym kulturom organizacyjnym. Wielu pracodawców wciąż nie uświadamia sobie potrzeby doskonalenia i wdrażania innowacji, tymczasem samo „wyrównanie do standardów” nie zapewni firmie mocnej pozycji na rynku. Niezbędne jest poszukiwanie innowacyjnych metod rozwoju kadr⁷⁰. Nowoczesne gospodarki oparte na wiedzy potrzebują osób z wyższymi, bardziej odpowiednimi kwalifikacjami. Z prognoz CEDEFOP wynika, że odsetek miejsc pracy w Unii Europejskiej wymagających kwalifikacji na poziomie szkolnictwa wyższego wzrośnie z 29% w 2010 r. do 34% w 2020 r., natomiast odsetek miejsc pracy wymagających niskich kwalifikacji zmniejszy się w tym samym okresie z 23% do 18%⁷¹. Wyposażenie pracowników w wiedzę oraz umiejętności zarówno o charakterze stricte zawodowym, jak i ogólnym, takie jak zdolność krytycznego myślenia, podejmowania inicjatywy, rozwiązywania problemów i współpracy ma wspomóc ich w przebiegu zróżnicowanych i nieprzewidywalnych w obecnych czasach ścieżek kariery, a organizacjom zapewnić przetrwanie.

Aktualne i perspektywiczne podejście pracodawców do zagadnienia edukacji i rozwoju zawodowego pracowników stanowi ważny obszar badań dla pedagogów pracy. Zagadnienie to wydaje się być szczególnie interesujące, gdyż – choć zgodnie z art. 94 Kodeksu Pracy pracodawca jest zobowiązany ułatwiać pracownikom podnoszenie kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego, przez które rozumieć należy kształcenie w szkołach dla dorosłych i szkołach wyższych oraz kształcenie, doksztalcenie, a także doskonalenie w formach pozaszkolnych na podstawie skierowania pracodawcy lub bez takiego skierowania – zakłady pracy nie są prawnie/formalnie zobligowane do dbania o rozwój swoich pracowników. Działania takie rozpatrywać można jedynie w kategoriach pewnej „powinności”, „zobowiązania”, „współodpowiedzialności”, a w zasadzie bardziej „inwestycji”, której przyświecać może maksyma: „organizacja jest tak silna, jak jej najłabsze ogniwo”. Nie ma natomiast przepisów, które zobowiązywałyby zakłady pracy do tworzenia strategii i planów edukacyjnych, a tym bardziej do realizacji konkretnych działań operacyjnych z tego zakresu. Z badań prowadzonych w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego wynika, iż największy wpływ na zakres i rodzaj inwestycji w edukację kadr mają takie charakterystyki firm, jak wielkość, ocena rozwoju oraz branża. Najczęściej w działania takie inwestują firmy duże i rozwijające się oraz firmy z branż silnie związanych z tzw. nową gospodarką. Prawdopodobieństwo inwestowania w rozwój kadr waha

⁷⁰ Tamże, s. 20.

⁷¹ Komisja Europejska, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Nowe podejście do edukacji. Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych*, Strasburg, 20.11.2012, COM(2012) 669 final, s. 4.

się od 55% w przypadku firm mikro o charakterze stagnacyjnym, do niemal 100% wśród silnie rozwijających się firm średnich i dużych. Choć pracodawców można uznać za główny motor napędowy aktywności edukacyjnej zatrudnionych, to przeprowadzone badania wskazują także, że w dużym stopniu nie czują się oni odpowiedzialni za rozwój kwalifikacji i kompetencji pracowników. Zbyt słabo rozwinięte jest jeszcze w Polsce zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na spersonalizowanych planach rozwoju i systematycznej ocenie. Stosuje je zaledwie jedna na pięć firm. Brak cyklicznej analizy potrzeb edukacyjnych uniemożliwia określenie faktycznego stanu kwalifikacji i kompetencji pracowników i identyfikację luk, które mogą się pojawić w najbliższej przyszłości. O słabym zaangażowaniu w rozwój pracowników świadczą także stosowane przez pracodawców strategie rekrutacyjne stanowiące część prowadzonej przez nich polityki personalnej. Najczęściej stosowana jest *strategia sita* oparta na poszukiwaniu kandydatów przygotowanych do wykonywania swojej pracy, w której sprawy edukacji pozostawia się w gestii samych zatrudnionych (stosuje ją około dwie trzecie zakładów). Natomiast strategia inwestowania w nowo zatrudnionego pracownika, a także wspierania jego dalszego rozwoju czyli *kapitału ludzkiego*, spotykana jest jedynie w jednej trzeciej podmiotów. Choć powoli z roku na rok coraz więcej pracodawców odchodzi od wspomnianej strategii sita (odnotowano spadek z 68% w 2010 r. do 61% w 2014 r.) na rzecz inwestycyjnej strategii rekrutacji (wzrost z 32% do 39%), a ponad dwie trzecie firm w Polsce finansuje bądź współfinansuje jakiegokolwiek działania mające na celu rozwój obecnych pracowników (w latach 2012-2014 było to ok. 70%), to należy wyraźnie podkreślić, że różnego rodzaju działania inwestycyjne obejmują jedynie jedną czwartą pracowników zatrudnionych we wszystkich podmiotach i to w formie umów o pracę⁷².

W obliczu powyższego wydaje się zatem, iż świadomość pracodawców w zakresie podejmowania edukacyjnych inwestycji w pracowników, rozumianych jako sposób na rozwijanie posiadanego przez nich kapitału ludzkiego, jest jeszcze stanowczo zbyt niska. Należy w tym miejscu raz jeszcze podkreślić, iż kapitał ten pozostaje własnością zatrudnionych, więc ich odejście z firmy może wywołać zjawisko „zaniku pamięci organizacyjnej”⁷³, ponieważ wraz z nimi pracodawca traci bezpowrotnie ich umiejętności, doświadczenie, powiązania nieformalne z klientami, dostawcami i in-

⁷² B. Worek, K. Turek, *Uczenie się przez całe życie – „akcelerator” rozwoju*, [w:] *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*, J. Górniak (red.), Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa-Kraków 2015, s. 85-86.

⁷³ A. Francik, *Zasoby wiedzy organizacji – szansa, czy niepotrzebny balast?*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, 1998, s. 10-13, [za:] *Wiedza jako podstawa efektywnego zarządzania kapitałem intelektualnym*, A. Sokołowska, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, K. Perechuda (red.), PWN, Warszawa 2005, s. 136-137.

nymi pracownikami. Tylko nowoczesne zakłady pracy, rozumiejąc, że pracownicy są najważniejsi dla ich działania, a efektywne zarządzanie nimi jest podstawą sukcesu, inwestują w kapitał ludzki i systemy pracy, tzn. ponoszą wydatki, które prowadzą do akumulacji tego kapitału lub wzrostu jego produktywności. Dzięki temu osiągną większą sprawność techniczno-organizacyjną, wyższą jakość pracy i silniejszą motywację, zwiększając tym samym szanse utrzymania się w warunkach burzliwego otoczenia gospodarczego⁷⁴.

Znaczenie edukacji pracowników rozpatrywanej jako „droga do rozwoju kapitału ludzkiego” znajduje najpełniej swój wyraz w założeniach koncepcji *organizacji uczącej się*. Tworzenie takiej organizacji zmierza do „wpisania uczenia się” w następujące obszary zakładu pracy: misję, wizję rozwojową, wartości organizacyjne, zachowania uczestników. Edukacja nie może być domeną tylko niektórych z powyższych obszarów – jej ważność i efektywność musi stanowić najważniejsze cechy tych komponentów. W zakładach opierających swoje funkcjonowanie na przekonaniu, iż ich przyszłość zależy od wszystkich zatrudnianych pracowników, edukację uznaje się za podstawową wartość, tworzy się warunki dla rozwoju zawodowego zatrudnionych, odpowiednio motywuje się ich do uczestnictwa w procesach uczenia się, tworzenia innowacji i wnoszenia własnego wkładu w przyszłość firmy, świadomie i ciągle organizuje się procesy dydaktyczne, aby nie pozostawiać ich losowi, a główny nacisk kładzie się zwłaszcza na zespołowe uczenie się, gdyż łatwiej utrzymać wyniki nauki, jeśli dzieli się je z innymi ludźmi⁷⁵.

Konkludując tę część refleksji, z punktu widzenia nauk społecznych, w tym zwłaszcza pedagogiki pracy, właściwe ukierunkowywanie działań i zachowań pracowników oraz ich edukację rozpatrywać można jako swoiste elementy współczesnego procesu wychowania w zakładzie pracy – proces ten polega bowiem na celowym i przemyślanym oddziaływaniu na pracowników, tworzeniu społecznego środowiska pracy i inicjowaniu procesów formacyjnych, w których dąży się do ukształtowania pożądanej ich postawy, a jednocześnie pożądanej kultury organizacyjnej. Oddziaływanie to manifestuje się przede wszystkim w działaniach edukacyjnych, które sprzyjają realizacji funkcji *wdrożeniowej* (nabywaniu nowej wiedzy i umiejętności) i *renowacyjnej* (unowocześnieniu wiedzy i umiejętności), ale także w funkcji *opiekuńczej*, gdyż w środowisku pracy istotną rolę odgrywa pomoc bez-

⁷⁴ A. Sokołowska, *Wiedza...*, s. 136-137.

⁷⁵ Zob. J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2002, s. 51-52; B. Mięka, A. Pietruszka-Ortyl, A. Potocki, *Zarządzanie przedsiębiorstwem XXI wieku. Wybrane koncepcje i metody*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2002, s. 10-11.

pośrednich przełożonych oraz współpracowników, tzw. mentorów, wewnętrznych doradców i promotorów⁷⁶. Możliwość kształtowania osobowości pracowniczej poprzez edukację i wychowanie w zakładzie pracy to dwa obszary problemowe pedagogiki pracy, które – zdaniem Bogusława Pietrulewicza – są nadal nie w pełni wykorzystywane w rzeczywistości gospodarczej. Nie ma wątpliwości co do faktu, iż efektywność i skuteczność na rynku pracy osiągną te firmy, które włączą do swojej działalności aspekty pedagogiczne, to one bowiem kształtują sylwetkę pracownika, wyzwalają jego potencjał zawodowy, intelektualny i przedsiębiorczy. Wydaje się, że ten kierunek działań społecznych w zakładach pracy będzie dla nich szansą w sprośtaniu globalizacji i związanej z nią konkurencyjności⁷⁷. A jeżeli tak, to zagadnienia te w dalszym ciągu uznać należy za aktualne dla pedagogiki pracy.

Uwagi końcowe

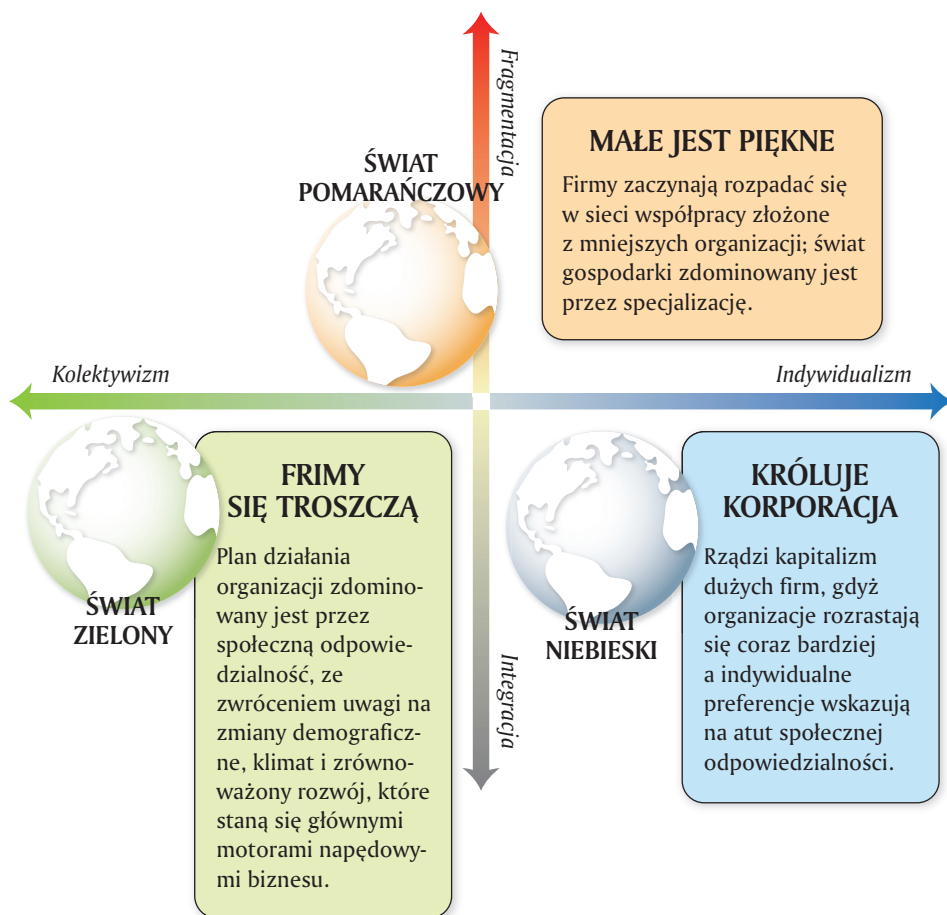
Wielowątkowe refleksje naukowe poświęcone zakładowi pracy i jego miejscu w subdyscyplinie naukowej, jaką jest pedagogika pracy, wymagają wyodrębnienia w strukturze niniejszego rozdziału jeszcze jednej, choćby najkrótszej części, która wskazywałaby na przewidywane kierunki jego rozwoju w przyszłości. Odnosząc się zatem do perspektywicznej wizji zaproponowanej przez autorów raportu *The future of work. A journey to 2022*, wydaje się, iż w najbliższym czasie ziścić się może jeden z trzech scenariuszy odnoszących się do świata pracy, w tym tworzących go zakładów pracy:

- » „świat niebieski”, w którym duże firmy zmieniają się w mini-państwa i przejmą wiodące role w społeczeństwie;
- » „świat pomarańczowy”, w którym firmy rozpadną się w sieci współpracy oparte na idei specjalizacji;
- » „świat zielony”, w którym kwestie społeczne i środowiskowe wymuszają wielkie zmiany w strategii funkcjonowania biznesu.

⁷⁶ W. Bańka (red.), *Zarządzanie potencjałem społecznym o nowoczesnej organizacji*, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2005, s. 225-229.

⁷⁷ B. Pietrulewicz, *Pedagogika pracy a kształtowanie aktywności pracowniczej*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, Z. Wiatrowski (red.), Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławskie Towarzystwo Naukowe, Włocławek 2006, s. 201-202.

Te trzy scenariusze zobrazowano na poniższym rysunku.



Rysunek 1. Trzy scenariusze dla przyszłości pracy.

Źródło: PWC, *The future of work. A journey to 2022*, s. 7, www.pwc.com/humancapital [dostęp: 31.07.2016].

Prawdopodobnie większość organizacji w toku swojego funkcjonowania będzie łączyć wskazane scenariusze w codziennej działalności, niemniej ich możliwa realizacja tworzy nowe wyzwania dla funkcji personalnej i działów HR, jak chociażby: potrzebę stosowania zaawansowanych metod pomiaru kapitału ludzkiego, traktowanie pracowników jako siły napędowej sukcesu firmy, przyjęcie odpowiedzialności za ich społeczny dobrostan na skutek zanikającej granicy pomiędzy pracą a życiem osobistym. W przypadku dominacji „scenariusza niebieskiego” funkcja personalna będzie się zatem skupiała na wytworzeniu i skutecznej realizacji strategii zarządzania ludźmi opartej na pomiarach i eksponowaniu osiągniętych

przez nich wyników. W „scenariuszu pomarańczowym” będzie ona nastawiona głównie na rekrutację pożądaných kandydatów do pracy, a dalsze jej obszary składowe ulegną outsourcingowi (wydzieleniu na zewnątrz organizacji). Z kolei w „scenariuszu zielonym” rola funkcji personalnej może ulec daleko idącemu rozproszeniu, a jej ważnym elementem będą działania na rzecz równowagi pracy zawodowej i życia osobistego członków organizacji.

Szczegółowe cechy funkcji personalnej w ramach zasygnalizowanych trzech scenariuszy zawarto w poniższej tabeli.

Tabela 3. Wybrane cechy funkcji personalnej w 2022 r. w zależności od przyjętego scenariusza przyszłości pracy.

	Korporacje królują: ŚWIAT NIEBIESKI	Małe jest piękne: ŚWIAT POMARAŃCZOWY	Firmy się troszczą: ŚWIAT ZIELONY
Skąd organizacje pozyskują talenty i jak go przyciągają?	Organizacje konkurują ze sobą, aby przyciągnąć i zachować pracowników o jak największych talentach. Stosują także szeroko zakrojone metody poszukiwania i oceny „przyszłych gwiazd”. Pracownik przyciągany jest przez perspektywę wysokich zarobków, pewność zatrudnienia i prestiż.	Organizacje wykorzystują nowoczesne technologie, aby przyciągnąć i zachować pracowników o jak największych talentach. Pracownik przyciągany jest przez reputację firmy, kreowaną w ramach sieci i rynków zatrudnienia on-line.	Organizacje poszukują pracowników, myślących podobnie jak one. Chcąc rozszerzyć swoją „firmową rodzinę”, bardzo dbają o to, aby wybierać tylko osoby o podobnym nastawieniu, systemie wartości i potrzebach. Pracownik przyciągany jest przez markę organizacji, jej system wartości i kulturę.
Wynagrodzenie i osiągnięte wyniki	Wynagrodzenie jest oparte na starannie dobranych pomiarach wyników.	Wynagrodzenie jest oparte na pracy projektowej i kontraktach.	Wynagrodzenie oparte jest nie tylko na wynikach, ale także na byciu „dobrym pracownikiem” przejawiającym pożądaną zachowania.
Rozwój i nauka	Rozwój i nauka są ściśle skorelowane z celami i środkami osiągnięcia wyników biznesowych.	Rozwój i nauka leżą głównie po stronie pracowników.	Rozwój osobisty i zawodowy, w tym nauka, stają się całością.

	Korporacje królują: ŚWIAT NIEBIESKI	Małe jest piękne: ŚWIAT POMARAŃ- CZOWY	Firmy się troszczą: ŚWIAT ZIELONY
Rola HR	HR używa zaawansowanych narzędzi, aby przewidzieć zapotrzebowanie na utalentowanych pracowników w przyszłości i aby przygotować się na problemy z ich pozostaniem w organizacji.	HR koncentruje się na pozyskiwaniu kontrahentów i negocjacjach kontraktów.	HR działa jako strażnik marki. Panuje silna orientacja na stworzenie właściwej kultury organizacyjnej, reputacji i zasad zrównoważonego rozwoju.
Rola technologii w zarządzaniu ludźmi	Technologie są podstawą do pozyskiwania i analizowania danych biznesowych oraz mierzenia i optymalizowania osiągniętych wyników.	Technologie są podstawą do kształtowania wirtualnej współpracy.	Technologie są podstawą budowania równowagi między pracą a życiem pracowników, minimalizują także negatywny wpływ organizacji na środowisko.

Źródło: PWC, *The future of work. A journey to 2022*, s. 22, www.pwc.com/humancapital [dostęp: 31.07.2016].

Jak przewidują twórcy raportu, działy HR większości (jeśli nie wszystkich) zakładów pracy znajdą się już wkrótce „na rozstaju dróg”, będą bowiem musiały podjąć decyzję, który z poniższych kierunków funkcjonowania wybierają: proaktywne nastawienie skupione na strategii biznesu, które wiąże się z podejmowaniem nowych, szerszych zakresów obowiązków, wpływając tym samym na wiele innych aspektów istnienia firmy, uznanie funkcji personalnej za transakcyjną i prawie w całości poddanie jej outsourcingowi, a może silną orientację na społeczną odpowiedzialność biznesu⁷⁸?

Którąkolwiek ścieżkę wybierze w przyszłości dana organizacja, nie ma wątpliwości, iż realizowana w niej funkcja personalna będzie się różnić od obecnego jej kształtu. W związku z tą końcową konkluzją, można sformułować tezę, iż zakład pracy pozostanie przedmiotem badań pedagogiki pracy, a funkcja personalna będzie stanowić jego ważną część.

⁷⁸ Tamże, s. 10-21.

BIBLIOGRAFIA

- Adamik A., Matejun M., *Organizacja i jej miejsce w otoczeniu*, [w:] *Podstawy zarządzania*, A. Zakrzewska-Bielawska (red.), Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2012.
- Armstrong M., *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2010.
- Bańka W. (red.), *Zarządzanie potencjałem społecznym o nowoczesnej organizacji*, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2005.
- Baron A., Armstrong M., *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Kraków 2008.
- Batorski J., *Organizacja efektywnie ucząca się*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2002.
- Bielski M., *Organizacje – istota, struktury, procesy*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1997.
- Czerniawska O. *Dylematy andragogiki. Między nauczaniem, uczeniem się a auto-edukacją*, [w:] *Wybrane obszary badawcze andragogiki*, B. Juraś-Krawczyk (red.), Wyd. WSH-E, Łódź 2007.
- Davenport T.O, *Human Capital*, Jossey Bas, Boston, MA, 1999.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie, Toruń-Leszno 2005.
- Drozdowski R., *Rynek pracy w Polsce, Recepcja – oczekiwania – strategię dostosowawcze*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.
- Garski K., Gontarz J., (red.), *Jak efektywnie szkolić pracowników*, Smartlink. PARP, Warszawa 2009.
- Gerlach R., *Doskonalenie zawodowe pracujących we współczesnym zakładzie przemysłowym*, WSP, Bydgoszcz 1989.
- Gerlach R., *Nauczyciel w pozaszkolnych formach oświaty zawodowej w Polsce*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997.
- Gerlach R., *Zakład pracy jako organizacja ucząca się*, [w:] *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, S. M. Kwiatkowski (red.), IBE, Warszawa 2007.
- Gerlach R., *Zakład pracy jako obszar badawczy pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, S. M. Kwiatkowski (red.), Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Radom-Warszawa-Bydgoszcz 2012.
- Gerlach, *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012.

- Januszek H., Sikora J., *Socjologia pracy*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2000.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Knowles M. S., Holton E. F. III, Swanson R. A., *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009.
- Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Zatrudnienia, Spraw Społecznych i Włączenia Społecznego Dział C2, *Przewodnik po szkoleniach w małych i średnich przedsiębiorstwach*. Tekst ukończono w sierpniu 2009 r.
- Komisja Europejska, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Nowe podejście do edukacji. Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych*, Strasburg, 20.11.2012, COM(2012) 669 final.
- Korczyński S., *Funkcjonowanie człowieka w organizacji*, „Studia i Monografie”, nr 468, Uniwersytet Opolski, Opole 2011.
- Kostera M., *Zarządzanie personelem*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010.
- Kotarbiński T., *Abecadło praktyczności*, Olsztyńska Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania im. prof. Tadeusza Kotarbińskiego, Olsztyn 2006.
- Kowalczyk J., *Udział zakładu pracy w procesie kształcenia i wychowania*, [w:] *Wychowanie i środowisko*, pod red. B. Passini i T. Plicha, WSiP, Warszawa 1979.
- Koźmiński A. K., Piotrowski W. (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 2005.
- Król H., Ludwiczyski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Krzyżanowski L., *Podstawy nauki o organizacji i zarządzaniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Kurnal J. (red.), *Teoria organizacji i zarządzania*, PWN, Warszawa 1979.
- Kwiatkowski S. M., *Problemy rynku pracy*, [w:] *Pedagogika pracy*, S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Leavitt H. J., *Applied organizational change in industry*, [w:] *Handbook of Organization*, J. G. March (ed.), NY: Rand McNally, Nowy Jork 1965.
- Listwan T. (red.), *Zarządzanie kadrami*, Wydawnictwo C. H. Beck, Warszawa 2010.
- Łobos K., Puciato D., *Dekalog współczesnego zarządzania. Najnowsze nurty, koncepcje, metody*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2013.
- Matejun M., Nowicki M., *Organizacja w otoczeniu – od analizy otoczenia do dynamicznej lokalizacji*, [w:] *Nauka o organizacji. Ujęcie dynamiczne*, A. Adamik (red.), Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2013.
- Matulka Z., *Personalistyczna wizja człowieka jako podstawa działań andragogicznych*, [w:] *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, J. Saran (red.), UMCS, Lublin 2000.

- Mikuła B, Pietruszka-Ortyl A., Potocki A., *Zarządzanie przedsiębiorstwem XXI wieku. Wybrane koncepcje i metody*, Difin, Warszawa 2002.
- Morawski M., *Zarządzanie wiedzą w perspektywie personalnej*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, K. Perechuda (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Nowacki T. W., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B., *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa 2000.
- Nowacki T. W., *Leksykon pedagogiki pracy*, ITeE – PIB, Radom 2004.
- Nowacki T. W., Jeruszka U., *Podstawy dydaktyki pracy*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 2004.
- Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Penc J., *Sztuka skutecznego zarządzania. Kierowanie firmą z myślą i jutrze i procesach integracji z Unią Europejską*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
- Pietrulewicz B., *Pedagogika pracy a kształtowanie aktywności pracowniczej*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, Z. Wiatrowski (red.), Włocławek 2006.
- Poczowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003.
- Poczowski A., *Strategiczne aspekty rozwoju zasobów ludzkich*, [w:] *Przyszłość pracy w XXI wieku*, S. Borkowska (red.), IPISS, Warszawa 2005.
- Podskrobko B., *Współczesne trendy cywilizacyjne a idea zrównoważonego rozwoju*, [w:] *Zrównoważony rozwój gospodarki opartej na wiedzy*, B. Podskrobko (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2009.
- Poplucz J., *Wychowawcza rola przedsiębiorstwa*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1978.
- Poplucz J., *Planowanie działań pedagogicznych w zakładzie pracy*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1981.
- Radzewicz-Winnicki A., *Pedagog i pedagogika w przemyśle*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1978.
- Sokołowska A., *Wiedza jako podstawa efektywnego zarządzania kapitałem intelektualnym*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, K. Perechuda (red.), PWN, Warszawa 2005.
- Stępień J., *Wstęp do socjologii, psychologii i organizacji pracy*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2000.
- Strykowska M., *Zawód – Praca – Kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji*, [w:] *Współczesne organizacje. Wyzwania i zagrożenia*, M. Strykowska (red.), Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002.
- Sudoł S., *Przedsiębiorstwo. Podstawy nauki o przedsiębiorstwie. Zarządzanie przedsiębiorstwem*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne S.A., Warszawa 2006.

- Sztumski J., *Socjologia pracy*, GWSH, Katowice 1999.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Pedagogika zakładu pracy – zaniedbany obszar badawczy*, [w:] *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2010.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2012.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Równowaga praca – życie pozazawodowe czynnikiem wspomagającym rozwój zawodowy*, „Polityka Społeczna”, nr 3, 2014 (Rocznik XLI 480).
- Tomaszewska-Lipiec R., *Równoważenie sfery osobistej i zawodowej jako postulowany element nowoczesnego środowiska pracy*, „Szkola-Zawód-Praca”, nr 12, 2016.
- Turoś L., *Andragogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Urbańczyk F., *Dydaktyka dorosłych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1995.
- Urlich D., *A new mandate for human resources*, „Harvard Business Review”, styczeń-luty 1998, s. 124-134.
- Wiatrowski Z., Gerlach R. (red.), *Rola służby pracowniczej w realizacji polityki kadrowej w przedsiębiorstwie przemysłowym*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1990.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
- Worek B., Turek K., *Uczenie się przez całe życie – „akcelerator” rozwoju*, [w:] *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*, J. Górniak (red.), Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości Warszawa-Kraków 2015.
- Zając P., *Zatrudnianie pracowników wiedzy*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji opartej na wiedzy*, A. Szałkowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2008.
- Zimmewicz K., *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, PWN, Warszawa 2003.

NETOGRAFIA

- Efekt organizacyjny, http://www.abc-ekonomii.net.pl/s/efekt_organizacyjny.html [dostęp: 02.10.2016].
- PWC, *The future of work. A journey to 2022*, s. 22, www.pwc.com/humancapital [dostęp: 31.07.2016].

STRESZCZENIE

Zakład pracy, rozpatrywany jako przedmiot badań pedagogów pracy, stanowi kategorię złożoną poznawczo i praktycznie, ale niewątpliwie towarzyszącą pedagogice pracy od początku jej powstania jako subdyscypliny naukowej. Ze względu na fakt, iż zwłaszcza w ostatnich latach, stanowi on znacznie zaniedbany obszar problemowy, koniecznym wydaje się wspólne zaangażowanie badaczy na rzecz jego dalszego rozpoznawania i rozwoju. Dlatego też w rozdziale zaprezentowano retrospekcyjno-prospektywiczne spojrzenie poznawcze, które koncentruje się na jego wychowawczym i edukacyjnym wymiarze.

Słowa kluczowe: zakład pracy, wychowanie, edukacja, organizacja wiedzy, zarządzanie zasobami ludzkimi, kapitał ludzki, funkcja personalna, świat pracy.

English title: Workplace – between retrospection and the predicted direction of development

Abstract

Workplace, seen as the subject of labour pedagogues' research, is a category, which is complex in a cognitive and practical way, but at the same time, it has undoubtedly accompanied labour pedagogy since it had become a scientific subdiscipline. Taking the fact into account that, particularly in the recent years, it has become a neglected problem area, it seems necessary for the researchers to engage in it together, in order to study and develop it. Thus, the chapter present retrospective-prospective cognitive approach, which concentrates on its upbringing and educational aspects.

Key words: workplace, upbringing, education, knowledge organization, human resource management, human capital, personal function, the world of work.

NOTKA O AUTORCE

Renata Tomaszewska-Lipiec – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki zatrudniona w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy od 2005 r. Dorobek naukowy obejmuje jedną monografię autorską, pięć monografii redakcyjnych, łącznie 60 rozdziałów w pracach

zbiorowych oraz artykułów w krajowych i zagranicznych czasopismach naukowych. Sekretarz czasopisma naukowego „Szkoła – Zawód – Praca” oraz koordynator Centrum UNESCO-UNEVOC. W obszarze zainteresowań naukowych znajduje się głównie problematyka społecznych aspektów funkcjonowania człowieka w środowisku pracy, a także problematyka relacji *praca – życie pozazawodowe*.

5.2.

Beata Jakimiuk

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

HUMANIZACJA PRACY JAKO OBSZAR BADAŃ W PEDAGOGICE PRACY

Wprowadzenie

Praca jest podstawową aktywnością człowieka, której poświęca on ogromną część swojego dorosłego życia, „przez swoją siłę, rozwijającą człowieka oraz przez wspólnotę ludzi w pracy, przez współpracę praca nie staje się czymś marginalnym i przygotowawczym, ale staje się jednym z centralnych zagadnień życiowych; jednym z naczelných zadań człowieka i jednym z głównych sposobów wyrażania się, pozwalającym realizować się człowieczeństwu”¹. Jest związana z wysiłkiem i pokonywaniem trudności, ale też z poczuciem satysfakcji i spełnienia. W wymiarze indywidualnym praca umożliwia zdobywanie środków materialnych, zaspokajanie potrzeb, nawiązywanie relacji, rozwijanie kompetencji, nabywanie umiejętności, kształtowanie charakteru i postaw wobec obowiązków. W wymiarze społecznym praca zawsze służy innym, dzięki niej rozwija się kultura i cywilizacja, powstają nowe wynalazki, technologie, które ułatwiają życie ludzi. Praca ma więc wymiar humanistyczny – jest wykonywana przez człowieka i jej efekty służą innym.

Zagadnienia związane z pracą człowieka są przedmiotem analiz wielu nauk, w różnych aspektach. Praca ma charakter wielowymiarowy, ponadto w każdym wymiarze dotyczy człowieka, ponieważ tylko on jest zdolny wykonywać pracę jako działalność celową i rozumną. Człowiek nie tylko wykonuje pracę, ale też modyfikuje sposoby jej wykonania, usprawnia procedury, projektuje nowe technologie, wykonuje narzędzia

¹ J. W. Gąkowski, *Człowiek, praca, wartości*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 102.

i środki niezbędne do wypełniania obowiązków zawodowych – każdy element związany z pracą jest dziełem człowieka, jego intelektu, wiedzy, umiejętności i wysiłku.

Humanistyczny wymiar pracy określa miejsce człowieka w procesie pracy – jest on podmiotem pracy². Jednak dzisiejsze niestabilne czasy, ogromna konkurencja o miejsca pracy, nieprzewidywalność rynku pracy i elastyczne formy zatrudnienia³ nie sprzyjają traktowaniu człowieka jako podmiotu pracy. Coraz częściej człowiek jest wykorzystywany instrumentalnie, ponieważ pracodawców interesuje przede wszystkim zysk. Powoduje to wzrost zagrożeń psychospołecznych związanych z wykonywaniem pracy, a przede wszystkim: odczuwanie nadmiernego stresu spowodowanego obawą o utratę pracy lub niewłaściwymi warunkami pracy i relacjami interpersonalnymi, wypalenie zawodowe, pracoholizm, a nawet mobbing, co prowadzić może do degradacji godności człowieka. Podstawową kwestią wymagającą rozstrzygnięcia pozostaje kluczowe pytanie o to, czy dorobek nauk humanistycznych obecnie służy człowiekowi i jego rzeczywistemu rozwojowi w procesie przygotowania do pracy oraz podczas jej wykonywania, czy też wręcz przeciwnie, służy temu, aby człowiek pracował wydajniej i efektywniej, co sprzyja bardziej przedmiotowemu niż podmiotowemu rozumieniu wartości ludzkich działań? Zaprezentowane w niniejszym rozdziale rozważania, wpisują się w powyższe pytanie, warto bowiem, jak się wydaje, skoncentrować refleksje naukowe na zagadnieniu humanizacji pracy celem identyfikacji problemów związanych z jej wykonywaniem, a także poszukiwaniem i wdrażaniem rozwiązań, które pozwolą na wspieranie rozwoju współczesnego człowieka w procesie pracy.

Humanizacja organizacji i humanizacja pracy – ustalenia terminologiczne

Rozważania dotyczące *humanizacji pracy* odnoszą się do różnych kierunków badań. Można wśród nich wyróżnić dwa główne nurty. Pierwszy z nich, powiązany z *humanizacją organizacji*, prezentuje perspektywę firmy zatrudniającej w aspekcie jej zysków i korzyści odnoszonych poprzez takie organizowanie pracy ludzi, wykorzystanie zasobów, które posiadają oraz wpływanie na ich zachowania, aby osiągnąć cele organizacji. Takie podejście jest charakterystyczne dla nauk ekonomicznych z zakresu organizacji i zarządzania, a w szczególności dla zarządzania zasobami ludzkimi. W tym nurcie umieścić można badania zajmujące się dostosowaniem pracy do moż-

² Jan Paweł II, *Laborem exercens*, [w:] *Laborem exercens. Tekst i komentarze*, J. Gałkowski (red.), Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1986, s. 16-17.

³ R. Gerlach, *Przemiany pracy i ich konsekwencje dla relacji praca-życie pozazawodowe*, [w:] *Relacje praca-życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki*, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014, s. 73-77.

liwości psychofizycznych człowieka (ergonomia), badania dotyczące wszelkich form świadomego i celowego działania człowieka rozpatrywane ze względu na sprawność i efektywność (prakseologia) oraz badania z zakresu medycyny pracy. Drugi nurt, ukierunkowany na *humanizację pracy* dotyczy analiz związanych ze wskazywaniem zagrożeń, eliminowaniem negatywnych zjawisk i problemów towarzyszących wykonywaniu pracy; poszukiwaniu sposobów, które mają wspierać rozwój człowieka poprzez pracę. Ten nurt prezentują nauki humanistyczne, społeczne, nauki o zdrowiu, w tym przede wszystkim takie ich subdyscypliny, jak właśnie pedagogika pracy, andragogika, psychologia pracy, oparte na paradygmacie integralnego rozwój człowieka.

Humanizacja organizacji dotyczy przede wszystkim badania zachowań organizacyjnych⁴, powiązanych z determinantami ludzkich zachowań w obrębie organizacji, obejmujących zalecenia i modele, które pozwalają przewidywać i kształtować ludzkie postępowanie zgodnie z założonymi celami. Badania te mogą również obejmować ustalenie czynników negatywnie wpływających na człowieka, ograniczających ludzką racjonalność oraz metod, które pozwalają osiągnąć zadowolenie z pracy, wprowadzenie odpowiednich procedur, dobrych warunków pracy – jednak zawsze z perspektywy zakłóceń działalności firmy, które mogłyby być spowodowane przez czynnik ludzki. Ten nurt badań odnosi się do humanizacji organizacji, określanej jako „desygnat zbioru działań, których celem jest osiągnięcie w dziedzinie organizacji stanu w możliwie najwyższym stopniu zgodnego z ideałami humanizmu; kategoria ta, mająca charakter czynnościowy, może być używana zamiennie z pojęciem humanizowania organizacji” lub jako „pojęcie oznaczające stan istniejący lub pożądaný w sferze zjawisk organizacyjnych, oceniany z punktu widzenia zgodności z założeniami humanizmu”⁵. Humanizacja organizacji pracy jest procesem mającym na celu „osiągnięcie odpowiedniego układu zdarzeń i stosunków zachodzących w procesach funkcjonowania organizacji, aby wyeliminować wszelkie możliwe negatywne wpływy pracy, jej środowiska i jej efektów na ludzi oraz sprzyjać ich rozwojowi, samorealizacji i uzyskaniu satysfakcji”⁶. Rezultatem humanizowania organizacji są sukcesy odnoszone przez firmę, w której pracujący ludzie stanowią największą wartość. Przeciwnością jest dehumanizacja pracy, którą można zdefiniować jako „układ warunków w pracy stanowiący obciążenie organizmu lub też jako dysfunkcję panującą między możliwościami człowieka oraz jego potrzebami a szeroko rozumianymi środowiskowymi warunkami pracy”⁷. Trud-

⁴ R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2005, s. 50.

⁵ C. Schmidt, *Istota i główne elementy procesu humanizowania organizacji*, [w:] *Kierunki humanizowania organizacji w przemyśle*, Z. Mikołajczyk (red.), Uniwersytet Łódzki, Łódź 1986, s. 15.

⁶ B. Mikula, *Humanizacja w zarządzaniu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, nr 801, 2009, s. 51.

⁷ Tamże.

ności humanizacyjne w miejscu pracy to „wszystkie sytuacje i przeszkody, które albo uniemożliwiają, albo też osłabiają i opóźniają realizację zadań humanizacyjnych zakładu pracy uznanych za dostosowane do jego charakteru i potrzeb”⁸. Mogą to być trudności związane ze specyfiką danej firmy, ze strukturą organizacji pracy albo z cechami osobowości pracowników powołanych do prowadzenia działalności humanizacyjnej⁹. Humanizację utrudniają też: nieprawidłowe wzajemne relacje, nieformalne więzi, brak utożsamiania się z firmą lub wykonywaną pracą, nastawienie na „karierowiczostwo” czyli bezwzględne realizowanie kariery (nawet kosztem innych), zbyt duże lub zbyt małe obciążenie pracą, wygodnictwo lub niechęć do podwyższania kwalifikacji i rozwijania kompetencji, brak współpracy.

Skutki dehumanizacji są niekorzystne zarówno dla człowieka (zagrożenia psychospołeczne), jak i dla organizacji (spadek wydajności pracy, częste nieobecności pracowników, niski poziom motywacji itp.). Zagrożenia psychospołeczne w środowisku pracy są rezultatem „wzajemnego oddziaływania warunków, wymagań, organizacji i treści pracy oraz indywidualnych potrzeb, preferencji i właściwości pracownika”¹⁰ i obejmują „te aspekty organizacji i zarządzania w pracy, wraz z ich kontekstem społecznym środowiskowym, które potencjalnie mogą powodować szkody psychiczne, społeczne lub fizyczne”¹¹. Zagrożenie stanowi każdy rodzaj bodźca i każda sytuacja, która pogarsza samopoczucie, utrudnia prawidłowe i skuteczne działanie albo prowadzi do zaburzeń stanu zdrowia. Reakcje na pojawiające się okoliczności, które mogą powodować niepokój czy być interpretowane jako zagrożenie, są indywidualne – to, co jest źródłem stresu dla jednego pracownika, może nie stanowić problemu dla kogoś innego.

Badania dotyczące zagrożeń psychospołecznych koncentrują się wokół dwóch grup czynników: odnoszących się do kontekstu pracy oraz związanych z treścią pracy¹². Wśród tych pierwszych można wyróżnić następujące kategorie:

- » kultura i funkcjonowanie organizacji, która obejmuje niewłaściwą komunikację, niski poziom wsparcia w rozwiązywaniu problemów i rozwoju osobistym, styl zarządzania (np. autokratyczny lub przez mobbing), brak definicji celów działania organizacji,

⁸ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 2000, s. 428.

⁹ Tamże.

¹⁰ D. Merecz, *Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, pod red. J. Pyżalskiego, D. Merecz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 23.

¹¹ T. Cox, A. Griffiths, E. Rial-Gonzalez, *Badania nad stresem związanym z pracą*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2006, s. 67.

¹² Tamże, s. 68.

- niekorzystną atmosferę, brak informacji o jakości wykonywanej pracy czy niejasne kryteria oceniania i nagradzania;
- » rola w organizacji, w tym przede wszystkim niepewność dotycząca pełnionej roli, niejasność zakresu obowiązków i zadań, konflikt roli;
 - » rozwój kariery czyli np. brak awansu i możliwości rozwoju zawodowego, niska płaca, niepewność zatrudnienia, niska ocena społeczna pracy;
 - » ograniczone uczestnictwo w procesie podejmowania decyzji oraz kontroli pracy;
 - » stosunki interpersonalne w pracy obejmujące np. społeczną lub fizyczną izolację, niekorzystne relacje z przełożonymi, konflikty interpersonalne, brak wsparcia społecznego i współpracy;
 - » relacja *praca – dom* czyli np. konflikt wymagań związany z zaangażowaniem w życie rodzinne i pracę, małe wsparcie ze strony rodziny, problem podwójnej kariery.

Zagrożenia psychospołeczne wynikające z treści pracy obejmują cztery kategorie:

- » środowisko pracy oraz wyposażenie stanowiska, w tym problemy dotyczące rzetelności, dostępności, odpowiedniości, a także konserwacji oraz napraw sprzętu i urządzeń;
- » wykonywane zadania zawodowe czyli np. brak zróżnicowania lub krótkie cykle pracy, praca o dużym stopniu fragmentacji lub pozbawiona znaczenia, niedostateczne wykorzystanie umiejętności, wysoki stopień niepewności;
- » obciążenie pracą (tempo pracy) czyli przeciążenie lub niedociążenie pracą, brak kontroli tempa pracy, nadmierna presja czasu;
- » organizacja czasu pracy, która dotyczy np. pracy zmianowej, wydłużonego czasu pracy czy nieprzewidywalnych godzin pracy¹³.

Przedstawione zagrożenia stanowią źródło stresu wtedy, gdy pracownik negatywnie ocenia swoje możliwości poradzenia sobie z pojawiającymi się problemami. Stres będzie tym większy, im większa będzie rozbieżność między poziomem wymagań środowiska pracy a możliwościami i potrzebami pracownika¹⁴. Badania dotyczące zagrożeń psychospołecznych, odnoszące się do warunków pracy, a także badania w zakresie dopasowania pracowników do środowiska pracy, adaptacji do kariery służą

¹³ Tamże.

¹⁴ S. M. Litzke, H. Schuh, *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 13.

nie tylko poznaniu naukowemu, ale też prowadzą do zaprojektowania i wdrożenia rozwiązań praktycznych, przez co sprzyjają humanizacji pracy. Oznacza to prymat człowieka wobec wykonywanej pracy, która przede wszystkim ma służyć jego rozwojowi i zaspokojeniu ważnych potrzeb, a nie traktowaniu go w sposób przedmiotowy, jako źródła kosztów i zysków przedsiębiorstwa.

Drugi nurt badań dotyczący humanizacji pracy wiąże się z pojmowaniem pracy jako obszaru rozwoju człowieka. Zarówno wykonywanie pracy, jak i jej rezultaty mają służyć człowiekowi, wykorzystywaniu i rozwijaniu posiadanego potencjału, realizowaniu swojego człowieczeństwa. Humanizacja pracy to rozwijający się od wieków proces, „całokształt przemian w traktowaniu pracy ludzkiej, uwarunkowanych współczesną kulturą pracy i postępowaniem naukowo-technicznym, prowadzącym do nadania warunkom pracy człowieka charakteru w pełni humanistycznego”¹⁵. Humanizacja pracy polega zatem na „stopniowym usuwaniu wszelkich przeszkód stojących na drodze do przekształcenia pracy w działalność twórczą i rozwijającą człowieka”¹⁶. Pojęcie humanizacji pracy obejmuje warunki i organizację pracy, „aby wykonywanie danych czynności zawodowych mogło być czynnikiem wspomagającym procesy rozwoju osobniczego, aby mogło wyzwalać siły, które ciągle drzemają utajone w człowieku”¹⁷, a także eksponuje godność osoby wykonującej pracę i możliwości jej rozwoju. Analiza obu pojęć „humanizacja organizacji” i „humanizacja pracy” uzasadnia dalsze rozważania, dotyczące zagadnień związanych z rozwojem człowieka poprzez wykonywanie pracy.

Humanizacja pracy, nawiązując do idei humanizmu, uznaje człowieka za dobro najwyższe, ponieważ od niego zależy wykorzystanie pozostałych zasobów decydujących o rozwoju cywilizacji¹⁸. Opiera się na założeniu, że skoro praca jest podstawą funkcjonowania człowieka dorosłego, to nie powinna ona oddziaływać na niego w sposób, który go poniża i degraduje do roli przedmiotu. Działania dehumanizujące wywierają negatywny wpływ na człowieka, nadają procesowi pracy wymiar nieludzki. W związku z tym humanizowanie pracy można rozumieć jako „podejmowanie odpowiednich działań w płaszczyźnie przebiegu pracy, społecznego środowiska pracy, a także materialnego środowiska pracy oraz możliwości człowieka, tak aby dostosować otoczenie człowieka do jego właściwości fizycznych i psychicznych, a także

¹⁵ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki...*, op. cit., s. 392.

¹⁶ S. Kowalewska, *Humanizacja pracy*, IW ZRZZ, Warszawa 1971, s. 4.

¹⁷ Z. Kowalewski, *Wspomaganie rozwoju osobniczego przez pracę*, „Humanizm Pracy”, nr 2, 1968, s. 24.

¹⁸ K. Polek-Duraj, *Humanizacja pracy w aspekcie jakości pracy i życia społeczeństwa*, „Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae”, rok 14, nr 2/2010, s. 239.

uzyskać wzrost satysfakcji z pracy, a przez to wzrost motywacji i wydajności pracy”¹⁹. Humanizacja pracy obejmuje następujące płaszczyzny:

- » przebiegu pracy;
- » społecznego środowiska pracy;
- » materialnego środowiska pracy;
- » możliwości człowieka²⁰.

Płaszczyzna przebiegu pracy dotyczy zagadnień związanych z treścią pracy, wykonywanymi zadaniami zawodowymi, organizacją i czasem pracy. Społeczne środowisko pracy tworzą ludzie pracujący w danym miejscu, pozostający ze sobą w stosunkach i zależnościach służbowych i prywatnych. Materialne środowisko pracy to przede wszystkim warunki miejsca pracy i zatrudnienia. W ramach trzech pierwszych płaszczyzn dąży się do odpowiedniego ukształtowania obowiązków, które realizuje pracownik w środowisku pracy oraz eliminacji nadmiernych obciążeń. Płaszczyzna możliwości człowieka odnosi się do działań, mających na celu przystosowanie człowieka do danej pracy poprzez rozwijanie jego kompetencji w taki sposób, aby wyeliminować negatywne oddziaływania związane z wymaganiami i warunkami pracy.

Humanizacja pracy obejmuje wszelkie sposoby organizacji pracy oraz oddziaływania na człowieka pracującego, które mają na celu jego rozwój zawodowy i osobowy oraz umożliwiają wykorzystanie i rozwijanie talentów, predyspozycji, kompetencji i prowadzą do traktowania człowieka jako podmiotu pracy – osoby, podejmującej świadome i wolne wybory i działania. Jeśli rozwój człowieka ujmujemy holistycznie, wtedy musimy uznać, że praca jako podstawowa aktywność człowieka jest niezbędnym i znaczącym elementem tego rozwoju. Inaczej mówiąc, nie jest możliwy rozwój człowieka bez jego rozwoju poprzez pracę. Kwestie te dotyczą w istocie realizacji człowieczeństwa osoby pracującej, aby mogła czuć się spełniona i szczęśliwa, miała poczucie jakości życia.

Oczywiście, humanizacja pracy nie zakłada tylko rozwoju indywidualizmu człowieka, ale również troskę o dobro wspólne. Człowiek i jego dobro są najwyższą wartością w procesie pracy, ale jego dobra nie można rozpatrywać w oderwaniu od dobra wspólnego, dobra innych ludzi i dobra organizacji. Chodzi o to, że człowiek nie może realizować swoich celów kosztem innych albo nawet szkodząc innym, czy wykorzystując ich instrumentalnie dla swoich potrzeb.

¹⁹ M. Głuch, *Rola humanizacji w kształtowaniu procesów pracy – ujęcie teoretyczne*, [w:] *Rola informatyki w naukach ekonomicznych i społecznych. Innowacje i implikacje interdyscyplinarne*, Z. E. Zieliński (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej, Kielce 2013, s. 355.

²⁰ Tamże, s. 357.

Zagadnienia związane z humanizacją pracy są wieloaspektowe – obejmują rozważania i rozwiązania dotyczące kwestii technicznych, organizacyjnych, środowiskowych, społecznych, etycznych, z uwzględnieniem możliwości człowieka i jego dobra. Mogą być rozpatrywane w skali makro²¹ jako realizowana przez państwo polityka gwarantująca poszanowanie człowieka w pracy, z czym wiąże się zapewnienie odpowiednich przepisów prawnych dotyczących warunków pracy, z uwzględnieniem treści humanistycznych – stawiania człowieka w centrum pracy, respektując jego godność, prawa i potrzeby. Obejmuje to również treści humanistyczne w każdym etapie procesu edukacji. Humanizacja pracy w skali mikro²² odnosi się do działań w danej organizacji, na konkretnym stanowisku pracy. W tym przypadku realizują ją menedżerowie, przedsiębiorcy podejmujący inicjatywy mające na celu zmniejszanie bądź likwidację uciążliwości pracy, wdrażający programy rozwojowe dla pracowników, wykorzystujący potencjał pracowników, umożliwiając im rozwój i satysfakcję z pracy. Należy również zwrócić uwagę na znaczenie osobistej odpowiedzialności każdego pracownika za rozwój swojego człowieczeństwa poprzez pracę, co stanowi istotny aspekt humanistycznego charakteru pracy.

Podmiotowość człowieka w procesie humanizacji pracy

Praca ma własności „osobowościotwórcze i społecznotwórcze”²³, powoduje, że człowiek przekształca swoje otoczenie, doskonali umiejętności, poszerza wiedzę, rozwija zdolności, nabywa dyscypliny i rzetelności, zdobywa doświadczenie, poznaje otaczającą go rzeczywistość i samego siebie, wchodzi w relacje z innymi ludźmi – tworzy siebie jako człowieka. Podmiotowość człowieka w procesie pracy oznacza, że to człowiek jako osoba jest właściwym podmiotem pracy, a praca ma służyć urzeczywistnianiu się jego człowieczeństwa i spełnianiu jego powołania²⁴.

Podstawą realizowania podmiotowości jest uświadamianie sobie własnych możliwości, odwaga w podejmowaniu decyzji i działań, kontrolowanie realizacji obranych celów życiowych i własnych potrzeb, wytrwałość, pozytywne wartościowanie, optymizm, zaufanie do siebie samego i własnych zachowań. Podmiotowość jest zawsze jednostkowa i osobista, daje więc możliwość realizowania unikalnej kariery, niepodobnej do innych, ponieważ każdy człowiek posiada własne preferencje i kompetencje oraz indywidualny sposób reagowania i postępowania.

²¹ L. Jabłonowska, *Rozwój kompetencji komunikacyjnych jako przejaw humanizacji pracy*, [w:] *Humanistyczne aspekty techniki*, A. Jakubiak (red.), Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2009, s. 59.

²² Tamże, s. 60-61.

²³ Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, op. cit., s. 428.

²⁴ Jan Paweł II, *Laborem exercens*, op. cit., s. 15.

Podmiotowość jest związana z doświadczaniem swojej mocy sprawczej, która uwiadacza się w dokonywaniu krytycznych i racjonalnych wyborów, świadomym i rozsądnym postępowaniu człowieka ukierunkowanym na realizację własnych preferencji oraz w ponoszeniu odpowiedzialności za podjęte decyzje i działania²⁵. Poczucie podmiotowości umożliwia postrzeganie siebie jako sprawcy własnego położenia, traktowanie celów działania jako obiektu własnych intencji, preferencji i wyborów, a świat wokół siebie jako szansę swoich możliwości²⁶. Człowiek, który ma poczucie bycia podmiotem swojego życia „ma wpływ na treść, formę i przebieg zdarzeń, w których uczestniczy, działa zgodnie z własną wolą i nastawieniem na zmianę siebie i świata społecznego, przyrodniczego i technicznego”²⁷. Nie jest więc bierny, ma świadomość konieczności podejmowania działań, które prowadzą do poprawy sytuacji i umożliwiają bycie kreatorem własnego rozwoju przez uaktywnienie się i przekroczenie własnych potencjalnych możliwości. Z tego powodu poczucie podmiotowości człowieka stanowi fundamentalny czynnik decydujący o przebiegu kariery zawodowej, a także podstawowy aspekt humanizacji pracy.

Podmiotowość wyraża się własną, świadomą aktywnością i przyjęciem odpowiedzialności za swoje postępowanie. Jest niezbywalnym atrybutem człowieka, ale również jest dla niego pewnym zadaniem²⁸. Bycie podmiotem „to uprawnienia przysługujące na równi wszystkim”²⁹, co oznacza, że każdy człowiek posiada pewien poziom podmiotowości, który zwiększa się poprzez własne świadome działania. Podmiotowość człowieka w procesie pracy należy rozumieć jako „podmiotowość funkcjonalną”, przechodzenie od „możności do aktu”³⁰, czego wyrazem jest wykorzystywanie posiadanego potencjału w życiu zawodowym.

Podmiotowość nierozzerwalnie łączy się z wolnością dotyczącą podejmowanych decyzji i działań oraz z odpowiedzialnością. Zaprzeczeniem wolności jest ucieczka w determinizm czyli zrzucanie odpowiedzialności na zewnętrzne okoliczności, na który mamy niewielki lub żaden wpływ. Realizacja kariery zawodowej wymaga przyjęcia odpowiedzialności za dokonywane wybory, gotowości do ponoszenia przewidywalnych i nieprzewidy-

²⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 114.

²⁶ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa 1993, s. 112.

²⁷ M. Czerepaniak-Walczak, op. cit., s. 112.

²⁸ E. Kubiak-Szyborska, *Wychowanie człowieka w perspektywie teorii podmiotowości*, [w:] *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, pod red. E. Kubiak-Szyborskiej i D. Zając, Wydawnictwo „Wers”, Bydgoszcz 2002, s. 89-90.

²⁹ K. Ajdukiewicz, *O sprawiedliwości*, [w:] *Język i poznanie*, t. I, K. Ajdukiewicz (red.), PWN, Warszawa 1985, s. 373.

³⁰ M. Nowak, *Osoba i wartość w pedagogice ogólnej*, [w:] *Antropologiczna pedagogika ogólna*, pod red. M. Nowaka, P. Magiera oraz I. Szewczak, Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej GAUDIUM, Lublin 2010, s. 54.

walnych konsekwencji, a przede wszystkim za wybór wartości, które determinują postępowanie człowieka. Wolne decyzje dotyczące realizowania własnej kariery dokonywane są na bazie i w kontekście wartości, ponieważ „miarą wolności jest poczucie odpowiedzialności, a miarą odpowiedzialności, winny być wartości. To właśnie wartości są drogowskazami naszego zachowania, to według nich oceniamy sytuacje, tj. konkretne zachowania jednostek i grup społecznych. Wartości są nieodłącznym składnikiem indywidualnego i społecznego procesu decyzyjnego. Zachowanie decyzyjne jest nie do pomyślenia bez wartościującego wyboru. Wartości bezpośrednio wpływają na zachowanie jednostki, szczególnie te – o których mówimy wartości moralne ze swym dychotomicznym podziałem na »dobro« i »zło«³¹. Człowiek jako podmiot własnego życia sam dokonuje wyboru wartości z uwzględnieniem prymatu wartości moralnych, które decydują o wszelkich wyborach i zasadach postępowania, określają cele i wyznaczają sposoby ich osiągnięcia.

Człowiek powinien realizować i rozwijać swoją podmiotowość w procesie pracy, ale też powinien być traktowany jako jej podmiot – jednostka wolna i odpowiedzialna, a nie wyłącznie jako wykonawca poleceń. Pracodawca (szef, menedżer) powinien pamiętać, że każdy pracownik porównuje wkład energii, wysiłku i zaangażowania, jaki daje organizacji z tym, co od niej dostaje, przy czym ważne są korzyści zarówno materialne, jak i niematerialne (np. pochwały, przyjazna atmosfera w pracy, sposób traktowania, akceptacja, okazywanie zaufania) – od tego zależy jego postawa wobec pracy i zachowania w organizacji.

Kształtowanie poczucia podmiotowości ma ogromne znaczenie w czasach, kiedy istnieje realne zagrożenie zredukowania człowieka do roli przedmiotu czy elementu jakiegoś systemu. Człowiek coraz częściej jest traktowany, jak zbiór zasobów, służących do pomnażania zysków firmy. Jest to sprzeczne z założeniami humanizacji pracy, która przede wszystkim ma służyć rozwojowi człowieka. Zagrożenia w świecie pracy, takie jak niepewność zatrudnienia, brak stabilizacji i poczucia bezpieczeństwa, osłabienie relacji międzyludzkich, monotonia pracy, niewykorzystywanie potencjału pracownika i wiele innych, sprawiają, że postulat humanizacji pracy rozumianej jako prymat człowieka i jego dobra w procesie pracy jest coraz bardziej aktualny.

Poczucie podmiotowości jest kwestią kluczową w czasach ciągłego pośpiechu i konieczności dostosowania się do dynamicznych zmian, kiedy człowiek często czuje się zagubiony i bezradny, ponieważ sprawia, że „los człowieka przestaje być określany przez okoliczności zewnętrzne, a on sam przestał być pasywnym obiektem manipulacji”³². Stanowi pewien rodzaj profilaktyki w środowisku pracy, chroni przed dehumanizacją.

³¹ H. Szabała, *Gorzki smak wolności*, [w:] *Deklinacje wolności*, H. Szabała (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997, s. 21.

³² J. Reykowski, *Podmiotowość – szkic problematyki*, [w:] *Podmiotowość: Możliwość, rzeczywistość, konieczność*, pod red. P. Buczewskiego i A. Cichockiego, Ośrodek Analiz Społecznych ZMW, Zakład Psychologii PAN, Redakcja Wydawnictw Ośrodka Analiz Społecznych ZKZMW, Poznań 1988, s. 199.

nizacją pracy, zagrożeniami psychospołecznymi w środowisku pracy powodującymi wiele problemów związanych z funkcjonowaniem zawodowym, życiem osobistym, a także zaburzeniami zdrowia. Podmiotowość przejawia się poprzez świadome i celowe postępowanie, brak zgody na przedmiotowe traktowanie oraz przekonanie o możliwości poradzenia sobie z problemami. Daje odwagę do wykorzystania odpowiednich środków i strategii postępowania, kształtuje proaktywną postawę wyrażającą się w podejmowaniu wyzwań, pokonywaniu przeszkód występujących przy realizacji kariery zawodowej, co prowadzi do wzbogacania doświadczeń i autentycznego rozwoju.

Kultura pracy i etyka jako warunek humanizacji pracy

Rozwijanie podmiotowości jest nie tylko doświadczaniem swoich możliwości – jest przede wszystkim rozwijaniem swojego człowieczeństwa. W pracy człowiek zawsze „wraża samego siebie, kreuje samego siebie i w pewnym sensie tworzy samego siebie”³³. Człowiek „rozwija się i doskonali przez tworzenie różnorodnej kultury, w tym kultury pracy”³⁴, która stanowi dorobek ludzkości związany z teorią i praktyką pracy, a także stanowi cechę osobową powiązaną ze sposobem realizowania pracy³⁵. W tym rozumieniu kultura pracy jest „indywidualną, niepowtarzalną dyspozycją konkretnej jednostki, eksponuje jej podmiotowość w procesie pracy, uwzględniając zarówno komponent osobowościowy, jak i profesjonalny”³⁶. Wysoki poziom kultury pracy stanowi niezbędny warunek humanizacji pracy.

Kulturę pracy jako własność człowieka tworzą trzy komponenty, powiązane ze sobą i wzajemnie się przenikające. Pierwszym z nich jest wiedza o pracy, oparta na wiedzy ogólnej, umożliwiająca rozumienie i analizę wykonywanych zadań zawodowych. Następnym komponentem są umiejętności intelektualne i praktyczne pracownika, a ostatnim jego postawa wobec pracy, przejawiająca się w zainteresowaniach i zaangażowaniu w pracę w powiązaniu z odpowiedzialnością i prawością³⁷. Kultura pracy jako cecha indywidualna ma zasadnicze znaczenie przy wykonywaniu zadań zawodowych i realizacji kariery³⁸, dlatego jest istotnym czynnikiem funkcjonowania zawodowego.

³³ A. Solak, *Człowiek jako podmiot pracy w Laborem Exercens Jana Pawła II*, „Forum Pedagogiczne”, nr 1/2011.

³⁴ A. Solak, *Wychowanie chrześcijańskie a praca ludzka. Studium współzależności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Wyszyńskiego, Warszawa 2004, s. 86.

³⁵ Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, ITE-PIB, Radom 2009, s. 39-40.

³⁶ Z. Wołk, *Człowiek i jego kultura pracy w realizacji drogi zawodowej*, „Szkoła Zawód Praca”, nr 5/6, 2013, s. 21.

³⁷ Tamże, s. 41.

³⁸ Z. Wołk, *Zawodownawstwo. Wiedza o współczesnej pracy*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2013, s. 118.

Potencjał pracownika wynika z jego kompetencji osobowych i zawodowych. Kultura pracy wiąże je ze sobą, ponieważ stanowi specyficzną, indywidualną i niepowtarzalną właściwość człowieka, wyrażającą jego postawę wobec pracy i sposób jej wykonywania³⁹. Kulturę pracy można odnieść do kompetencji społeczno-moralnych pracownika, które są skierowane na drugiego człowieka⁴⁰ i dotyczą sposobu traktowania innych oraz stosowania zasad moralnych przy realizowaniu zadań zawodowych. Człowiek powinien dbać o to, aby wykonywać pracę uczciwie i rzetelnie. Każda praca ma służyć ludziom, dlatego praca źle wykonana krzywdzi ludzi, ponieważ demoralizuje człowieka, który ją wykonuje, a ponadto wytwory takiej pracy szkodzą ludziom, którzy z nich korzystają.

Stosowanie kultury pracy sprawia, że praca staje się zhumanizowana. Jeśli w danej firmie można zauważyć wysoki poziom kultury pracy ludzi w niej pracujących, tworzą oni pewien schemat myślenia, odczuwania i reagowania, któremu podporządkowują się członkowie grupy, a który uczy ich rozróżniać, jakie postawy i zachowania są pozytywne, a jakie negatywne⁴¹. Powstaje w ten sposób kultura organizacyjna czyli „wzór wartości, norm, przekonań, postaw i założeń, które nie muszą być sformułowane, ale które kształtują zachowanie ludzi i sposoby realizacji zadań”⁴². Kultura organizacyjna wpływa na tworzenie klimatu organizacji, który stanowi „wypadkową subiektywnych odczuć pracowników na temat wpływu na nich różnych czynników organizacyjnych, a także sytuacji finansowej firmy oraz zachowań współpracowników i kierownictwa”⁴³. Właściwy klimat organizacyjny oddziałuje na pozytywne postrzeganie firmy i warunków pracy przez zatrudnionych w niej ludzi, co sprawia, że stanowi on istotny czynnik humanizujący pracę, powiązany z kulturą pracy oraz kulturą organizacji.

Kultura pracy jest zarówno warunkiem, jak i rezultatem humanizacji pracy. Jest nierozdzielnie powiązana z moralnością i etyką pracy, trudno bowiem wyobrazić sobie kulturę pracy bez stosowania zasad moralnych i etycznego postępowania. Moralność, rozumiana bardzo ogólnie, jest zbiorem wartości i reguł postępowania, a etyka, również w ogólnym rozumieniu jest refleksją nad moralnością, stanowi „ogół ocen i norm moralnych przyjętych w danej zbiorowości w określonej epoce historycznej, której przedmiotem jest teoria dobra, a więc ustalenie, co jest dobre, a co złe z moralnego punktu widzenia”⁴⁴. Moralność

³⁹ Tamże, s. 22.

⁴⁰ S. Kaczor, *Kwalifikacje społeczno-moralne i ich rosnące znaczenie w życiu*, [w:] *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, S. M. Kwiatkowski (red.), IBE, Warszawa 2005, s. 41.

⁴¹ M. Romanowska, M. Jarośniński, *Kultura organizacji*, [w:] *Podstawy organizacji i zarządzania*, M. Romanowska (red.), Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2001, s. 121.

⁴² M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000, s. 149.

⁴³ B. Mikuła, *W kierunku organizacji inteligentnych*, Antykwa, Kraków 2001, s. 116.

⁴⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 103.

służy rozwijaniu człowieczeństwa i jest ściśle powiązana z pracą, która stanowi podstawę egzystencji człowieka i społeczeństwa, daje możliwość wykorzystania posiadanego potencjału, a także „jest czynnikiem organizacji relacji międzyludzkich, kontekstem generującym powszechnie przyjęte zasady ogólnoludzkie, specyficzne wartości, regulatory etyczne zachowań, stanowiąc w ten sposób etos zawodowy poszczególnych grup zawodowych”⁴⁵.

Kolejnym kryterium humanizacji pracy jest zatem stosowanie etyki pracy, która oznacza namysł nad moralnymi wymiarami ludzkiej pracy, natomiast moralność pracy można odnieść w szerokim znaczeniu do wszelkich warunków oraz społecznych konsekwencji jednostkowej proaktywności zaspokajającej ludzkie potrzeby, a także braku takiej proaktywności albo w węższym znaczeniu – do wszelkich warunków i społecznych konsekwencji działalności zawodowej. Wąskie znaczenie moralności pracy można utożsamiać z etyką zawodową⁴⁶ czyli zasadami regulującymi działalność zawodową oraz źródłami tych zasad⁴⁷. Etykę zawodową można rozumieć jako „normy odpowiadające na pytanie, jak – ze względów moralnych – przedstawiciele danego zawodu powinni, a jak nie powinni postępować”⁴⁸. Reguły etyki zawodowej określają więc postępowanie człowieka w pracy z punktu widzenia dobra i zła moralnego⁴⁹.

Etyka zawodowa dotyczy „odpowiedzialnej, moralnie dobrze realizowanej pracy”⁵⁰, wykonywanej dzięki sprawnościom warunkującym efektywne realizowanie obowiązków zawodowych. Sprawności te mogą być rozumiane jako kompetencje czyli „dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalające realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie”⁵¹. Przestrzeganie zasad kultury pracy i etyki zawodowej jest własnym, wolnym wyborem w zakresie podejmowanych decyzji i działań oraz łączy się nierozzerwalnie z odpowiedzialnością, gdyż „trudno jest mówić o wolności u ludzi pozbawionych poczucia odpowiedzialności za własne decyzje i ich konsekwencje”⁵², działania odpowiedzialne zaś „to działania moralnie dobrze realizowane”⁵³.

⁴⁵ W. Drzeżdżon, *Etyczne aspekty pracy zawodowej. Wybrane zagadnienia*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, t. X, 2013, s. 23.

⁴⁶ M. Budajczak, *Prolegomena do etyki pracy i jej pedagogicznych ekstensji*, [w:] *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – empiria – praktyka*, M. Piorunek (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 60-61.

⁴⁷ Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka...*, op. cit., s. 84.

⁴⁸ I. Lazari-Pawlowska, *Etyka zawodowa*, „Etyka”, nr 4, 1969, s. 58.

⁴⁹ M. Michalik, *Społeczne przesłanki, swoistość i funkcje etyki*, [w:] *Etyka zawodowa*, A. Sarapata (red.), „Książka i Wiedza”, Warszawa 1971, s. 17.

⁵⁰ M. Gogacz, *Czym jest etyka zawodowa*, [w:] *Zagadnienie etyki zawodowej*, A. Andrzejuk (red.), Oficyna Wydawnicza „Navo”, Warszawa 1998, s. 11.

⁵¹ G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne Warszawa 2004, s. 17.

⁵² H. Szabała, *Gorzki smak...*, op. cit., s. 18.

⁵³ M. Gogacz, *Ujęcia doniosłe i atrakcyjne*, [w:] *Człowiek i dobro*, A. Andrzejuk (red.), Oficyna Wydawnicza „Navo”, Warszawa 2002, s. 30.

Zadania zawodowe są wykonywane przez człowieka w wyniku podziału pracy, obowiązki wynikają ze zwyczajów społecznych i przepisów prawnych, natomiast powinności mają wymiar naturalny i moralny, związany z rozwojem człowieka⁵⁴. Praca jest niezbywalnym dobrem i prawem człowieka, ale także jego obowiązkiem i powinnością⁵⁵, jest wartością prowadzącą do rozwijania swojego człowieczeństwa i darem, który można ofiarować innym, co stanowi o jej humanistycznym i społecznym wymiarze. Wykonywanie pracy wiąże się z określonymi zobowiązaniami moralnymi. Człowiek, podejmując decyzje dotyczące sposobu wykonania pracy i traktowania ludzi w relacjach interpersonalnych, sam odpowiada za moralność swoich czynów. Swym postępowaniem może przyczynić się do rozwoju własnego i innych, albo do powstania nadużyć i pojawiania się zachowań niemoralnych, co degraduje człowieka i prowadzi do dehumanizacji pracy.

W wielu grupach zawodowych istnieje formalne uregulowanie zasad postępowania. Przykładem może być kodeks etyczny, przysięga czy ślubowanie. Jednak nie w każdym zawodzie takie normy są spisane bądź uporządkowane. Pomimo braku takich rozwiązań, ludzie nieprzestrzegający zasad etycznych czy określonych reguł są traktowani zazwyczaj niechętnie w każdym środowisku zawodowym, ich działania są piętnowane i odbierane jako niemoralne, pewne normy postępowania obowiązują w każdym środowisku pracy i na każdym stanowisku.

Zasady etyki zawodowej są powiązane z pełnioną rolą czyli oczekiwaniami wobec osób wykonujących dany zawód. Przestrzeganie norm etycznych zabezpiecza przed różnymi pokusami i nadużyciami związanymi z wykonywaną pracą, zapewnia dbałość o prestiż zawodu, gwarantuje nie tylko odpowiednią jakość pracy i jej efektów czy zgodność z przepisami prawa, ale też sprzyja doskonaleniu charakteru, poprawie kultury współżycia, eliminacji w relacjach międzyludzkich krzywdy, niesprawiedliwości, kumoterstwa, intrygantstwa, kłamstwa oraz poszanowaniu ludzkiej godności, a w rezultacie humanizacji pracy. Należy pamiętać o tym, że pracownicy również mają wpływ na swoje otoczenie, na kształtowanie miejsca pracy, atmosferę panującą w pracy. Postawy pracowników, ich zaangażowanie, sposób odnoszenia się do innych, zachowanie poprawnych relacji międzyludzkich, etyka i kultura pracy w istotny sposób przyczyniają się do tworzenia właściwego klimatu pracy, w której człowiek i jego dobro są najważniejsze. Przestrzeganie zasad etyki, kultura osobista i kultura pracy stanowią gwarancję poszanowania godności człowieka w procesie pracy.

⁵⁴ Z. Wiatrowski, *Etyka zawodowa – ważny wyznacznik jakości działalności gospodarczej*, [w:] *Po co etyka pedagogom*, W. Sawczuk (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 80-81.

⁵⁵ Jan Paweł II, *Praca jest dobrem człowieka*, przemówienie w ośrodku „Willson Training Centre”, Hobart, 27.11.1986 r., [w:] *Jan Paweł II, Dzieła zebrane. Tom XIII. Homilie i przemówienia z pielgrzymek. Azja, Afryka, Australia i Oceania*, Wydawnictwo M, Kraków 2007, s. 1010-1013.

Relacje interpersonalne i ich znaczenie dla humanizacji pracy

Działania humanizujące pracę powinny przebiegać w następujących kierunkach:

- » doskonalenie organizacji pracy w zakresie organizacji zarządzania, produkcji, przebiegu procesów pracy, stanowisk pracy oraz organizacji pracy biurowej;
- » poprawa materialnych warunków pracy;
- » doskonalenie psychospołecznego klimatu pracy czyli kultury pracy i wzajemnych relacji⁵⁶.

Dwa pierwsze obszary są powiązane z nurtem humanizacji organizacji, natomiast ostatni – z nurtem humanizacji pracy. Działania we wszystkich trzech obszarach są wzajemnie powiązane, jednak dwa pierwsze dotyczą warunków i organizacji pracy ze strony firmy zatrudniającej, natomiast ostatni odnosi się do opisanych wcześniej warunków humanizacji: kultury pracy i etyki, a także dotyczy tworzenia dobrej atmosfery i życzliwych relacji międzyludzkich. Podejmowanie działań w ramach tego obszaru zależy w znacznej mierze od samego pracownika, który przez swoją aktywność i zaangażowanie może kształtować otoczenie. Wydaje się zatem, że za ten obszar pracownik jest bardziej odpowiedzialny, niż zatrudniająca go firma, ponieważ od jego postępowania, od tego, jakim jest człowiekiem, zależy sposób wykonywania pracy i traktowanie innych ludzi.

Praca może być sposobem doskonalenia człowieka, który realizuje się poprzez współpracę z innymi, tworzenie relacji, spotkania. Pracę wykonuje się w porozumieniu z innymi ludźmi – nawiązując kontakty ze współpracownikami, przełożonymi czy klientami, a więc można ją rozpatrywać jako budowanie wzajemnych więzi oraz międzyludzkiej solidarności. Według Józefa Tischnera „praca jest dialogiem. Ludzie, którzy pracują, rozmawiają. Praca rodzi się z rozmowy i jest jej dalszym rozwinięciem. Rozum wewnętrzny ludzkiej rozmowy jest również rozumem wewnętrznym pracy. Wewnętrzny rozum rozmowy nazywa się porozumieniem. Rozmowa dochodzi do swej istoty, gdy staje się porozumieniem. Podobnie praca. Ona również dochodzi do swej istoty, gdy staje się współpracą”⁵⁷. Porozumienie z innymi jest warunkiem koniecznym właściwego funkcjonowania zawodowego, praca jest bowiem zawsze „pracą dla innych, wraz z innymi, pod władzą innych”⁵⁸. Praca jest źródłem doświadczenia etycznego, którego podstawą jest „odkrycie, że obok nas pojawił się drugi człowiek”⁵⁹. Praca ma służyć nie tylko zapewnieniu środków do życia, ale

⁵⁶ M. Głuch, *Rola humanizacji...*, op. cit., s. 359-360.

⁵⁷ J. Tischner, *Polski kształt dialogu*, Znak, Kraków 2002, s. 277.

⁵⁸ J. Tischner, *Idąc przez puste Błonia*, Znak, Kraków 2005, s. 97.

⁵⁹ J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Znak, Kraków 1982, s. 372.

nadaje mu głębszy wymiar – osobotwórczy, który może być realizowany tylko w relacjach z innymi. Stąd wynika, że ludzie są sobie wzajemnie potrzebni.

Wykonywanie pracy sprawia, że ludzie tworzą wspólnotę, opartą na takich wartościach, jak zaufanie, solidarność i prawda⁶⁰, które są niezbędne do tego, aby tworzyć udane relacje. Dzięki pracy „i z jej pomocą wytwarza się między ludźmi odrębna więź, więź społeczna”, praca „łączy człowieka z człowiekiem – nie ulega to żadnej wątpliwości”⁶¹. Ale nie każdy kontakt z drugim człowiekiem w pracy jest relacją; nie jest nią np. przelotne spotkanie. Wzajemne kontakty można uznać za relację wtedy, gdy spełnione są następujące warunki:

- » ludzie są świadomi wzajemnego istnienia i liczą się ze sobą;
- » zachodzi pewien stopień wzajemnego wpływu (przynajmniej jedna z osób oddziałuje na drugą w określony sposób);
- » następuje uzgodnienie formy komunikacji i oczekiwań⁶².

Relacje interpersonalne oraz ich jakość są elementem składającym się na codzienność każdego pracownika, szczególnie w tych zawodach, w których pracuje się z ludźmi. Są to powiązania między jednostkami lub grupami określone poprzez sposób wyrażania wiedzy, informacji, myśli, uczuć, emocji, postaw, wartości i przekonań między dwoma lub wieloma partnerami interakcji⁶³. Relacje ze współpracownikami są najważniejszym czynnikiem wpływającym na atmosferę w pracy, ocenianym wyżej niż również wysoko cenione warunki finansowe i wzajemny szacunek oraz relacje z bezpośrednim przełożonym⁶⁴. Świadczy to o istotnym znaczeniu jakości wzajemnych relacji w kontekście funkcjonowania zawodowego.

Stosunki międzyludzkie w pracy obejmują ogół wzajemnych interakcji zachodzących między pracownikami danej organizacji na różnych szczeblach, w tym zachowania, normy postępowania, sposób odnoszenia się do innych, wyznaczone przez wzajemne powiązania służbowe, wykonywanie wspólnych zadań i troskę o dobro firmy i ludzi w niej pracujących. Mogą to być więzi formalne, związane z organizacją pracy lub więzi nieformalne, np. przyjaźń. Relacje w pracy można opisywać np. przy

⁶⁰ J. Tischner, *Polski kształt...*, op. cit. s. 277-278.

⁶¹ Stefan Kardynał Wyszyński, *Duch pracy ludzkiej*, Soli Deo, Warszawa 1991, s. 22.

⁶² R. B. Adler, L. B. Rosenfeld, R. F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2011, s. 256.

⁶³ B. Jakimiuk, *Relacje interpersonalne w miejscu pracy i ich znaczenie dla funkcjonowania zawodowego*, [w:] *Wybrane zagadnienia aktywności zawodowej człowieka*, pod red. B. Pietrulewicz i M. A. Paszkowicz, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, Zielenka Góra 2015, s. 56.

⁶⁴ B. Nowotarska-Romaniak, *Atmosfera w pracy jako istotny element marketingu wewnętrznego firm ubezpieczeniowych*, „Wiadomości Ubezpieczeniowe”, nr 3/2009, s. 72.

pomocy struktury zatrudnienia i zależności służbowych albo rozpatrywać z perspektywy humanistycznej, jako czynnik wspomagający funkcjonowanie człowieka w pracy, powiązany z jego reakcjami, działaniami i spełnianiem swojej podmiotowości. Odnosi się to do wykorzystywania swojej osobowości, posiadanych kompetencji i doświadczenia w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z innymi.

Relacje w pracy mogą mieć charakter osobisty, zindywidualizowany. Są wtedy unikalne i niepodobne do zachowań wobec innych osób. Przeciwnieństwem są interakcje bezosobowe, będące rezultatem socjalizacji, uprzejmości, nabytych norm i zasad postępowania wobec ludzi. Nawiązywanie relacji osobistych wyróżnia ich niepowtarzalność, niemożność zastąpienia ich inną interakcją, wzajemna zależność, ujawnianie osobistych informacji myśli, uczuć⁶⁵. W relacjach osobowych ludzie są bardziej zaangażowani, pogłębiają wzajemną więź, nawiązują bliższe kontakty, są skłonni do pomocy. Ten rodzaj relacji stanowi ogromną wartość, ponieważ umożliwia doświadczanie wsparcia od innych, a także buduje przyjazny klimat w środowisku pracy.

Badania, które przeprowadził Terry R. Bacon⁶⁶ wykazały, że w relacjach z innymi w miejscu pracy najbardziej istotne jest wzajemne zaufanie, bez którego nie może być mowy o więzi zawodowej. Dobrym relacjom sprzyja też praca, która jest ciekawa i służy rozwojowi zdolności i umiejętności, taka, która umożliwia doświadczanie podniecenia wykonywanymi zadaniami i entuzjazmu, przez co zapewnia poczucie kompetencji i fachowości, budowanie własnej wartości i zaangażowanie w to, co się robi. W relacjach ważna jest też akceptacja i uznanie przez innych, co pozwala na odczuwanie przynależności do wspólnoty.

Zaufanie opiera się na przekonaniu, że możemy komuś wierzyć, że ta osoba nas nie oszuka, chce naszego dobra, traktuje nas z szacunkiem, jest dyskretna i lojalna. Jest ono wartością, którą można stracić lub zyskać. Można starać się budować zaufanie, można też je stracić w odniesieniu do kogoś lub też inni mogą stracić zaufanie do nas. Wzajemne relacje oparte na zaufaniu wymagają przestrzegania pewnych zasad. Należą do nich następujące sposoby postępowania: *bądź otwarty, bądź sprawiedliwy, wyrażaj swoje uczucia, mów prawdę, wykazuj się konsekwencją, spełniaj obietnice, zachowuj dla siebie powierzone Ci tajemnice, wykazuj się kompetencją*⁶⁷. Co z tego wynika, budowanie zaufania opiera się więc na uczciwości, niezawodności, konsekwencji w działaniu – spójności wewnętrznej, utrzymywaniu pewnych standardów. Uczciwość wymaga szczerości, otwartości, jasnego komunikowania, ale również

⁶⁵ R. B. Adler, L. B. Rosenfeld, R. F. Proctor II, op. cit., s. 19-20.

⁶⁶ T. R. Bacon, *Budowanie relacji w firmie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2015, s. 22-23.

⁶⁷ S. P. Robbins, *Zachowania w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004, s. 275-276.

pewnej wrażliwości, aby w odpowiedni sposób przekazywać informacje. Zachowanie wiarygodności wymaga, aby nie wypowiadać się na nieznanne tematy, nie udawać, że się zna na wszystkim, a także przyznania się do tego, że się czegoś nie wie. Nie chodzi o to, aby być ekspertem w każdej dziedzinie, ważne jest, aby być otwartym na wiedzę i doświadczenie innych. Budowaniu zaufania sprzyja wypełnianie zobowiązań, nie składanie obietnic bez pokrycia, nie obiecywanie tego, czego nie można dotrzymać. Należy też umieć przyznać się do błędu, ponieważ każdy człowiek się myli. Jest to droga do poszukiwania nowych rozwiązań, znajdowania lepszych pomysłów, a także okazania ludzkich cech i autentyczności. Ważne jest, aby troszczyć się o ludzi, rozumieć ich potrzeby i oczekiwania, szanować ich, doceniać i umieć to okazywać⁶⁸.

Wszelkie relacje interpersonalne w miejscu pracy mają zawsze wymiar etyczny. Ich kształt oraz sposób podziału dóbr między jednostkami i grupami decyduje o stopniu realizacji poszczególnych wartości moralnych i jest ściśle powiązany z etycznym aspektem aktywności zawodowej. Praca może być oparta o jasne reguły postępowania, zasadę uczciwości, ale też może być miejscem, w którym praktykowane są różne sposoby wykorzystywania pracy jednych przez drugich. W takim przypadku mamy do czynienia z wyzyskiem, działaniem jednej grupy ludzi na szkodę innej. Jednym z najbardziej rażących problemów jest brak sprawiedliwego traktowania pracowników, np. w sytuacjach, w których wynagrodzenie jest nieadekwatne do włożonego wysiłku, a korzyści (nie tylko materialne) odnosi ten, czyj wkład w pracę jest mniejszy lub ten, kto przypisuje sobie cudze zasługi. niesprawiedliwość jest zawsze niemoralna, ponieważ krzywdzi ludzi.

Istotnym problemem przy braku właściwych relacji w pracy jest alienacja, izolowanie od innych. W takiej sytuacji człowiek pracujący „neguje swoją własną naturę, ulega dehumanizacji zamiast samorealizować się w pracy, degraduje się, zamiast odczuwać radość z twórczości, cierpi w niszczącej rutynie, zamiast odczuwać wspólnotą z innymi, doświadcza izolacji i osamotnienia”⁶⁹. Prowadzi to do szeregu niekorzystnych zjawisk, między innymi do odczuwania frustracji, stresu oraz bezradności, spowodowanej brakiem możliwości kontrolowania lub wywierania wpływu. Zanika motywacja, występuje mniejsza skłonność do inicjowania działań, człowiek przestaje dostrzegać możliwość zmian, pojawia się wiele negatywnych emocji. Wyobcowanie w środowisku pracy powoduje poczucie utraty znaczenia jako konsekwencji określonego przydziału zadań. Człowiek izolowany może też dojść do przekonania, że normy, którymi dotąd się kierował, nie umożliwiają osiągnięcia zamierzonych celów, co może prowadzić do zmiany wcześniej przestrzeganych zasad. W rezultacie pracownik zaczyna posługiwać się obcym dla niego systemem normatywnym. Przewaga lęku konstytuuje jego sposób bycia, postawę wobec samego siebie, odczuwa niemożność wyjścia z alienacji, co

⁶⁸ T. R. Bacon, op. cit., s. 53-66.

⁶⁹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza Społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002, s. 567.

blokuje wykorzystanie swoich możliwości⁷⁰. Trudno mu dokonać obiektywnej oceny rzeczywistości – różne sytuacje postrzega przez pryzmat swojej krzywdy i zranienia. Pojawia się niepewność wobec nowych okoliczności, wątpliwości dotyczące własnych opinii, a także poczucie bezcelowości i utraty sensu. W efekcie brak dobrych relacji interpersonalnych stanowi poważne zagrożenie humanizacji pracy.

Nieprawidłowe relacje w pracy wywołują konflikty, niezdrową rywalizację, brak zrozumienia dla drugiej osoby, negatywne emocje, błędne postrzeganie, tworzenie stereotypów i działania odwetowe. Prowadzi to do niesprawiedliwych ocen, braku empatii, deprecjonowania i poniżania innych ludzi, a w rezultacie do dehumanizacji wzajemnych stosunków, które stają się instrumentalne i powierzchowne. Jakość relacji interpersonalnych w miejscu pracy w istotny sposób przyczynia się do budowania życzliwej atmosfery. Dobre relacje sprawiają, że czynności zawodowe stają się mniej uciążliwe, a negatywne skutki różnych problemów w pracy są minimalizowane. Wsparcie ze strony innych ma ogromne znaczenie w procesie humanizacji pracy – utrzymując dobre relacje interpersonalne człowiek czuje, że jest ważny i potrzebny, że nie zostanie sam w trudnej sytuacji. Powoduje to wzrost motywacji, poczucia bezpieczeństwa i zadowolenia z pracy, a także sprawia, że praca staje się miejscem bardziej przyjaznym i przyjemnym, w którym człowiek spełnia swoje możliwości i realizuje człowieczeństwo.

Satysfakcja z pracy jako problem humanizacji pracy

Jednym z najważniejszych zagadnień związanych z humanizacją pracy jest odczuwanie satysfakcji z pracy. Jest ona swoistym rezultatem humanizacji pracy rozumianej, jak to wyjaśniono wcześniej, jako miejsce służące rozwojowi człowieka. Ważne jest, aby człowiek czuł się szanowany, spełniony w pracy, aby był przekonany, że jego praca jest doceniana, ma sens i służy innym. Jeśli człowiek jest niezadowolony z posiadanej pracy – będzie wykonywał ją niechętnie, bez zaangażowania, będzie traktował ją jako uciążliwy przymus i zło konieczne.

Problematyka satysfakcji z pracy dotyczy relacji między człowiekiem a wykonywaną pracą, z uwzględnieniem zarówno uwarunkowań związanych z miejscem pracy, jak i czynników indywidualnych łączących się z oceną pracy, stosunkiem do pracy, systemem wartości i prezentowaną postawą.

Zadowolenie z pracy można określić jako uczuciową reakcję „przyjemności lub przykrości, doznawaną w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji oraz ról”⁷¹, która przejawia się w pozytywnych lub negatywnych uczuciach i postawach

⁷⁰ W. Domachowski, *Spoleczne i kulturowe uwarunkowania patologii*, PWN, Warszawa 1993, s. 173-174.

⁷¹ A. Bańka, *Psychologia organizacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau (red.), t. III, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 329.

wobec obowiązków zawodowych⁷². Poczucie satysfakcji z pracy dotyczy adekwatności między wartościami oczekiwanymi przez pracownika a wzmocnieniami (nagrodami i karami) uzyskiwanymi w pracy⁷³.

Satysfakcja z pracy może być rozumiana z jednej strony jako przystosowanie czyli spełnianie warunków otoczenia, z drugiej jako zaspokajanie potrzeb, celów, wartości i przekonań człowieka⁷⁴. Pierwsze znaczenie odpowiada prawidłowemu funkcjonowaniu w środowisku pracy i wiąże się z właściwym rozpoznaniem wymagań stawianych przez otoczenie oraz rozwijaniem kompetencji – wiedzy, umiejętności i postaw, które mogą spełnić te wymagania. Ma to związek ze zdolnościami przystosowania się do okoliczności oraz z przydatnością zawodową rozumianą jako relacja między wymaganiami stanowiska pracy a możliwością ich spełnienia⁷⁵. Drugi aspekt satysfakcji z pracy dotyczy możliwości realizacji wartości określających zamiary, potrzeby i dążenia pracownika. Jeśli realne jest osiągnięcie istotnych dla danego człowieka celów, a ponadto umie on przystosować się i wykorzystać istniejące warunki, wtedy prawdopodobnie będzie również zadowolony z wykonywanej pracy.

Satysfakcja zawodowa jest związana z indywidualnym postrzeganiem stopnia zaspokajania swoich potrzeb odnoszących się do pracy zawodowej. Łączy się zarówno z poczuciem spełnienia zawodowego, jak i z warunkami pracy, które stanowią dwa różne, lecz powiązane źródła satysfakcji. Podstawowa trudność w opisywaniu satysfakcji zawodowej wynika ze złożoności determinujących ją czynników, do których należą zarówno uwarunkowania sytuacyjne, związane z miejscem pracy, jak i podmiotowe. Wśród badaczy nie ma zgody co do roli czynników kształtujących satysfakcję pracownika. Ciągłe otwarte pozostaje pytanie, na ile odczuwana satysfakcja jest rezultatem oddziaływań środowiska pracy, w którym przebywa pracownik, a na ile wynika z jego predyspozycji indywidualnych.

Warunki pracy można określić jako „ogół fizycznych (materialnych) oraz psychospołecznych czynników mających swoje źródło w środowisku pracy i wpływających na osoby wykonujące pracę”⁷⁶. Materialne środowisko tworzy „układ czynników sprzyjają-

⁷² D. P. Schultz, S. E. Schultz, *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 296.

⁷³ J. E. Karney, *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, Pułtusk 2004, s. 157.

⁷⁴ G. Bartkowiak, *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009, s. 124-125.

⁷⁵ E. Podoska-Filipowicz, *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996, s. 47-48.

⁷⁶ A. Pochtowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2008, s. 377.

cych (lub niesprzyjających) wydajności pracy i zarazem gwarantujących (lub przeciwnie) pracownikowi odpowiednie warunki higieny, zdrowia, bezpieczeństwa i estetyki”⁷⁷. Grupa czynników fizycznych związana z materialnym środowiskiem pracy obejmuje np. lokalizację miejsca pracy, wyposażenie stanowiska, wystrój wnętrz, oświetlenie, hałas, czas i godziny pracy, rodzaj umowy, udogodnienia czyli głównie te elementy, które dotyczą przepisów bhp. Czynniki materialne powodują różne reakcje organizmu człowieka, dlatego są przedmiotem badań, mających na celu ustalenie pewnych norm i opracowanie regulacji zapewniających możliwość ich przestrzegania. Odnoszą się do warunków pracy, o które powinien zadbać pracodawca i na które pracownik ma niewielki wpływ, jednak oddziałują na wydajność i produktywność⁷⁸ oraz komfort pracy, mają też znaczenie dla tworzenia dobrej atmosfery i odczuwania satysfakcji zawodowej.

Czynniki sytuacyjne mają większe znaczenie dla odczuwania satysfakcji zawodowej niż czynniki podmiotowe (10-20% do 40-60%), natomiast zadowolenie z pracy zależy w około 10-20% od interakcji obu grup czynników⁷⁹. Można przypuszczać, że satysfakcja zależy od zgodności „poziomu kwalifikacji zawodowych i cech osobowości jednostki z zadaniami, obowiązkami oraz odpowiedzialnością za ich pozytywną realizację. Oznacza to, że cechy osobowościowe i osobowe jednostki są zbieżne z cechami wymaganymi przez dany zawód i stanowisko pracy”⁸⁰. W takiej sytuacji człowiek ma szansę realizować i rozwijać swoje możliwości, a także odczuwać satysfakcję z wykonywanej pracy. Jeśli jednak posiada kwalifikacje, które są wyraźnie niższe lub wyższe od wymaganych na danym stanowisku oraz niedopasowane do niego cechy osobowości i kompetencje, powoduje to w pierwszym przypadku stany napięć, nerwowość, unikanie zadań trudnych albo w drugim – świadomość niewykorzystania swojego potencjału, a w związku z tym przekonanie o stagnacji i braku rozwoju, co wywołuje zniechęcenie, frustrację i niezadowolenie z pracy. Stąd wynika, że zgodność posiadanych kwalifikacji, kompetencji osobowych i społecznych z wymaganiami zawodu i stanowiska może być jednym z warunków odczuwania satysfakcji zawodowej. Wobec tego istotnym czynnikiem odczuwania zadowolenia z pracy są zasoby osobiste i możliwość ich wykorzystywania podczas wykonywania pracy, dlatego odczuwanie satysfakcji wymaga równocześnie spełnienia obu warunków: posiadania właściwych kwalifikacji i kompetencji osobistych oraz odpowiedniego kontekstu sytuacyjnego związanego z miejscem pracy, w którym można w pełni realizować posiadany potencjał. Kształtują one łącznie poczucie satysfakcji z pracy.

⁷⁷ Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, op. cit., s. 377.

⁷⁸ D. P. Schultz, S. E. Schultz, op. cit., s. 359.

⁷⁹ P. Makin, C. Cooper, Ch. Cox, *Organizacje a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 86.

⁸⁰ K. M. Czarnecki, *Teoretyczne podstawy rozwoju zawodowego człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2007, s. 46.

Zadowolenie z wykonywanej pracy jest nierozzerwalnie powiązane z humanizacją pracy – jest rezultatem oddziaływań materialnego i społecznego środowiska pracy na pracującego człowieka. Satysfakcja z pracy jest konsekwencją traktowania człowieka jako podmiotu pracy, zapewnienia odpowiednich warunków pracy i rozwoju, troski o człowieka i jego sprawy. Brak satysfakcji z pracy, szczególnie wtedy, kiedy nie ma szans na znalezienie nowej oferty zatrudnienia, prowadzi do frustracji i spadku zaangażowania, powoduje, że człowiek przestaje wierzyć w swoje możliwości, odczuwa lęk i niepewność – jest więc ogromnym zagrożeniem humanizacji pracy. Nadanie pracy humanistycznego sensu tworzy możliwości poprawy warunków i klimatu pracy oraz prowadzi do odczuwania satysfakcji z jej wykonywania. Wtedy praca nie jest odbierana jako niemiły obowiązek, ale jako coś przyjemnego, co pozwala na osiąganie sukcesów, budowanie poczucia własnej wartości i jakości życia.

Uwagi końcowe

Praca nie może być nastawiona tylko i wyłącznie na zysk – przede wszystkim ma zaspokajać osobowe potrzeby człowieka. Nie wystarczy zapłacić za jej wykonanie. Człowiek musi jeszcze wiedzieć, po co pracuje, znać sens wykonywanych czynności i widzieć rezultaty swojej działalności. Inaczej, zamiast ubogacać, praca będzie niszczyć jego podmiotowość i człowieczeństwo. Samo pojęcie „humanizacja pracy” podkreśla jej ludzki charakter i rolę człowieka w procesie pracy, ale może też świadczyć o tym, że praca traci swój humanistyczny charakter, często jest rozumiana wyłącznie w kategoriach zysku, lepszej organizacji i zarządzania. Człowiek jest traktowany jako zbiór pewnych zasobów (wiedzy, umiejętności i kompetencji osobistych), które należy wykorzystać w sposób najbardziej efektywny. Kompetencje stanowią zatem swoiste narzędzie – środek, dzięki któremu firma pomnaża zyski. Badanie zagadnień z zakresu humanizacji pracy ma na celu podkreślenie faktu, że praca służy przede wszystkim wykonującemu ją człowiekowi (a nie odwrotnie), stanowi czynnik jego rozwoju, „jest dobrem człowieka – dobrem jego człowieczeństwa – przez pracę bowiem człowiek *nie tylko przekształca przyrodę, dostosowując ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowiek, a także poniekąd bardziej »staje się człowiekiem«*”⁸¹.

Wykonywanie pracy zawodowej jest dla każdego człowieka wartością, szansą na rozwój i zaspokojenie wielu ważnych potrzeb. Daje korzyści finansowe, umożliwia kontakty z otoczeniem, nawiązywanie relacji i przyjaźni. Jest środkiem zapobiegającym wykluczeniu społecznemu i izolacji, umożliwia osiągnięcie określonej pozycji społecznej. Może stanowić swoistą terapię – jest okazją do samorealizacji, chroni

⁸¹ Jan Paweł II, *Laborem exercens*, op. cit., s. 21.

przed pustką, znudzeniem i biernością, buduje poczucie własnej wartości oraz poprawia samoocenę. Praca przeciwdziała doświadczaniu bezradności, daje możliwość nadążania za przemianami społeczno-ekonomicznymi, podejmowania decyzji życiowych, motywuje do rozwoju osobistego i sprzyja ubogacaniu siebie jako osoby. Wykonywanie pracy z jednej strony wiąże się z trudem, wysiłkiem i przymusem, z drugiej – umożliwia wykorzystanie własnego potencjału dając poczucie spełnienia.

Nieprawidłowości występujące w procesie pracy w wyniku złej organizacji, negatywnie oddziałujących czynników materialnych i społecznych środowiska pracy powodują szereg niekorzystnych następstw w obszarze psychofizycznego funkcjonowania pracowników. Pojawienie się tych problemów wymaga zatem zainteresowania ideą humanizacji pracy w większym zakresie niż dotychczas. Humanizacja pracy ma na celu podejmowanie działań ograniczających i eliminujących niekorzystny wpływ pracy na człowieka i dostosowywanie jej do możliwości psychofizycznych pracownika. Jest to zagadnienie ważne w skali całego społeczeństwa, ponieważ koszty, jakie musi ono ponieść w wyniku negatywnych skutków dehumanizacji są większe niż nakłady ponoszone na zapobieganie temu zjawisku.

Problemy humanizacji pracy są powiązane z tym, w jaki sposób pracownicy są traktowani przez firmę, przełożonych i współpracowników. Firma zatrudniająca powinna zapewnić odpowiednie warunki i życzliwą atmosferę nie tylko po to, aby zagwarantować efektywną pracę i zyski, ale przede wszystkim po to, aby człowiek mógł się poprzez pracę rozwijać w różnych obszarach swojego życia, z uwzględnieniem zachowania równowagi między życiem prywatnym a obowiązkami zawodowymi. Badania z obszaru humanizacji pracy mogą zatem dotyczyć wielu aspektów związanych z wykonywaniem pracy, między innymi: warunków i organizacji pracy, edukacyjnych i wychowawczych funkcji środowiska pracy, rozwijania kompetencji i profesjonalizmu, kształcenia ustawicznego, satysfakcji zawodowej, motywacji do pracy, uwarunkowań rozwoju zawodowego, sposobów realizowania kariery, równowagi *praca – życie pozazawodowe*, relacji interpersonalnych w miejscu pracy, zagrożeń psychospołecznych, jednak zawsze w perspektywie dobra człowieka i jego rozwoju, z uwzględnieniem jego podmiotowości i wolności wyboru.

BIBLIOGRAFIA

- Adler R. B., Rosenfeld L. B., Proctor II R. F., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2011.
- Ajdukiewicz K., *O sprawiedliwości*, [w:] *Język i poznanie*, t. I, K. Ajdukiewicz (red.), PWN, Warszawa 1985.

- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000.
- Bacon T. R., *Budowanie relacji w firmie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2015.
- Bańka A., *Psychologia organizacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*. J. Strelau (red.), t. III., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Bartkowiak G., *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.
- Budajczak M., *Prolegomena do etyki pracy i jej pedagogicznych ekstensji*, [w:] *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – empiria – praktyka*, M. Piorunek (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Cox T., Griffiths A., Rial-Gonzalez E., *Badania nad stresem związanym z pracą*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2006.
- Czarnecki K. M., *Teoretyczne podstawy rozwoju zawodowego człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2007.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Domachowski W., *Społeczne i kulturowe uwarunkowania patologii*, PWN, Warszawa 1993.
- Drzeżdżon W., *Etyczne aspekty pracy zawodowej. Wybrane zagadnienia*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, t. X, 2013.
- Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne Warszawa 2004.
- Gałkowski J. W., *Człowiek, praca, wartości*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Gerlach R., *Przemiany pracy i ich konsekwencje dla relacji praca – życie pozazawodowe*, [w:] *Relacje praca – życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki*, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.
- Głuch M., *Rola humanizacji w kształtowaniu procesów pracy – ujęcie teoretyczne*, [w:] *Rola informatyki w naukach ekonomicznych i społecznych. Innowacje i implikacje interdyscyplinarne*, Z. E. Zieliński (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej Kielce 2013.
- Gogacz M., *Czym jest etyka zawodowa*, [w:] *Zagadnienie etyki zawodowej*, A. Andrzejuk (red.), Oficyna Wydawnicza „Navo”, Warszawa 1998.
- Gogacz M., *Ujęcia doniosłe i atrakcyjne*, [w:] *Człowiek i dobro*, A. Andrzejuk (red.), Oficyna Wydawnicza „Navo”, Warszawa 2002.
- Griffin R. W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2005.
- Jabłonowska L., *Rozwój kompetencji komunikacyjnych jako przejaw humanizacji pracy*, [w:] *Humanistyczne aspekty techniki*, A. Jakubiak (red.), Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2009.

- Jakimiuk B., *Relacje interpersonalne w miejscu pracy i ich znaczenie dla funkcjonowania zawodowego*, [w:] *Wybrane zagadnienia aktywności zawodowej człowieka*, pod red. B. Pietrulewicz i M. A. Paszkowicz, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, Zielona Góra 2015.
- Jan Paweł II, *Laborem exercens*, [w:] *Laborem exercens. Tekst i komentarze*, J. Gałkowski (red.), Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1986.
- Jan Paweł II, *Praca jest dobrem człowieka*, przemówienie w ośrodku „Willson Training Centre”, Hobart, 27.11.1986 r., [w:] *Jan Paweł II, Dzieła zebrane. Tom XIII. Homilie i przemówienia z pielgrzymek. Azja, Afryka, Australia i Oceania*, Wydawnictwo M, Kraków 2007.
- Kaczor S., *Kwalifikacje społeczno-moralne i ich rosnące znaczenie w życiu*, [w:] *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, S. M. Kwiatkowski (red.), IBE, Warszawa 2005.
- Karney J. E., *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk 2004.
- Kowalewska S., *Humanizacja pracy*, IW ZRZZ, Warszawa 1971.
- Kowalewski Z., *Wspomaganie rozwoju osobniczego przez pracę*, „Humanizm Pracy”, nr 2, 1968.
- Kubiak-Szymborska E., *Wychowanie człowieka w perspektywie teorii podmiotowości* [w:] *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, pod red. E. Kubiak-Szymborskiej i D. Zając, Wydawnictwo „Wers”, Bydgoszcz 2002.
- Lazari-Pawlowska I., *Etyka zawodowa*, „Etyka”, nr 4, 1969.
- Litzke, S. M., Schuh, H., *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Makin P., Cooper C., Cox Ch., *Organizacje a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Merecz D., *Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, pod red. J. Pyżalskiego i D. Merecz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Michalik M., *Społeczne przesłanki, swoistość i funkcje etyki*, [w:] *Etyka zawodowa*, A. Sarapata (red.), „Książka i Wiedza”, Warszawa 1971.
- Miłkuła B., *Humanizacja w zarządzaniu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, nr 801, 2009.
- Miłkuła B., *W kierunku organizacji inteligentnych*, Antykwa, Kraków 2001.
- Nowak M., *Osoba i wartość w pedagogice ogólnej*, [w:] *Antropologiczna pedagogika ogólna*, pod red. M. Nowaka, P. Magiera oraz I. Szewczak, Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej GAUDIUM, Lublin 2010.

- Nowotarska-Romaniak B., *Atmosfera w pracy jako istotny element marketingu wewnętrznego firm ubezpieczeniowych*, „Wiadomości Ubezpieczeniowe”, nr 3, 2009.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa 1993.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Poczrowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2008.
- Podoska-Filipowicz E., *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996.
- Polek-Duraj K., *Humanizacja pracy w aspekcie jakości pracy i życia społeczeństwa*, „Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae”, rok 14, nr 2/2010.
- Reykowski J., *Podmiotowość – szkic problematyki*, [w:] *Podmiotowość: Możliwość, rzeczywistość, konieczność*, pod red. P. Buczewskiego i A. Cichockiego, Ośrodek Analiz Społecznych ZMW, Zakład Psychologii PAN, Redakcja Wydawnictw Ośrodka Analiz Społecznych ZKZMW, Poznań 1988.
- Robbins S. P., *Zachowania w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
- Romanowska M., Jarosiński M., *Kultura organizacji*, [w:] *Podstawy organizacji i zarządzania*, M. Romanowska (red.), Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2001.
- Schmidt C., *Istota i główne elementy procesu humanizowania organizacji*, [w:] *Kierunki humanizowania organizacji w przemyśle*, Z. Mikołajczyk (red.), Uniwersytet Łódzki, Łódź 1986.
- Schultz D. P., Schultz S. E., *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Solak A., *Człowiek jako podmiot pracy w Laborem Exercens Jana Pawła II*, „Forum Pedagogiczne”, nr 1/2011.
- Solak A., *Wychowanie chrześcijańskie a praca ludzka. Studium współzależności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Wyszyńskiego, Warszawa 2004.
- Stefan Kardynał Wyszyński, *Duch pracy ludzkiej*, Soli Deo, Warszawa 1991.
- Szabała H., *Gorzki smak wolności*, [w:] *Deklinacje wolności*, H. Szabała (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza Społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002.
- Tischner J., *Idąc przez puste Błonia*, Znak, Kraków 2005.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 1982.
- Tischner J., *Polski kształt dialogu*, Znak, Kraków 2002.
- Wiatrowski Z., *Etyka zawodowa – ważny wyznacznik jakości działalności gospodarczej*, [w:] *Po co etyka pedagogom*, W. Sawczuk (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 2000.

- Wołk Z., *Człowiek i jego kultura pracy w realizacji drogi zawodowej*, „Szkola Zawód Praca”, nr 5/6, 2013.
- Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, ITE-PIB, Radom 2009.
- Wołk Z., *Zawodownawstwo. Wiedza o współczesnej pracy*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2013.

STRESZCZENIE

Dynamiczne zmiany rynku pracy i niepewność zatrudnienia sprawiają, że coraz częściej pracownik jest traktowany instrumentalnie, z punktu widzenia efektywności i zysków, jakie jego praca przynosi firmie. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na *humanizację pracy* czyli na przywrócenie właściwego rozumienia roli człowieka w procesie pracy, która przede wszystkim ma służyć jego rozwojowi i realizowaniu człowieczeństwa. Artykuł prezentuje zagadnienia dotyczące humanizacji pracy, podmiotowości człowieka w procesie pracy, kultury pracy i etyki, relacji interpersonalnych i ich znaczenia dla humanizacji pracy, a także satysfakcji z pracy.

Słowa kluczowe: humanizacja pracy, pedagogika pracy, kultura pracy, satysfakcja z pracy, relacje w pracy, etyka zawodowa.

English title: Humanization of work as a research area in work pedagogy

Abstract

The ongoing dynamic changes in the job market and uncertainty of employment contribute to more and more frequent instrumental treatment of an employee, depending on their efficiency and profitability for the company. The aim of the article is to draw attention to *humanization of work*, i.e. to restoration of a proper understanding of employee's role in the working process: self-development and realization of their humanity. The article presents issues concerning work humanization, employee's subjectivity in the working process, working culture and ethics, interpersonal relationships and their importance for work humanization, as well as professional satisfaction.

Key words: work humanization, work pedagogy, working culture, job satisfaction, relationships at work, professional ethics.

NOTKA O AUTORCE

Beata Jakimiuk – adiunkt w Katedrze Psychopedagogiki Instytutu Pedagogiki KUL. Prowadzi badania z zakresu pedagogiki pracy, andragogiki i pedeutologii, dotyczące szeroko rozumianych uwarunkowań kariery zawodowej, w tym wspomaganie rozwoju kariery, problemów związanych z jej realizacją, edukacyjnych oddziaływań środowiska pracy, aksjologicznych aspektów kariery, profesjonalizmu oraz badania dotyczące czynników satysfakcji zawodowej nauczycieli, relacji interpersonalnych w miejscu pracy oraz zagadnień związanych z humanizacją pracy.

5.3.

Wiesław Sztumski

Uniwersytet Śląski, Katowice

ŚRODOWISKO PRACY: KONDYCJA I SANACJA

Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale zaprezentowano refleksję naukową poświęconą *środowisku pracy* człowieka, sygnalizując zarówno jego wymiar przyrodniczy, społeczny, kulturowy, jak i psychologiczny. Rozważania autora oparto przede wszystkim na tezie, iż to zwłaszcza społeczne środowisko pracy wymaga namysłu przedstawicieli nauk społecznych, w tym pedagogów pracy, gdyż wyniki badań prowadzonych na całym świecie dowodzą jego postępującej degradacji oraz wzrastającego obciążenia psychicznego pracowników.

Środowisko pracy człowieka

Środowisko pracy składa się z elementów materialnych i niematerialnych, rzeczowych i podmiotowych, przyrodniczych, społecznych i kulturowych znajdujących się w bliskim sąsiedztwie pracowników (w ich miejscach pracy), które w czasie pracy wpływają na nich oraz ich pracę¹. To określenie jest bliskie temu, jakie zawarte zostało na przykład w niemieckich standardach DIN EN ISO 6385 (*Zasady ergonomii w projektowaniu*

¹ Szerzej o pojęciu środowiska pracy pisałem w artykule pt. *Krytycznie o pojęciu pracy i równowadze między czasem pracy i czasem wolnym*, [w:] *Relacje praca–życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki*, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego Bydgoszcz 2014.

systemów pracy): „środowisko pracy można określić jako fizyczne, chemiczne biologiczne, organizatorskie, społeczne i kulturowe czynniki, które otaczają pracownika”².

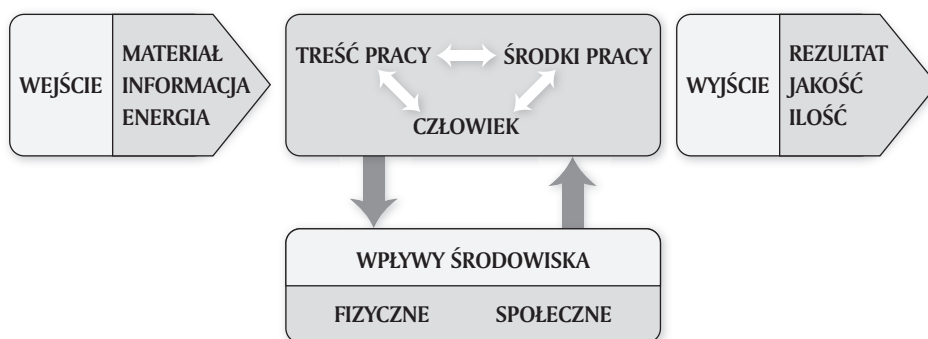
Środowisko pracy obejmuje wszystko, co działa na ciało, umysł i psychikę pracownika: środowisko fizyczne, psychiczne i społeczne. Znany amerykański psycholog i informatyk, John Henry Holland, wyróżnił we współczesnym społeczeństwie aż sześć rodzajów środowiska pracy w zależności od charakteru wykonywanej pracy: realistyczne, społeczne, przedsiębiorcze, artystyczne, badawcze i konwencjonalne³. W zakres szeroko rozumianego pojęcia środowiska pracy wchodzi: wyposażenie, infrastruktura, i organizacja (system zarządzania) zakładu pracy, elementy znajdujące się w bezpośrednim otoczeniu stanowiska roboczego, współpracownicy i przełożeni, klimat w miejscu pracy (atmosfera kształtowana przede wszystkim przez relacje między pracownikami i przez ich postawy wobec pracy), fizyko-chemiczne, społeczne i psychiczne warunki panujące w miejscu pracy, kultura pracy, morale oraz etos zawodowy załogi. W toku ewolucji pracy i postępu technicznego postępuje stałe przekształcanie się środowiska pracy z naturalnego w sztuczne; obecnie elementy naturalne (niebędące wytworem ludzi) zostały już niemal całkowicie wyparte przez elementy sztuczne – społeczne i kulturowe. Dlatego w rozważaniach nad środowiskiem pracy pominię kwestie związane z jego aspektem przyrodniczym jako mniej istotne, co nie znaczy, że nie doceniam roli przyrodniczego środowiska pracy. Humanizacja pracy przyczynia się o wiele bardziej do poprawy środowiska pracy w wymiarze przyrodniczym (zwalczania uciążliwości pracy i zagrożenia związane z czynnikami fizycznymi, chemicznymi biologicznymi) i materialnym (lepsze i bardziej ergonomiczne wyposażenie stanowisk pracy) aniżeli w wymiarze ludzkim, podmiotowym⁴. Pod wpływem humanizacji pracy rośnie także znaczenie czynnika ludzkiego w procesie pracy. Dzięki humanizacji pracy, sozologii pracy oraz ergonomii środowisko pracy jest coraz bardziej ludzkie – przyjazne pracownikom i mniej uciążliwe dla nich. Niestety, z różnych przyczyn – niedostatecznej kultury osobistej pracodawców i ich świadomości pracy, jak i tradycyjnych stereotypów odnoszących się do pracy, ale przede wszystkim z powodów ekonomicznych – dzieje się to w ograniczonym stopniu; tylko o tyle, o ile poprawa dobrostanu pracownika w miejscu pracy przyczynia się do wzrostu wydajności czyli w jakim stopniu przekłada się na powiększenia zysku pracodawców. Do osiągnięć humanizowania pracy należy zaliczyć

² Ch. M. Schlick, *Industrial Engineering and Ergonomics*, [w:] „Work Ecology”, Winter 2011/2012 (http://www.iaw.rwth-aachen.de/files/08_iee_ws2011-2012-folien+notizen.pdf).

³ Zob. J. H. Holland, *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed), Odessa, FL, 1992.

⁴ Cytuję za: J. Velasquez, *Handlungsanleitung zu menschengerechten Arbeitsplatzgestaltung in der Produktion der Automobilindustrie*, Technische Hochschule, Kiel 2007 (http://www.th-kiel.de/file-admin/Data/maschinenwesen/Studium/M/Arbeitenarchiv/2007/Velasquez_Julian_SS07.pdf).

m.in. zwalczanie szykanowania pracowników oraz stosowania w stosunku do nich przemocy psychicznej czyli zjawiska mobbingu. Mówiąc o pracy, będę mieć na myśli pracę zarobkową (zmonetaryzowaną) wykonywaną w zakładzie pracy na podstawie umowy między pracobiorcą i pracodawcą, a nie inne rodzaje pracy nieopłacanej ani *home work*, czy pracę w rozumieniu fizyki (praca = siła x droga) bądź w szerszym ujęciu, na przykład Vladimira Gottlieba Eliasberga: „Praca jest wewnętrznym i zewnętrznym wysiłkiem, za pomocą którego mają być tworzone wartości, jest pojęciem sfery intelektualnej życia psychicznego. Praca wynika z motywacji, działania i wartości”⁵. Poza tym, pojęcie pracy jest złożone. W jego zakres wchodzi elementy składające się na system – a więc zasadne jest traktowanie pracy jak systemu. Elementy systemu „praca” oraz ich oddziaływania wzajemne ukazane są na rysunku 1.



Rysunek 1. System „PRACA”

Źródło: Opracowanie własne.

Znaczenie środowiska pracy

Według Światowej Organizacji Zdrowia 52% światowej populacji przebywa w swoich miejscach pracy jedną trzecią dorosłego życia. Towarzyszy temu wiele zagrożeń implikowanych przez czynniki uciążliwe i szkodliwe dla zdrowia oraz życia. Pracodawcy podejmują różne działania (zwłaszcza techniczne i organizacyjne) i na różne sposoby starają się likwidować je lub ograniczać. Mimo to w skali świata codziennie 300 tys. osób ulega wypadkom przy pracy, w tym 30 tys. osób – wypadkom ciężkim i 600 osób – wypadkom śmiertelnym. Te liczby są przerażające i świadczą o tym, po pierwsze, że środowisko pracy jest niezwykle ryzykowne i po drugie, że w wysokim stopniu zagraża pracowni-

⁵ Cyt. za: Hans-Jörg Bullinger, *Ergonomie. Produkt – und Arbeitsplatzgestaltung*, Sprigner Vieweg, Stuttgart 1994, s. 2

kom⁶. Statystyczny Polak spędza około 8 godzin dziennie (30% doby) w miejscu pracy, a pracownicy firm produkcyjnych w zależności od koniunktury – 10 lub nawet 12 godzin (41% – 50% doby)⁷. Podobnie jest w USA.⁸ Wynika stąd, że ze względu na czas środowisko pracy w jednej trzeciej wpływa na nasze życie i zdrowie. To bardzo dużo, niemal tyle, co przebywanie w domu. Tyle tylko, że zazwyczaj w czasie przebywania w pracy działa więcej czynników na człowieka i chyba działają one o wiele intensywniej aniżeli podczas przebywania w domu. Z tego powodu środowisko pracy wpływa na kondycję człowieka bardziej od środowiska domowego. Na ogół ludzie nie uświadamiają sobie tego, jak silnie przebywanie w zakładzie pracy determinuje ich kondycję w ciągu życia; nie tylko wtedy, kiedy są czynni zawodowo, ale także w wieku poprodukcyjnym. Stan zdrowia ludzi przechodzących na emeryturę jest efektem wieloletniego przebywania w środowisku pracy. Wpływa też pośrednio (poprzez pracujących rodziców) na dzieci i młodzież, na których odbijają się skutki przebywania ich rodziców w niezdrowym środowisku pracy w postaci zachowań agresywnych w stosunku do swych dzieci albo niedostatecznego zajmowania się nimi. Zbyt długie spędzanie czasu w pracy implikuje zbyt mało poświęcania go rodzinie i wychowywaniu dzieci.

Środowisko pracy może wywierać negatywny albo pozytywny wpływ na pracownika w zależności od tego, czy jest zdrowe (dobre), czy chore (złe).

O zdrowym środowisku pracy w danej organizacji (firmie, przedsiębiorstwie itp.) mówimy wtedy, gdy panują w nim:

- » szacunek;
- » uczciwość;
- » zaufanie między ludźmi.

Ponadto powinno ono charakteryzować się następującymi cechami:

- » jawnym i otwartym przekazem (pracownicy w wyniku przemyślenia filozofii, misji i wartości organizacji, w której są zatrudnieni, muszą mieć poczucie, że są odpowiednimi ludźmi w danej organizacji);

⁶ Zob. <http://www.rcre.nazwa.pl/pliki/Czynniki%20zagrozen%20w%20srodowisku%20pracy.pdf> [dostęp: 04.08.2016].

⁷ T. Gdula, *Aż 2015 godzin spędza w pracy przeciętny Polak. Tylko Koreańczycy harują dłużej niż my*, [w:] „Strefa biznesu” (<http://www.nto.pl/strefa-biznesu/pieniadze/aktualosci/a/ile-czasu-spedzamy-w-pracy,10290422>) [dostęp: 06.09.2010].

⁸ Tam również: około 30% ludzi pracuje dłużej niż standardowe 40 godzin w tygodniu, a im wyższy szczebel kariery, tym więcej trzeba pracować. Przeciętny Amerykanin pracuje w roku 250 godzin więcej niż Brytyjczyk i 500 godzin więcej niż Niemiec.

- » stabilnością relacji *praca – życie* (konieczny jest jakiś rodzaj równowagi między pracą a życiem osobistym, ponieważ świadomość tej równowagi poprawia zadowolenie z pracy);
- » bezstronnością (pracownicy muszą być przekonani o tym, że są bezstronnie wynagradzani, tzn. wyłącznie na podstawie obiektywnych kryteriów: ich wydajności oraz ilości i jakości produktów pracy);
- » konsekwencją (cecha ta oznacza przewidywalność zachowania i postępowania; podwładni chcą i muszą wiedzieć, jak zareaguje ich przełożony w danej sytuacji).

Michael Poh⁹, znany psycholog z zakresu komunikacji społecznej, dodaje kolejne trzy cechy:

- a) szkolenia ukierunkowane na rozwój zawodowy pracowników;
- b) uznanie dla ciężkiej pracy;
- c) mocne więzi społeczne w zespołach roboczych.

Patologiczne (nieprzyjazne) środowisko pracy w wymiarze społecznym i psychologicznym charakteryzuje się:

- » niepokojeniem pracowników;
- » strachem przed utratą miejsca pracy;
- » dyskryminacją ze względu na rasę, religię, wygląd zewnętrzny, niepełnosprawność, orientację seksualną, obywatelstwo, stan cywilny, jak i kobiet ciężarnych;
- » brakiem obiektywizmu;
- » presją na maksymalny zysk pracodawcy i związaną z tym redukcją wydatków na poprawę warunków pracy, świadczenia socjalne, podwyżki płac oraz niedotrzymywanie terminów płatności wynagrodzeń¹⁰;
- » złą atmosferą w miejscu pracy tworzona przez pracowników lub przełożonych w wyniku donosicielstwa, plotkarstwa itp.

⁹ M. Poh, *5 Characteristics of A Positive Work Environment* (<http://www.hongkiat.com/blog/positive-working-environment> [dostęp: 08.08.2016]).

¹⁰ Odkąd praca stała się towarem, umowa o pracę jest faktycznie umową kupna-sprzedaży (siły roboczej). W takim razie zaleganie przez pracodawcę z wypłatą wynagrodzenia powinno być odpowiednio oprocentowane, tak jak spłacanie kredytu. Ale tak nie jest. W ten sposób oszukuje się pracobiorców.

Oprócz negatywnych skutków przebywania w środowisku pracy, istnieją również pozytywne. Należą do nich:

- » satysfakcja z efektów dobrze wykonywanej pracy (uznanie przez przełożonych, nagrody i premie);
- » samorealizacja („pracuję, więc jestem”).

Kondycja, patologia, diagnoza i sanacja środowiska pracy

Jakość środowiska pracy zależy przede wszystkim od ludzi, którzy je tworzą i nadają mu kształt, a zwłaszcza od właścicieli firm i pracowników, przy czym od pierwszych zależy bardziej niż od drugich. A poza tym zależy również od tego, co na zewnątrz – od całego otoczenia społecznego i kulturowego, tj. od czynników społecznych, politycznych, ekonomicznych itd., które wpływają na funkcjonowanie organizacji.

Kondycja środowiska przyrodniczego jest na ogół dobra i w organizacjach oraz w krajach porównywalnych ze sobą pod względem rozwoju technicznego, gospodarczego i kulturowego – zbliżona. Na podstawie badań oceny środowiska pracy przeprowadzonych wśród pracowników w wielu organizacjach w różnych krajach (z wyjątkiem zacofanych pod względem gospodarczym i kulturowym) stwierdza się, że średnio ok. 45% pracowników pozytywnie ocenia swoje środowisko pracy, 15% bardzo dobrze, 35% ocenia je negatywnie, a pozostali nie mają zdania na ten temat. Warto przy tym wspomnieć, że w grupie osób o negatywnym nastawieniu, aż 71% pracowników skarży się na zmęczenie i nudę¹¹.

Gorzej przedstawia się kondycja społecznego środowiska pracy. Elementy materialnego (przyrodniczego) środowiska pracy są w miarę stabilne, natomiast elementy społecznego środowiska pracy albo są trwałe, ale w złym sensie, bo ufundowane na anachronicznych lub negatywnych stereotypach świadomości oraz pojęciach pracy, albo szybko zmieniają się proporcjonalnie do postępu cywilizacyjnego, który stale przyspiesza, co również odbija się negatywnie na środowisku pracy, gdyż czyni je trudnym do przystosowania się przez pracowników. Wprawdzie człowiek posiada pewne mechanizmy homeostazy, dzięki którym może zaadoptować się do zmieniających się warunków środowiska pracy, ale tylko do pewnego stopnia i wtedy, gdy te zmiany nie następują nazbyt szybko. Jest to uwarunkowane konstrukcją biologiczną i psychiczną organizmu ludzkiego. Szczególnie trudno adoptować się w przypadku

¹¹ Zob. R. Jain, *Impact of Work Environment on Job Satisfaction*, [w:] „International Journal of Scientific and Research Publications”, ISSN 2250-3153, vol. 4, issue 1, January 2014. Badania prowadzone przez nią w firmie „Dominos Pizza” w Jaipur (Indie) są w przybliżeniu zgodne z badaniami w innych organizacjach w Europie i Ameryce.

częstych, „szokowych” zmian środowiska¹² i miejsc pracy (dynamika rynku pracy), ponieważ zanim pracownik zdąży się przystosować do jednego środowiska pracy, już musi je zmienić i dostosowywać się do nowego. W związku z tym nigdy nie zdoła tego zrobić w pełni w krótkim czasie. To niewątpliwie rodzi pewien dyskomfort psychiczny i wywołuje nerwice oraz stresy.

Do patologii środowiska pracy przyczyniają się kilka istotnych zjawisk.

1. **Stale utrzymujące się (stosunkowo) duże bezrobocie.** W przeważającej większości krajów stopa bezrobocia utrzymuje się na poziomie przekraczającym wartości normalne, tzn. typowe dla rezerwowej armii pracowników, a postęp techniczny (robotyzacja) w połączeniu z dążeniem do minimalizacji kosztów produkcji (maksymalizacją zysku) będzie skutkował dalszym zmniejszaniem ilości miejsc pracy mimo wzrastającego popytu na różne dobra i usługi. Wobec tego bezrobocie będzie musiało rosnąć, chociaż zdarzać się będą pewne czasowe i lokalne odchylenia od rosnących wartości średnich. Jak dotychczas, nic nie wskazuje na spowolnienie tempa postępu technicznego ani rezygnację z pazerności pracodawców.
2. **Walka konkurencyjna w środowisku pracy.** Toczy się ona między organizacjami o zdobycie rynku dla swoich produktów, między pracownikami już zatrudnionymi o utrzymanie swego zatrudnienia i ewentualny awans oraz między ludźmi poszukującymi na rynku pracy zatrudnienia dla siebie. W walce konkurencyjnej między organizacjami zwyciężają te, które osiągają najniższe koszty produkcji dzięki postępowi technologicznemu oraz innowacyjności. Nie każdą organizację stać na zakup najnowszych technologii albo na finansowanie odpowiednich badań naukowych, dlatego część z nich redukcję kosztów produkcji uzyskuje – jak zawsze – przede wszystkim w wyniku wzrostu wydajności pracy. Nie polega ona, jak dawniej, na obniżaniu płacy robotoczej (płace też muszą rosnąć nie tylko w związku z rosnącymi kosztami utrzymania, ale także po to, aby zapewnić zbyt dóbr wytwarzanych w nadmiarze), lecz na bardziej pomysłowych sposobach, przede wszystkim opartych na nieopłacanym wzroście wydajności pracy. Tam, gdzie jest nadpodaż siły robotoczej, organizacje konkurują o pracowni-

¹² Szok związany z zamianą środowiska domowego (lub innego) na środowisko pracy – sama świadomość tego przed pójściem do pracy – wywołuje u wielu ludzi rozdrażnienie oraz znerwicowanie i negatywną postawę w wobec pracy.

ków. Walka konkurencyjna na szeroko rozumianym rynku pracy z biegiem czasu i postępu cywilizacji zachodniej zaostrza się i powoduje narastające pustoszenie środowiska pracy.

3. **„Wyścig szczurów”** w celu utrzymania swojego miejsca pracy oraz awansu. Walka konkurencyjna w środowisku pracy w wyniku rosnącego deficytu miejsc pracy, zwłaszcza lepszych (głównie lepiej płatnych) i stałego podwyższanie stopnia efektywności pracy (produkcyjności), przeradza się w specyficzną formę niezdrowej i w gruncie rzeczy bezsensownej rywalizacji czy współzawodnictwa, jaką jest tzw. wyścig szczurów. Nie przebiera ona w środkach; wszystkie są dobre, jeśli prowadzą do osiągnięcia celu. Nawet kosztem rezygnacji z życia osobistego i rodzinnego albo upodlenia się czy szkodenia kolegom.
4. **Wzrost wydajności pracy.** Dążenie właścicieli przedsiębiorstw do maksymalizacji zysku w wyniku wzrostu efektywności urządzeń i pracowników implikuje stałe przyspieszanie tempa pracy maszyn i ludzi. W przypadku ludzi zdaje się ono zbliżać już do punktu krytycznego, organizm ludzki nie jest bowiem w stanie przekraczać granic narzuconych mu przez biologię, chyba że w wyniku stosowania odpowiednich środków dopingujących ciało, tak jak to robią sportowcy, albo leków psychotropowych dopingujących umysł, jak to robią uczniowie i studenci. Być może w nieodległej przyszłości również pracownicy będą musieli stosować takie leki, by zaspokoić żądania pracodawców i sprostać wymogowi dalszego wzrostu wydajności, aczkolwiek w żadnej sytuacji czas wykonywania operacji technologicznych przez człowieka nie będzie taki sam, jak w przypadku nowoczesnych maszyn.
5. **Obciążenia psychiczne pracowników.** Należą do nich: przeciążenie pracą¹³, niepewność zatrudnienia wynikająca z oszczędności etatów oraz restrukturyzacji przedsiębiorstw, konflikty w pracy¹⁴, brak wsparcia lub pomocy ze strony kolegów i przełożonych, dyskrymi-

¹³ Częstym zjawiskiem jest zmuszanie pracowników do pracy w godzinach nadliczbowych, nie zawsze opłacanych.

¹⁴ We współczesnym środowisku pracy narasta liczba konfliktów w efekcie walki konkurencyjnej o zatrudnienie, awans, płace itp.

nacja z różnych powodów, trudności adaptacyjne¹⁵, świadomość odpowiedzialności za rezultaty pracy własnej i zespołu, nieustanny wyścig z czasem (pośpiech), intensyfikacja pracy wynikająca ze wzrastającej konkurencyjności przedsiębiorstw, konieczność ciągłego opanowywania dynamicznie zmieniających się technologii w wyniku postępu innowacyjnego i technicznego, potrzeba stałego podnoszenia kwalifikacji i uczenia się innych zawodów oprócz wyuczonego, na które jest aktualny popyt na rynku pracy, częste zmiany miejsc pracy i środowiska pracy, praca na zmiany¹⁶, wypalenie zawodowe, niezadowolenie z wykonywanej pracy, monotonia, konflikt *praca – dom – życie prywatne – odpoczynek*.

6. **Przesadne i niezdrowe ambicje pracowników.** W wyniku presji społeczeństwa konsumpcyjnego i braku poczucia umiaru i swojego miejsca w hierarchii społecznej¹⁷ chce się łatwo i szybko robić karierę zawodową, wywiera się presję na szybki i pokaźny wzrost wynagrodzeń (efekt sztucznie napędzanego wzrostu potrzeb przez ideologię konsumpcjonizmu), zazdrości się tym, którym udało się znaleźć stałe oraz dobrze płatne zatrudnienie i szybko wzbogacić się. Niezdrową ambicją pracowników jest również chęć dorówna-

¹⁵ Człowiek ma w pewnym sensie zaprogramowany przez przyrodę i zmieniający się w wyniku ewolucji biologicznej potencjał adaptacyjny i ograniczony czas potrzebny do dostosowania organizmu do zmian warunków i nowego środowiska. Im szybsze i intensywniejsze zmiany i im starszy człowiek, tym bardziej wydłuża się czas adaptacji.

¹⁶ Kto często pracuje w systemie zmianowym, ten wytrąca z rytmu swój biologiczny zegar wewnętrzny. Pracownicy zmianowi częściej cierpią na choroby układu sercowo-naczyniowego i wykazują zwiększone ryzyko zachorowania na pewne rodzaje nowotworów. Nowe badanie przeprowadzone przez naukowców pod kierunkiem Jean-Claude Marquié'ego z Uniwersytetu Toulouse w Le Mirail sugerują, że nieregularne godziny pracy wywołują nie tylko negatywne skutki fizjologiczne, ale mogą mieć też wpływ na zaburzenia umysłowe: gorzej wypadają w testach pamięciowych, wolniej przetwarzają informacje, a także wykazują niższe zdolności zarządzania intelektualnego. Starzeją się oni średnio o sześć i pół roku wcześniej aniżeli ludzie, którzy mają uregulowane rytmy dobowe. Wprawdzie po wycofaniu się po pewnym czasie z pracy na zmiany mózg regeneruje się, ale wymaga to około pięciu lat. Zob. J. C. Marquié, S. Folkard, D. Ansiau, P. Tucker, *Chronic effects of shift work on cognition: findings from the VISAT longitudinal study*, [w:] „Occupational and environmental medicine”, nr 11, 2014.

¹⁷ Ludzie za wszelką cenę, nawet własnego zdrowia, chcą osiągać wszystko na raz, jak najwięcej w jak najkrótszym czasie, jakby istnieli tylko w jednym momencie „Tu-i-Teraz”. Do pewnego stopnia jest to zrozumiałe, ponieważ świat teraźniejszy jest coraz bardziej zagrożony, a życie ludzkie wysoce niepewne i dlatego aktualne może być hasło „*Carpe diem!*”.

nia skomputeryzowanym urządzeniom technicznym ze względu na wydajność; ludzie chcą być tak szybcy, jak komputery.

7. **Zła organizacja pracy.** Chodzi tu zarówno o przeorganizowanie, jak i niedostateczne zorganizowanie pracy. W pierwszym wypadku w zakładzie pracy panuje przesadny reżym i niemal niewolnicze stosunki, a w drugim – zbyt duży liberalizm i indywidualizm, co nie sprzyja pracy zespołowej, jak i synergii działań na rzecz efektywnego osiągnięcia celów produkcyjnych.
8. **Niepoprawne stosunki międzyludzkie** – w zespołach roboczych, między pracownikami i przełożonymi. Mam tu na myśli relacje interpersonalne oparte na braku zaufania, nieszczerości, hipokryzji, zawiści albo chęci dominacji.

Uwagi końcowe

Większość zjawisk generujących patologię przyrodniczego środowiska pracy, zwłaszcza w dużych przedsiębiorstwach, redukuje się tak dalece, jak pozwalają na to nowoczesne technologie i możliwość zastosowania zaleceń ergonomii w praktyce. Mimo to zawsze będzie ono szkodliwe dla zdrowia i dobrostanu pracowników, stwarzając pewne określone zagrożenia. Tego nie da się uniknąć. Praca wykonywana z obowiązku była, jest i będzie czynnością uciążliwą w jakimś stopniu, a środowisko pracy – postrzegane negatywnie, choćby było nie wiadomo, jak przyjazne. Wyjątkiem może być praca twórcza wykonywana dla własnej przyjemności, a nie w celach zarobkowych albo praca, w której człowiek realizuje się – spełnia swoje marzenia lub ideały, rozwija się i ucłowiecza, co raczej jest nierealne we współczesnym świecie. Wyjątek stanowią też pracoholicy, ale to są ludzie chorzy (*chorzy na pracę*), jakby cyborgi – produkty cywilizacji Zachodu, patologicznego środowiska pracy, ideologii konsumpcjonizmu i... własnej głupoty. Natomiast sanacja społecznego środowiska pracy postępuje o wiele wolniej i w niewielkim stopniu. Ograniczają ją ramy aktualnego ustroju społeczno-ekonomicznego oraz stereotypy odnoszące się do świadomości pracy, nieprzystające do teraźniejszej rzeczywistości, do współczesnego szczebla rozwoju sił wytwórczych, mocno zakorzenione w mentalności ludzi i podtrzymywane przez konserwatywne ideologie.

Praca w patologicznym środowisku jest przyczyną wielu negatywnych objawów, między innymi:

- » zmniejsza stopień koncentracji;
- » utrudnia myślenie i podejmowanie racjonalnych decyzji;

- » spowalnia i osłabia postrzeganie;
- » obniża poziom motywacji do pracy;
- » powoduje zaburzenia emocjonalne (apatię lub rozdrażnienie), znużenie i nudę;
- » osłabia system nerwowy;
- » obniża wydajność i jakość pracy wskutek wydłużenia czasu reakcji oraz wzrostu liczby popełnianych błędów;
- » powoduje spadek formy fizycznej (efekt zwrotnego oddziaływania świadomości na ciało), a także wzrost zachorowań, urazów i wypadków¹⁸.

Skutkują one zmniejszeniem wydolności i wydajności pracowników, a w związku z tym wzrostem kosztów produkcji i pomniejszaniem zysku właścicieli przedsiębiorstw oraz zarobku pracowników. Choćby tylko z tego powodu społeczne środowisko pracy wymaga przedsięwzięcia działań uzdrawiających. Sanacja środowiska pracy leży bezpośrednio w interesie pracodawców, jak i pracobiorców, a pośrednio – całego społeczeństwa.

Większość pracowników, głównie w zakładach przemysłowych, ocenia społeczne środowisko pracy negatywnie jako niebezpieczne oraz niezdrowe¹⁹. Niemal wszyscy twierdzą, że ich zajęcia są stresujące i że pracodawcy nie dbają o zdrowie psychiczne pracowników w takim samym stopniu, jak o zdrowie cielesne. W ich opiniach środowisko pracy nie sprzyja dobremu samopoczuciu (dobrostanowi psychicznemu), wywołuje napięcia nerwowe często utrzymujące się po pracy i sprawia, że do pracy przychodzą ludzie już zmęczeni psychicznie. Przecież w ciągu krótkiego czasu na odpoczynek w przerwach między pracą zarobkową i domową oraz na sen nie da się zrelaksować na tyle, by iść wypoczętym do pracy. Dzieje się tak pomimo tego, że pracodawcy na ogół zdają sobie sprawę z faktu, iż psychiczny komfort pracowników jest również dla nich wielce korzystny.

W publikacjach na temat sanacji środowiska pracy formułuje się pięć postulatów, dzięki którym środowisko pracy sprzyja zdrowiu psychicznemu zatrudnionych.

1. Dać pracownikom poczucie, że są kompetentni i względnie samodzielni w zakresie podejmowania decyzji i ponoszenia odpowiedzialności za dobre funkcjonowanie zakładu pracy.
2. Zapewnić równowagę między pracą zawodową i życiem prywatnym.

¹⁸ Zob. D. Borowiecki, *Obciążenie psychoneurwowe*, [w:] „ATEST – Ochrona Pracy”, nr 2, 2003.

¹⁹ Zob. K. Chandrasekar, *Workplace environment and its impact on organizational performance in public sector organizations*, [w:] „International Journal of Enterprise Computing and Business Systems”, vol.1, issue 1, January 2011.

3. Dbać o rozwój kompetencji zawodowych pracowników i ich awansowanie.
4. W maksymalnym stopniu troszczyć się o zdrowie (fizyczne i psychiczne) i bezpieczeństwo w miejscu pracy.
5. Podnosić morale pracowników poprzez wyrażania im uznania w formie pieniężnej lub niepieniężnej zawsze wtedy, gdy na to zasługują²⁰.

Zdrowe środowisko pracy zapewnia pracownikom dobre samopoczucie, korzystnie wpływa na ich zdrowie psychiczne, wzmacnia motywację do pracy i budzi entuzjazm dla niej, pozytywnie nastawia do pracy oraz pozwala spełniać się dzięki pracy. Wszystko to nadaje sens pracy ludzkiej, a praca w dużym stopniu określa wartość społeczną człowieka („Powiedz mi, co robisz, a powiem ci, kim jesteś”). Zdrowe środowisko pracy jest warunkiem dobrego funkcjonowania organizacji, lepszej pracy załogi i wyższej wydajności pracowników. Tym samym przyczynia się do osiągnięcia większych zysków przez pracodawców, a w konsekwencji do wzrostu wynagrodzeń pracobiorców.

BIBLIOGRAFIA

- Borowiecki D., *Obciążenie psychonerwowe*, [w:] „ATEST – Ochrona Pracy”, nr 2, 2003.
- Bullinger H.-J., *Ergonomie. Produkt – und Arbeitsplatzgestaltung*, Springer Vieweg, Stuttgart 1994.
- Chandrasekar K., Workplace environment and its impact on organizational performance in public sector organizations, [w:] International Journal of Enterprise Computing and Business Systems, Vol.1, Issue 1, January 2011.
- Gdula T., *Aż 2015 godzin spędza w pracy przeciętny Polak. Tylko Koreańcy harują dłużej niż my*, [w:] „Strefa biznesu” (<http://www.nto.pl/strefa-biznesu/pieniadze/aktualosci/a/ile-czasu-spedzamy-w-pracy,10290422> [dostęp: 06.09.2010]).
- Grawitch M. J., Ballard D. W., *The Psychologically Healthy Workplace: Building a Win-Win Environment for Organizations and Employees*, American Psychologists Association, 2016.
- Holland J. H., *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed), Odessa, FL, 1992.

²⁰ Zob. M. J. Grawitch, D. W. Ballard, *The Psychologically Healthy Workplace: Building a Win-Win Environment for Organizations and Employees*, American Psychologists Association, 2016.

- Marquié J. C., Folkard S., D. Ansiau, P. Tucker, *Chronic effects of shift work on cognition: findings from the VISAT longitudinal study*, [w:] „Occupational and environmental medicine”, nr 11, 2014.
- Poh M., *5 Characteristics of A Positive Work Environment* (<http://www.hongkiat.com/blog/positive-working-environment> [dostęp: 08.08.2016].
- Ruchi Jain, *Impact of Work Environment on Job Satisfaction*, [w:] „International Journal of Scientific and Research Publications”, ISSN 2250-3153, vol. 4, issue 1, January 2014.
- Schlick Ch. M., *Industrial Engineering and Ergonomics*, [w:] „Work Ecology”, Winter 2011/2012.
- Sztumski W., *Krytycznie o pojęciu pracy i równowadze między czasem pracy i czasem wolnym*, [w:] *Relacje praca–życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki*, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego Bydgoszcz 2014.
- Velasquez J., *Handlungsanleitung zu menschengerechten Arbeitsplatzgestaltung in der Produktion der Automobilindustrie*, Technische Hochschule, Kiel 2007 (http://www.thkiel.de/fileadmin/Data/maschinenwesen/Studium/M/Arbeitenarchiv/2007/Velasquez_Julian_SS07.pdf).

STRESZCZENIE

Artykuł prezentuje przemyślenia autora o patologicznej kondycji *środowiska pracy*, przyczynach tego stanu i możliwościach sanacji. Kwestia dotyczy w zasadzie środowiska pracy w wymiarze społecznym, kulturowym i psychologicznym. W wymiarze przyrodniczym stan środowiska pracy nie jest taki zły i stale się poprawia dzięki stosowaniu nowoczesnych technologii i trosce decydentów. Twierdzenia o stanie społecznego środowiska pracy wywiedzione zostały z wyników badań przeprowadzanych w różnych krajach i organizacjach; wszędzie były podobne: społeczne środowisko pracy znajduje się w fatalnym stanie, a obciążenia psychiczne pracowników są coraz większe. Stąd wniosek, iż należy podjąć działania zapobiegające dalszej degradacji tego środowiska i uzdrawiające go. Jest to korzystne nie tylko dla pracowników, ale również dla pracodawców i całego społeczeństwa. Artykuł zawiera uwagi wstępne dotyczące wyjaśnienia pojęć pracy i środowiska pracy, listę cech charakterystycznych zdrowego i chorego środowiska pracy, propozycje działań sanacyjnych oraz wnioski końcowe.

Słowa kluczowe: praca, środowisko pracy, sozologia pracy, humanizacja, adaptacja do środowiska pracy.

English title: Work environment: its condition and recovery**Abstract**

The article presents the Author's thoughts on the pathological condition of *work environment*, the causes of this state and the chances of reconstructing it. The issue concerns the social, cultural and psychological aspects of work environment. As far as the aspect of natural science is concerned, the condition of work environment is not that bad and has constantly been improving owing to the use of modern technologies and the decision-makers' concern. The statements about the condition of the social work environment result from the outcome of scientific research conducted in various countries and organizations; they were similar everywhere: the condition of the social work environment is very bad, and the mental burden of the workers has been even greater. Thus, one may conclude that the actions must be undertaken in order to prevent further degradation of the environment and to heal it. It is profitable for the workers, employers and the whole society. The article contains some initial remarks on the terms of work and work environment, the list of the features characteristic to healthy and unhealthy work environment, suggestions on what actions to undertake in order to reconstruct it and some final conclusions.

Key words: work, work environment, sozology, humanization, adapting to work environment.

NOTKA O AUTORZE

Wiesław Sztumski – dr hab. prof. nadzw. UŚ; fizyk-teoretyk i filozof. W swoich pracach badawczych skupia się na problemach filozofii przyrodoznawstwa, nauki, pracy, techniki, edukologii i środowiska życia człowieka. Stworzył nową subdziedzinę filozofii środowiska: *enwironmentalizm filozoficzny* oraz *ekologię wiary, ekologię ciszy i ekologię przestrzeni społecznej*.

5.4.

Iwona Mandrzejewska-Smól

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

AKTYWIZACJA ZAWODOWA SENIORÓW

Wprowadzenie

Jednym z osiągnięć współczesnej cywilizacji jest wydłużenie ludzkiego życia. Zjawisko to ma wpływ na wyraźne zwiększenie się liczebności osób w podeszłym wieku, zwłaszcza w krajach wysoko cywilizowanych. Zwiększający się odsetek ludzi starych wśród ogółu społeczeństwa, za Edwardem Rossetem, określa się jako proces starzenia się ludności¹. Na rozwój tego zjawiska wpływa przede wszystkim: spadek dzietności, wydłużanie czasu życia oraz przesuwanie się (przez kolejne grupy wieku ludności) roczników wyżowych i niżowych. Przyczyniać się do tego również mogą migracje – zarówno wewnętrzne, jak i zagraniczne, o dużej intensywności².

Przyspieszenie zmian udziałów osób w starszym wieku będzie tworzyć w przyszłości odmienną w stosunku do istniejącej dzisiaj sytuację jakościową w życiu społeczno-gospodarczym również naszego kraju, zwłaszcza w obszarze takich dziedzin, jak rynek pracy czy popyt na dobra i usługi (np. rekreacyjne, rozrywkowe, rehabilitacyjne, związane z opieką pozarodzinną kierowaną do osób najstarszych, żyjących w jednoosobowych gospodarstwach domowych). Obecnie coraz silniej dochodzą do głosu potrzeby osób starszych jako grupy społecznej o coraz większej powszechności występowania, co nie jest bez znaczenia dla szeroko rozumianej polityki społecznej państwa. Traktowane dotąd marginalnie problemy osób starszych stanowią kwestie o coraz większym poziomie istotności.

¹ E. Rosset, *Proces starzenia się ludności. Studium demograficzne*, PTG, Warszawa 1959.

² J. Z. Holzer, *Demografia*, wyd. IV zmienione, PWE, Warszawa 2003, s.139.

Podejmowanie aktywności przez osoby starsze

Dzisiejsza rzeczywistość charakteryzuje się zmianami o bardzo silnym natężeniu, co stanowi ogromne wyzwanie dla współczesnego człowieka pod względem intelektualnym i rozwojowym. Znajduje to swój wyraz w podejmowanej przez jednostkę aktywności. Jej formy mogą mieć zarówno charakter indywidualny, jak i zależeć od różnorodnych zewnętrznych uwarunkowań. Rozwój współczesnej cywilizacji stanowi zatem źródło przeobrażeń dla całego społeczeństwa, w tym również dla osób starszych. Wymusza to na nich zwiększenie aktywności w różnych zakresach, głównie aktywności społecznej, edukacyjnej i zawodowej. Istnieje przy tym duża grupa seniorów, którzy wycofują się z aktywnego życia, wymagają bowiem wsparcia i różnego rodzaju pomocy.

Rozważając problematykę aktywności osób starszych, należałoby się odwołać do *teorii aktywności*, należącej do najbardziej znanych koncepcji starzenia się³. Odwołuje się ona do głównego założenia, stanowiącego fundament wielu programów interwencyjnych na rzecz ludzi starych, uzasadniających duże znaczenie aktywności społecznej, warunkującej większą satysfakcję życiową. W związku z tym przedstawiciele tego poglądu uważają, że generalnie osoby starsze potrzebują i dążą do wysokiego poziomu aktywności społecznej⁴.

We współczesnych społeczeństwach postindustrialnych, w tym również w społeczeństwie polskim, istnieją zjawiska, procesy i mechanizmy sprzyjające powstawaniu i kumulacji *barier w sferze uczestnictwa społecznego seniorów*. Marek Niezabitowski, powołując się na ogólnopolskie badania Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego i Instytutu Spraw Publicznych w Warszawie, wskazuje na złożoność mechanizmów uczestnictwa społecznego osób starszych, tkwiących głównie w polskiej kulturze, strukturze społecznej, a także w osobowości społecznej tych osób z różnych środowisk społecznych. Autor przede wszystkim zwraca uwagę na poczucie osamotnienia i deprivację innych potrzeb psychospołecznych polskich seniorów po ich przejściu na emeryturę. Opisuje także takie zjawiska, jak utrudnienia na rynku pracy, bariery uczestnictwa w pozarodzinnych kontaktach społecznych oraz niski poziom partycypacji seniorów w sprawach społeczności lokalnej i w działalności instytucji obywatel-

³ Zdaniem wielu badaczy teoria aktywności jest antagonistyczna do drugiej, nie mniej popularnej teorii – wyłączenia, choć istnieją poglądy wskazujące, że obie ukazują dwupłaszczyznowość procesu starzenia się m.in. przez J. Halickiego w pozycji książkowej pt. *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2010.

⁴ J. Halicki, *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2010, s. 14.

skich⁵. Z kolei Jerzy Halicki i Małgorzata Halicka uważają, że funkcjonowanie w Polsce ludzi starszych poza głównym nurtem życia społecznego stanowi konsekwencję kulturowo uwarunkowanej postawy, charakterystycznej dla właściwie wszystkich grup wiekowych Polaków⁶.

Ważnym problemem uczestnictwa społecznego seniorów są ich zaburzone relacje z młodszym pokoleniem. Są one przede wszystkim wynikiem diametralnie odmiennej perspektywy postrzegania rzeczywistości tych grup społecznych, a to ze względu na odrębny etap i specyfikę ich rozwoju. Istotne w tym aspekcie są również funkcjonujące w społeczeństwie stereotypy na temat starości, stanowią one bowiem jedną z głównych barier uczestnictwa społecznego osób w podeszłym wieku.

Eliot Aronson definiuje stereotypy jako uproszczone uogólnienia dotyczące grupy ludzi, które polegają na przypisywaniu członkom tych grup identycznych cech, zgodnych z uprzedzeniami określonej osoby⁷. Te uogólnione uprzedzenia mogą przyjmować formę przekonań zarówno o charakterze pozytywnym, jak i negatywnym⁸. Przekonania o charakterze negatywnym prowadzą do tego, że człowiek stary postrzegany jest przez społeczeństwo jako niedołączny, mało produktywny, niezdolny do samodzielnego życia. Istnieje również tendencja do eksponowania niekorzystnych zmian w funkcjonowaniu społecznym seniorów, do których należą przede wszystkim: konserwatywne nawyki, opór wobec zmian czy skłonność do krytykowania i pouczania młodszego pokolenia. W wielu przypadkach nawet przekonania o charakterze pozytywnym podkreślające fakt, że człowiek stary wymaga specjalnej troski i wyjątkowego traktowania, powodują infantyilizowanie tych osób oraz ograniczanie ich niezależności i samodzielności w społecznym funkcjonowaniu⁹.

Istotnym problemem uczestnictwa społecznego osób starszych, jest także brak całościowej polityki senioralnej w Polsce. Pomimo że od roku 2012, który określono Europejskim Rokiem Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej, coraz silniej wskazuje się na znaczenie edukacji i wykorzystanie potencjału starszego pokolenia Polaków. Właściwie niewiele jest kompleksowych i skoordynowanych dzia-

⁵ M. Niezabitowski, *Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej. Problemy uczestnictwa społecznego*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2007, s. 7-9.

⁶ J. Halicki, M. Halicka, *Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych*, [w:] *Polska starość*, B. Synek (red.), Wydawnictwo UG, Gdańsk 2003, s. 200-201.

⁷ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 281.

⁸ J. Trempała, *Dyskryminacja ze względu na wiek a funkcjonowanie i rozwój ludzi starszych*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XL, 2015, s. 34.

⁹ M. Finogenow, *Rozwój w okresie późnej dorosłości – szanse i zagrożenia*, „Acta Universitatis Lodziensis” 2013, Folia Oeconomica, nr 297, s. 98, http://repozytorium.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/5550/finogenow_93-104.pdf [dostęp: 12.05.2016].

łań w tym zakresie, choć powinny być one podejmowane przez podmioty publiczne i niepubliczne oraz na poziomie centralnym i na wszystkich szczeblach podziału terytorialnego. Efektem tego jest zaniechanie korzystania z kapitału społecznego, jakim dysponują osoby starsze. Brakuje również instytucji odpowiedzialnych za podejmowanie działań aktywizujących seniorów w obszarze przystosowania do starości zarówno w Polsce, jak i w Europie¹⁰.

Podejmowana aktywność przez osoby w wieku senioralnym może spełniać wielorakie funkcje¹¹. Do najważniejszych z nich należą:

- a) *funkcja adaptacyjna* – pomagająca w lepszym przystosowaniu się osób starszych do życia w nowej sytuacji społecznej i rodzinnej;
- b) *funkcja integracyjna* – prowadząca do lepszego przystosowania się w grupie, do której należą ludzie starsi;
- c) *funkcja kompensacyjna* – ułatwiająca wyrównywanie braków w innych zakresach (np. brak pracy zawodowej, wpływów, władzy);
- d) *funkcja kształcąca* – pomagająca rozwijać i doskonalić cechy oraz dyspozycje osobowościowe jednostki;
- e) *funkcja rekreacyjno-rozrywkowa* – pomagająca zlikwidować stres, przywracająca chęć do życia, wypełniająca czas wolny;
- f) *funkcja psychohigieniczna* – pozwalająca na odczuwanie satysfakcji; może poprawić jakość życia np. przez podniesienie autorytetu.¹²

Istnieje wiele czynników i uwarunkowań wpływających na sposób funkcjonowania osób starszych w społeczeństwie, jednak do najważniejszych należą stan zdrowia i sytuacja materialna seniorów. Dobry stan zdrowia i kondycji fizycznej, jak również niezależ-

¹⁰ M. Raclaw, M. Rosochacka-Gmitrzak, P. Sobiesiak, J. Zalewska, *Zakończenie – wnioski i rekomendacje*, [w:] *Publiczna troska, prywatna opieka. Społeczności lokalne wobec osób starszych*, M. Raclaw (red.), ISP, Warszawa 2011, s. 288.

¹¹ Autorka niniejszego opracowania wielokrotnie ukazywała funkcje aktywności oraz czynniki warunkujące jej podejmowanie przez seniorów w licznych artykułach poświęconych problematyce aktywności osób starszych, do których między innymi należą: *Uwarunkowania aktywności edukacyjnej osób starzejących się*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, T. Aleksander (red.), Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji BIP, Radom 2010; *Aktywność edukacyjna seniorów jako forma uczestnictwa społecznego* [w:] *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*, D. Sereżyńska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012; *Znaczenie aktywności społeczno-kulturowej w funkcjonowaniu społecznym osób starszych*, [w:] *Społeczny wymiar życia i aktywności osób starszych*, pod red. A. Baranowskiej, E. Kościńskiej i K. M. Wasilewskiej-Ostrowskiej, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2013.

¹² B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziągiewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2006, s.164.

ność finansowa oraz dobre warunki bytowe w decydujący sposób umożliwiają osobom starszym względnie niezależne i samodzielne funkcjonowanie w społeczeństwie. Z kolei zły stan zdrowia czy trudna sytuacja materialna stanowią w sposób naturalny barierę nie do pokonania. Bardzo istotny jest także poziom wykształcenia, płeć czy miejsce zamieszkania osób w podeszłym wieku. Determinują one w sposób istotny rolę i pozycję jednostki w społeczeństwie. Wyjątkowo ważna jest również rola rodziny i najbliższego otoczenia w okazywaniu wsparcia w diametralnie zmienionej i przez to trudnej sytuacji życiowej starzejących się osób. Jednakże najważniejsze jest nastawienie, inicjatywa, rodzaj działań jednostkowych, a także charakter podejmowanej aktywności, bądź jej brak wśród osób, które stanęły przed nieuniknioną perspektywą obniżenia sprawności oraz pogorszenia jakości funkcjonowania we wszystkich obszarach ich życia¹³.

Koncepcja aktywnego starzenia się (active ageing)

Podejmowanie aktywności przez osoby w wieku senioralnym wpisuje się w założenia koncepcji *aktywnego starzenia się*. Aktywne starzenie się to koncepcja polityczna przyszłości, która ma swoje źródło w przemianach demograficznych i politycznych ostatnich dekad. Idea ta zapoczątkowana została na Światowym Zgromadzeniu WHO w 2002 roku. Światowa Organizacja Zdrowia określa proces **aktywnego starzenia się (active ageing)** jako optymalizację szans w dziedzinie zdrowia, partycypacji i zabezpieczenia w celu poprawy jakości życia osób starszych¹⁴. Jego podstawowym celem są starania o zachowanie autonomiczności i niezależności osób starszych poprzez:

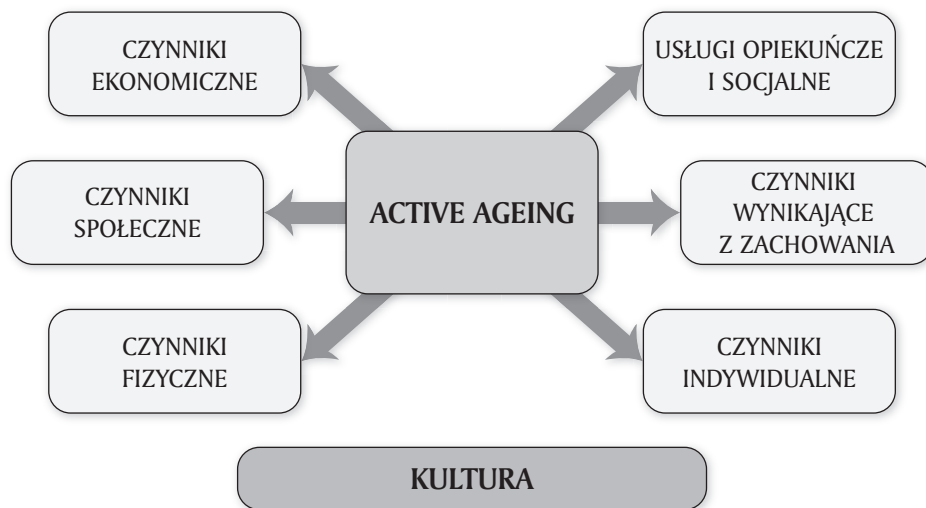
- » zwiększenie liczebności osób charakteryzujących się pozytywną jakością życia w momencie osiągnięcia starszego wieku;
- » zwiększenie ilości osób starszych aktywnie uczestniczących w życiu społecznym, kulturalnym, ekonomicznym oraz politycznym całego społeczeństwa, jak również w życiu rodzinnym i lokalnym;
- » zmniejszenie relatywnie kosztów związanych z leczeniem i opieką zdrowotną seniorów¹⁵.

Koncepcja aktywnego starzenia się uwzględnia również czynniki mające najistotniejszy wpływ na wzrost jakości życia starszych osób, które prezentuje rysunek poniżej.

¹³ M. Raław, M. Rosochacka-Gmitrzak, P. Sobiesiak, J. Zalewska, *op. cit.*, s. 288.

¹⁴ *Active Ageing; A Policy Framework*, A contribution of the World Health Organization to the Second United Nations World Assembly on Ageing, Madrid, April 2002, World Health Organization, Geneva 2002, s.12.

¹⁵ Tamże, s.12-16.



Rysunek 1. Determinanty aktywnego starzenia się

Źródło: K. Bałdynowicz-Panfil, *Aktywizacja zawodowa osób starszych jako wyzwanie dla polityki państwa*, [w:] *Determinanty aktywności zawodowej ludzi starszych*, Z. Wiśniewski (red.), Wydawnictwo „Dom Organizatora”, Toruń 2009, s. 27.

Powyższe czynniki powinny być stymulowane przez określone działania władz szczebla centralnego o charakterze kompleksowym, przy znacznej partycypacji władz lokalnych, grup społecznych, organizacji pozarządowych i ponadnarodowych, a także przedsiębiorców i zainteresowanych tym aspektem jednostek. Niebagatelna jest tu również rola instytucji rynku pracy, polegająca głównie na pośredniczeniu w znalezieniu odpowiedniego miejsca zatrudnienia przez osoby starsze, ich aktywność bowiem umożliwia wydłużanie okresu czynności zawodowej i co z tym jest związane, równoważenie rosnących kosztów zabezpieczenia społecznego, w tym systemu emerytalnego.¹⁶

Koncepcja aktywnego starzenia się, pomimo iż zakłada wspieranie ludzi starszych i likwidację wszelkich form ich dyskryminacji, nie formułuje zaleceń dotyczących osób, które nie chcą być aktywne. Spowodowane jest to faktem, że założenia tej koncepcji nie zawsze są zgodne z potrzebami osób starszych, które świadomie wybrały wycofanie społeczne, mają ograniczony potencjał i nie odczuwają potrzeby

¹⁶ K. Bałdynowicz-Panfil, *Aktywizacja zawodowa osób starszych jako wyzwanie dla polityki państwa*, [w:] *Determinanty aktywności zawodowej ludzi starszych*, Z. Wiśniewski (red.), Wydawnictwo „Dom Organizatora”, Toruń 2009, s. 27.

aktywizacji¹⁷. W związku z tym niezwykle ważne jest uwzględnianie indywidualnych pragnień, potrzeb, kompetencji oraz różnic społecznych wśród seniorów i umożliwienie im dobrowolnej decyzji o podjęciu aktywności¹⁸.

Koncepcja srebrnej gospodarki (silver economy)

Na tle problematyki aktywizacji osób starszych pojawiła się koncepcja tzw. srebrnej gospodarki dotycząca wykorzystania starzenia się społeczeństwa „do takiego ukierunkowania rozwoju, w którym zmiana struktury potrzeb ludności oraz pewien wzrost aktywności mogłyby stać się źródłem postępu i wzrostu gospodarczego”¹⁹.

Srebrna gospodarka to wszelka działalność gospodarcza mająca na celu zaspokajanie potrzeb wynikających z procesu starzenia się ludności. W koncepcji tej istotne są nie tylko potrzeby seniorów, ale także cechy tej populacji, które należałoby wykorzystać do większej ich aktywizacji, zakłada ona bowiem, że wzrost aktywności i integracji społecznej osób starszych jest warunkiem bardziej optymalnego zaspokajania ich potrzeb, co może wpływać na lepszą jakość życia ich samych, jak również całego społeczeństwa²⁰.

Realizacja założeń koncepcji srebrnej gospodarki wynika z zaleceń Komisji Europejskiej dla państw członkowskich w raporcie „Przyszłość demograficzna Europy”. Przyjęto w nim, że koncepcja ta odnosi się do „kombinacji dobrych warunków dostaw (wysoki poziom edukacji, badań i rozwoju, wrażliwe i elastyczne rynki) z rosnącą siłą nabywczą starszych konsumentów, która oferuje nowe, ogromne możliwości wzrostu ekonomicznego”²¹.

W Polsce pierwszym dokumentem, w którym znalazły się bezpośrednie odniesienia do srebrnej gospodarki jest raport „Polska 2030”. Uznano w nim, że koncepcja ta ma być wspierana głównie po 2020 roku i odnosić się (w odróżnieniu od tradycyjnego modelu dezaktywizacji) do aktywnego przebiegu życia na emeryturze²². Jej rozwojowi

¹⁷ G. Naegele, *Die Potenziale des Alters nutzen – Chancen für den Einzelnen und die Gesellschaft*, [w:] *Die Produktivität des Sozialen. Den sozialen Staat aktivieren*, red. K. Böllert, P. Hansbauer, B. Hasenjürgen, S. Langenohl, Wiesbaden: VS, Verl. Für Sozialwissenschaften 2006, s. 155.

¹⁸ B. Schonbrodt, K. Veil, *Zjawisko wycofania społecznego w kontekście „aktywnego starzenia się”. Potrzeba działania i przykłady dobrych praktyk w Niemczech*, „Problemy Polityki Społecznej” nr 18 (63), 2012, s. 74.

¹⁹ K. Zimnoch, *Starzenie się i srebrna gospodarka w uwarunkowaniach rozwojowych Podlasia*, „Optimum. Studia Ekonomiczne”, Nr 4 (64), 2013, s. 28, http://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/970/1/03_Krystyna%20ZIMNOCH.pdf [dostęp: 16.06.2016].

²⁰ S. Golinowska, *Srebrna gospodarka i miejsce w niej sektora zdrowotnego. Koncepcja i regionalne przykłady zastosowania*, „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie”, nr 1/2011, s. 76-85.

²¹ EC (European Commission), *Europe’s demographic future. Facts and figures on challenges and opportunities*, Luxembourg 2007, s. 96.

²² *Raport Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, M. Boni (red.), KPRM, Warszawa 2009, s. 17.

ma sprzyjać poprawa stanu zdrowia seniorów²³. Główne założenia kładą również silny nacisk na konieczność ograniczania zagrożenia osób starszych ubóstwem poprzez wykorzystanie ich potencjału.²⁴

Piotr Szukalski wyodrębnia kilka kluczowych obszarów, na których rozwija się srebrna gospodarka:

- » *zapewnienie jak najdłuższej aktywności zawodowej* – wiąże się to z wyposażaniem jednostek w zaktualizowane kwalifikacje i kompetencje niezbędne do pomyślnej kontynuacji kariery zawodowej, jak również z zaopatrzeniem organizacji w wiedzę i umiejętności dostosowywania warunków i organizacji pracy do wymagań starzejących się zasobów pracy;
- » *zapewnienie jak najdłuższej samodzielności* – czyli zapewnianie usług umożliwiających dłuższe przebywanie w domu (porządki, zakupy, usługi pielęgnacyjne), dostarczanie informacji o występowaniu i korzystaniu z urzędzeń, których celem jest kompensacja utraconej sprawności, ale także organizacja usług transportowych, jak i działalność firm przygotowujących lokale wyposażone w system elektronicznych urzędzeń wspierających samodzielne funkcjonowanie;
- » *zagospodarowanie czasu seniorów* – dotyczy to zarówno edukacji, rozrywki, jak i rekreacji (najlepiej w połączonej formie edutainment), a także turystyki oraz usług odnoszących się do hodowli zwierząt domowych;
- » *dbałość o swoje zdrowie i swój wizerunek* – to wszelkie działania o charakterze prewencyjnym, służące poprawie stanu zdrowia, sprawności, jak i podnoszeniu samooceny jednostki;
- » *zapewnianie integracji społecznej* – czyli działania ukierunkowane na osiągnięcie wyższego poczucia integracji pomiędzy różnymi grupami społecznymi i wiekowymi, przybierające najczęściej charakter pracy w wolontariacie;
- » *dostarczenie usług finansowych „wrażliwych na wiek”* – związane jest z doradztwem odnoszącym się do sposobów zabezpieczenia posiadanego kapitału, gospodarowania posiadanymi środkami oraz oszczędzania z myślą o sfinansowaniu okresu własnej starości²⁵.

²³ Tamże, s. 66.

²⁴ Tamże, s. 276.

²⁵ P. Szukalski, *Srebrna gospodarka*, [w:] *Demografia i Gerontologia Społeczna*, „Biuletyn Informacyjny”, nr 7, 2012, s. 2-3, <http://dSPACE.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/3516/2012-7%20Srebrna%20gospodarka.pdf?sequence=1> [dostęp: 16.06.2016].

Jak wynika z powyższego, koncepcja srebrnej gospodarki ma na celu podniesienie aktywności osób dojrzałych w wielu obszarach, w tym aktywności zawodowej, a także zapobieganie skutkom starzenia się, a jej wdrażanie sprzyja eliminowaniu konfliktów międzypokoleniowych²⁶. Jej główną słabością jest brak wskazania na źródło finansowania, łączą się z nią bowiem nakłady na opiekę zdrowotną i usługi opiekuńczo-pielęgniacyjne, a także instytucjonalne, powodujące wzrost wydatków publicznych. W przypadku wielu produktów i usług koszty te są i będą finansowane za środków indywidualnych konsumentów. Przedsiębiorcy z kolei, zmuszeni do zatrudniania coraz starszych pracowników, będą musieli inwestować w koszty dostosowania stanowisk pracy do ich możliwości. Wątpliwości jednak budzą źródła wydatków sektora publicznego, dla którego „najważniejszą grupą w społeczeństwie są opodatkowani i »oskładkowani«. Według wszelkich prognoz, ta grupa nieubłaganie się kurczy”²⁷.

Andrzej Klimczuk wskazuje również na istnienie wielu barier konstruowania srebrnych gospodarek, zwłaszcza na poziomie regionalnym, do których należą: brak podmiotów gospodarczych zainteresowanych koncepcją i sprzyjającego im otoczenia, ograniczanie oferty do zamożnych starszych osób, niekorzystny wzorzec konsumpcji seniorów oraz mała siła przyciągania przez regiony starszych migrantów²⁸.

Reasumując, realizacja założeń koncepcji srebrnej gospodarki możliwa jest dopiero w dojrzałych demograficznie i ekonomicznie społeczeństwach, ze znaczącym odsetkiem osób starszych i z odpowiednio wysokim poziomem ich życia²⁹. Jednocześnie szansę na przełamywanie barier w realizacji tych założeń upatruje się w gerontechnologii³⁰. Za najbardziej istotne uznać można formułowanie i wdrażanie programów strategicznych – w tym polityki innowacji, organizacje

²⁶ J. Macnicol, *Age Discrimination. An Historical and Contemporary Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge 2006, s. 26.

²⁷ K. Zimnoch, *op. cit.*, s. 29.

²⁸ A. Klimczuk, *Strategic Responses on Population Ageing in Regional Policy*, [w:] *Theory of Management 4. The Selected Problems for the Development Support of Management Knowledge Base*, Š. Hittmár (red.), EDIS, University of Žilina, Žilina 2011, s. 261–265.

²⁹ J. I. Wassel, *Business and ageing: boomer effect on consumers and marketing*, [w:] *Handbook of sociology of aging*, red. R. A. Settersten jr, J. L. Angel, Springer, New York 2011, s. 351-360.

³⁰ Gerontechnologia jest nauką o technologii i starzeniu się, mającą na celu poprawę życia codziennego ludzi starych; są to także zaprojektowane z jej zastosowaniem różnego rodzaju produkty, usługi i rozwiązania infrastrukturalno-organizacyjne – na podstawie: J. Graafmans, V. Taipale, *Gerontechnology. A sustainable investment in the future*, [w:] *Gerontechnology. A sustainable investment in the future*, red. J. Graafmans, V. Taipale, N. Charness, IOS Press, Amsterdam 1998, s. 3.

sieciowe i klastry oraz ośrodki badawczo-rozwojowe, włącznie z instytucjami typu „agelab” i „medialab”³¹.

Aktywizacja zawodowa osób starszych

Jedną z form podejmowania aktywności przez osoby starsze jest **aktywność zawodowa**³². Istnieje wiele klasyfikacji, jak również kryteriów dla podziałów tych form. Najbardziej popularnym i adekwatnym do prezentowanego opracowania jest podział aktywności osób starszych związany z polami ich zainteresowań, na który składają się:

- a) *aktywność domowo-rodzinna* – rozumiana jako wykonywanie różnych czynności, związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego i z życiem najbliższej rodziny;
- b) *aktywność kulturalna* – dotycząca np. czytelnictwa, oglądania telewizji, słuchania radia, korzystania z instytucji kulturalnych, klubów seniora;
- c) *aktywność zawodowa* – zaspokajająca potrzebę uznania, użyteczności; chroni również przed obniżeniem się pozycji społecznej, poprawia samopoczucie, jak również samoocenę stanu zdrowia, czy też ułatwia tzw. samookreślenie kulturowe;
- d) *aktywność społeczna* – inaczej aktywna działalność na rzecz środowiska;
- e) *aktywność edukacyjna* – pomagająca starszemu człowiekowi w ciągłym doskonaleniu siebie (nauka w starszym wieku staje się nie tylko ćwiczeniem umysłu, pamięci, lecz także przyjemnością zgłębiania nowych zagadnień i poznawania nowych ludzi);
- f) *aktywność religijna* – której znaczenie wzrasta z wiekiem, jak również możliwość uczestnictwa w jej obrzędach;
- g) *aktywność rekreacyjna* – związana z wypoczynkiem i ulubionymi zajęciami wykonywanymi dla przyjemności (to różnego rodzaju formy rekreacji, jak turystyka, zajęcia sportowe, zabawy, zajęcia klubowe oraz hobby)³³.

³¹ A. Klimczuk, *Srebrna gospodarka w dokumentach strategicznych państwa*, [w:] *Zmieniający się świat. Perspektywa demograficzna, społeczna i gospodarcza*, pod red. J. Osipińskiego i M. Pachockiej, Oficyna Wydawnicza – Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2013, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-418220> [dostęp: 16.06.2016].

³² Poszerzone rozważania na temat wybranych aspektów podejmowania aktywności zawodowej przez osoby w wieku senioralnym znajdują się w artykule autorki niniejszego opracowania pt. *Aktywność zawodowa osób starszych na współczesnym rynku pracy*, „Problemy Profesjologii”, nr 2/2014, s. 175-187.

³³ Por. G. Orzechowska, *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1999, s. 28-29.

Na uwagę zasługuje również zaprezentowany przez Aleksandra Kamińskiego podział aktywności osób starszych na dwa zakresy. Pierwszy z nich dotyczy wykonywania pracy cenionej i użytecznej, a drugi odnosi się do zajęć pozwalających zaspokajać zainteresowania. Do pierwszego zakresu zalicza się:

- » pracę będącą kontynuacją zawodowego zatrudnienia w zmniejszonym wymiarze godzin i na stanowiskach odpowiadającym możliwościom danej osoby starszej;
- » pracę zarobkową, lecz nie we własnym zawodzie, ale w zawodzie rezerwowym, wcześniej wyuczonym;
- » aktywność w typie „półodpoczywania” czyli na pograniczu pracy i wypoczynku, pozwalającą realizować zamiłowania amatorskie, a jednocześnie będącą źródłem dodatkowego dochodu;
- » aktywność społeczną, związaną z odgrywaniem określonych ról społecznych (np. kuratora, ławnika);
- » aktywność wewnątrzrodzinną czyli opiekuńczą i usługową.

Na drugi zakres aktywności odnoszący się do zajęć pozwalających zaspokajać zainteresowania składają się:

- » czytelnictwo książek i czasopism oraz słuchanie radia i oglądanie telewizji;
- » uczestnictwo w odczytach, prelekcjach wygłaszanych w klubach, domach kultury, muzeach, uniwersytetach trzeciego wieku;
- » uprawianie różnego rodzaju sportów (np. gimnastyka, pływanie, aerobik);
- » krajoznawstwo i turystyka; aktywność klubowa, artystyczna, umysłowa, zabawowa.³⁴

Jak z powyższego wynika, aktywność zawodowa stanowi jedną z bardziej istotnych form podejmowanych przez seniorów, tworząc możliwość zaspokajania istotnych potrzeb tej populacji w kontekście problematyki przystosowania do starości i jakości życia w starości. Aktywność zawodowa wpisuje się również w istotnym stopniu w problematykę uczestnictwa społecznego osób starszych i stanowi jedno z najważniejszych zagadnień w obszarze polityki społecznej, jak również dla współczesnego rynku pracy. Wiąże się z tym kwestia powrotu na rynek pracy osób, które przeszły już na emeryturę. Wielu emerytów nie zaprzestaje aktywności zawodowej i chętnie podejmuje ją ponownie, ale też wielu z nich wycofuje się z podejmowania jakiegokolwiek aktywności. Decydują się na to dobrowolnie lub mają na to wpływ przyczyny od nich

³⁴ A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa 1978, s. 259-365.

niezależne, zmiany starzeniowe w organizmie bowiem, spadek zdolności fizycznych i poznawczych w znaczny sposób tę aktywność ogranicza.

Aktywność zawodowa człowieka zależy od wielu czynników, które najogólniej podzielić można na czynniki zewnętrzne i wewnętrzne. Mają one decydujący wpływ na to, w jaki sposób dana jednostka będzie funkcjonowała na rynku pracy i jaki charakter przyjmie jej aktywność zawodowa. Wymusza to konieczność podejmowania działań w kierunku przewidywania zmian na tym rynku, które w sposób zasadniczy mogą wpłynąć na jego funkcjonowanie.

Niebagatelne znaczenie ma wiedza na temat zjawisk zachodzących w przyszłości na rynku pracy, uzasadnia ona bowiem potrzebę prognozowania popytu na pracę, jak również koordynacji systemu prognostycznego dla wielu państw. W związku z tym, w przypadku Polski, dużej rangi nabierają prognozy dla wszystkich państw członkowskich UE opracowywane przez instytucję CEDEFOP (ang. European Centre for the Development of Vocational Training). Jest ona agencją unijną pomagającą promować i rozwijać edukację oraz kształcenie zawodowe w Unii Europejskiej, niemniej działania prognostyczne tej instytucji nie mogą stanowić substytutu działań analogicznych, podejmowanych na poziomie określonego kraju³⁵.

Wśród ważnych determinantów dla działań prognostycznych znajduje się między innymi intensywność procesów wdrażania technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych czy sytuacja młodych ludzi na rynku pracy. Zasadnicze znaczenie ma również niska skłonność polskiego społeczeństwa do podejmowania samozatrudnienia, jak również brak większego zainteresowania do stosowania przez pracobiorców i pracodawców nietypowych form zatrudnienia i organizacji pracy. Najbardziej istotne dla niniejszych rozważań jest nakładanie się na siebie dwóch zjawisk demograficznych, a mianowicie starzenia się społeczeństwa oraz spadek liczebności aktywnej zawodowo populacji młodych ludzi. Mogą one prowadzić do ograniczenia zastępowalności pokoleń i braku możliwości zapełnienia wolnych miejsc pracy pojawiających się na rynku pracy. Wiąże się to z koniecznością udoskonalenia efektywności funkcjonowania publicznych służb zatrudnienia, instrumentów i programów aktywnej polityki rynku pracy, a także instytucji edukacyjnych. Działania te powinny skupiać się na podtrzymywaniu obecności na rynku pracy osób w wieku produkcyjnym, ale także o skutecznie stymulować aktywność zawodową osób niemobilnych zawodowo, w starszych rocznikach wieku produkcyjnego oraz w wieku poprodukcyjnym³⁶.

Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, jak i prognozy demograficzne, można sformułować stwierdzenie, że jedno z największych wyzwań dotyczących współ-

³⁵ *Prognozowanie zatrudnienia według zawodów – dorobek teoretyczny i wdrożeniowy – świat i Polska. Raport I*, E. Kryńska (red.), opracowanie: E. Gałęcka-Burdziak, I. Poliwczak, H.Sobocka-Szczapa, IPiSS, Warszawa 2011, s. 13-19.

³⁶ Tamże, s.170-171.

czesnego rynku pracy wiąże się ze zmianami demograficznymi. Prognozy Eurostatu w tym zakresie wskazują, że w latach 2010-2060 nastąpi w krajach Unii Europejskiej zmniejszenie ludności w wieku produkcyjnym o około 50 milionów osób³⁷. Kluczowe rozwiązanie dla problemu kurczących się zasobów siły roboczej może stanowić mobilizacja potencjału starszych pracowników, promowanie aktywności zawodowej tej grupy wiekowej wymaga jednak poprawy warunków pracy i ich przystosowania do stanu zdrowia i potrzeb tej populacji. Należałoby również zapewnić lepszy dostęp do szkoleń i kształcenia przez całe życie oraz dokonać zmian systemu świadczeń i systemów podatkowych tak, aby dłuższa praca wiązała się z odpowiednim wynagrodzeniem oraz korzyściami w rozumieniu ogólnym³⁸.

Podejmowanie aktywności zawodowej przez osoby starsze zależy głównie od właściwie funkcjonującego systemu społecznego. Bardzo ważne są tu także jednostkowe działania podejmowane przez te osoby czyli ich indywidualna aktywność, która jest uwarunkowana różnorodnymi czynnikami³⁹.

Do najważniejszych czynników podejmowania aktywności zawodowej przez seniorów zaliczyć można te, które mają wpływ na podejmowanie aktywności przez człowieka w ogóle. Najistotniejsze z nich to:

- » *stan zdrowia i poziom kondycji fizycznej* – im człowiek jest zdrowszy i w lepszej kondycji fizycznej, tym chętniej podejmuje aktywność zawodową;
- » *wsparcie środowiska rodzinnego* – aktywność zawodowa seniorów może być uzależniona od rodzaju relacji i kontaktów z członkami rodziny, a także od rodzaju i zakresu pomocy z ich strony;
- » *warunki bytowe* – mogą co prawda skutecznie ograniczać podejmowanie jakiegokolwiek aktywności lecz w przypadku aktywności zawodowej mogą ją wręcz wymuszać;
- » *płeć* – więcej jest kobiet w wieku emerytalnym i to one częściej podejmują wybraną aktywność;

³⁷ *Prognozy demograficzne Eurostat do roku 2060*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-08062011-BP/EN/3-08062011-BP-EN.PDF, [dostęp: 12.05.2016].

³⁸ *Jak promować aktywność osób starszych w Europie – wsparcie UE dla podmiotów lokalnych i regionalnych*, AGE Platform Europe we współpracy z Komitetem Regionów i Komisją Europejską, tłumaczenie na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2011, s. 13.

³⁹ Autorka niniejszego opracowania ukazywała już w innych opracowaniach poświęconych problematyce aktywności osób starszych uwarunkowania podejmowania aktywności zawodowej, do których głównie należy artykuł pt. *Aktywność zawodowa osób starszych na współczesnym rynku pracy*, „Problemy Profesjologii”, nr 2/2014, s. 175-187.

- » *poziom wykształcenia* – przyjmuje się, że wyższy poziom wykształcenia wpływa na wyższy poziom aktywności jednostki, a w przypadku aktywności zawodowej może zwiększać szansę na uzyskanie i/lub utrzymanie zatrudnienia;
- » *miejsce zamieszkania (miasto, wieś)* – wiąże się z ofertą miejsc pracy na lokalnym rynku pracy dla seniorów⁴⁰.

Edward Dolny określił czynniki warunkujące podejmowanie aktywności zawodowej przez osoby starsze, dzieląc je na trzy główne obszary problemowe. Pierwszy z nich obejmuje stan zdrowia, sytuację rodzinną i materialną ludzi starszych, które zalicza się do najważniejszych czynników determinujących podejmowanie aktywności w ogóle. Drugi obszar to *podażowe determinanty aktywności/bierności zawodowej osób starszych*, wśród których można wyodrębnić czynniki o charakterze obiektywnym i subiektywnym. Do czynników obiektywnych autor zalicza: popyt na pracę, określający możliwości jej uzyskania, poziom zamożności rodzin, stan rozwoju organizacji i ustawodawstwa socjalnego, rozwiązania przyjmowane w prawie pracy i ubezpieczeń społecznych, stan rozwoju usług, stan zdrowia ludności, długość okresu kształcenia i poziom współczynnika solaryzacji, poziom wykształcenia ludności, granice wieku emerytalnego, stosowane instrumenty polityki rynku pracy, jak również społeczne postawy wobec pracy. Czynniki subiektywne z kolei to decyzje podejmowane przez osoby starsze, dotyczące samego faktu podjęcia, wyboru miejsca i formy wykonywania pracy, ich zmiany lub też dezaktywacji i przejścia w stan beczynności zawodowej. Decyzje te są oparte na całościowej ocenie i subiektywnej percepcji całego zespołu czynników ekonomicznych, socjalno-bytowych oraz psychospołecznych, wyrażających cele i dążenia danej osoby. Trzeci obszar stanowią *cechy osobowości ludzi starszych* sprzyjające ich aktywności/bierności zawodowej⁴¹.

Ten sam autor wskazał również na czynniki wypychające z rynku pracy i czynniki wiążące się z rynkiem pracy. Te pierwsze obejmują:

- » zły stan zdrowia; fizyczne i psychiczne obciążenie pracą;
- » niski poziom wykształcenia i kwalifikacje niedostosowane do potrzeb rynku pracy, jak również niechęć do ich uzupełniania i zmiany (to także zmiany charakteru pracy i technologii wytwarzania);
- » niestabilność umów o pracę;

⁴⁰ Por. B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, *op.cit.*, s.162 (z własnymi uwagami autorki niniejszego opracowania).

⁴¹ Por. E. Dolny, *Determinanty kontynuowania pracy i aktywizacji zawodowej osób w starszym wieku*, [w:] *Determinanty aktywności zawodowej ludzi starszych*, Z. Wiśniewski (red.), Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „Dom Organizatora”, Toruń 2009 s. 123-168.

- » niestabilność sytuacji ekonomicznej przedsiębiorstw;
- » stosowane instrumenty polityki rynku pracy;
- » materialne i społeczne środowisko pracy;
- » metody działania pracodawców i ich system wartości.

Czynniki wiążące się z rynkiem pracy to przede wszystkim:

- » konieczność uzupełnienia niskich dochodów emerytalno-rentowych;
- » łączenie z pracą sensu życia;
- » chęć potwierdzenia własnej wartości i użyteczności przez jednostkę oraz utrzymania więzi ze środowiskiem;
- » chęć przekazania zdobytej wiedzy i doświadczeń⁴².

Zarządzanie wiekiem (age management)

Osoby starsze posiadają wiele pozytywnych cech jako pracownicy. Zaliczyć do nich można m.in. doświadczenie, koncentrację na pracy, dokładność czy dyscyplinowanie. Pomimo tych zalet aktywność seniorów na rynku pracy zdecydowanie maleje. Istnieje wiele czynników takiego stanu rzeczy, jednak można podzielić je zasadniczo na trzy grupy.

1. **Organizacja pracy i technologia** – czyli m.in. tempo pracy, konieczność zdobywania nowych umiejętności i kwalifikacji, brak odpowiednich szkoleń dla pracowników w starszym wieku.
2. **Cechy osób starszych** – należą do nich głównie relatywnie niski poziom wykształcenia, zły stan zdrowia, problemy z adaptacją do nowych warunków, zmęczenie pracą, obawa przed konkurencją ze strony młodych pracowników.
3. **Uwarunkowania ekonomiczne i społeczne** – przede wszystkim bezrobocie, czy dyskryminacja na rynku pracy ze względu na wiek (ageizm)⁴³.

Ta sytuacja generuje dla pracodawców wiele wyzwań w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi. W związku z tym coraz więcej organizacji w krajach UE podejmuje różnorodne działania skierowane do pracowników powyżej 45 roku życia w ramach **zarządzania wiekiem (age management)**.

⁴² Tamże, s. 134.

⁴³ *W trosce o pracę. Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2004*, UNDP, Fundacja Naukowa CASE, Warszawa 2004, s. 203-204.

Zarządzanie wiekiem jest definiowane w literaturze w różnorodny sposób. W ujęciu najszerszym jest to taki sposób zarządzania firmą, który uwzględniając zróżnicowanie wiekowe pracowników stara się uczynić z tego atut i wykorzystać go dla dobra pracowników i całego przedsiębiorstwa. Inaczej rzecz ujmując, to takie podejście do zarządzania zasobami ludzkimi, które pozwala na efektywne wykorzystanie pracowników w różnym wieku⁴⁴. Zarządzanie wiekiem zatem opiera się na promowaniu bardziej efektywnego zarządzania zasobami ludzkimi, zapewnieniu lepszych warunków pracy, umożliwieniu kształcenia przy uwzględnieniu całego cyklu życiowego jednostki. Co z tego wynika, działania prowadzone w ramach zarządzania wiekiem dają możliwość racjonalnego i efektywnego wykorzystywania posiadanych przez przedsiębiorstwo zasobów ludzkich, z uwzględnieniem pracowników w starszym wieku⁴⁵. Zarządzanie wiekiem w tym znaczeniu stanowi element lub też odmianę szerszego aspektu, jakim jest **zarządzanie różnorodnością**. Oznacza ono zarządzanie zespołami ludzkimi zróżnicowanymi pod względem wieku, rasy, płci, wyznania itp.⁴⁶

Zarządzanie wiekiem w ujęciu szerokim uwzględnia potrzeby i możliwości wszystkich pracowników niezależnie od wieku. Stosowane są tu narzędzia ze wszystkich obszarów zarządzania wiekiem w organizacji, do których należą:

- » planowanie zatrudnienia;
- » kształcenie ustawiczne i rozwój kariery zawodowej;
- » elastyczne formy zatrudnienia;
- » planowanie stanowisk pracy i programy zdrowotne;
- » kończenie zatrudnienia i przechodzenie na emeryturę⁴⁷.

Kompleksowe podejście do zarządzania wiekiem uwzględnia również działania prewencyjne, związane między innymi z rozwojem i kształceniem pracowników oraz doraźne stosowanie narzędzi skierowanych do pracowników starszych, posiadających niedostatki kompetencyjne, a także kłopoty zaburzenia zdrowotne na skutek obciążenia pracą⁴⁸.

⁴⁴ *Zarządzanie wiekiem – szansa dla przedsiębiorców. Mini przewodnik zarządzania wiekiem*, Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce, Fundacja Kronenberga Citi Handlowy, s. 2, <http://solid.home.pl/pdf4/miniprzewodnik.pdf> [dostęp: 01.10.2016].

⁴⁵ J. Liwiński, U. Sztanderska, *Wstępne standardy zarządzania wiekiem w przedsiębiorstwach*, Warszawa 2010, s. 7, <https://www.parp.gov.pl/files/74/150/226/10730.pdf> [dostęp: 01.10.2016].

⁴⁶ *Zarządzanie wiekiem – szansa dla przedsiębiorców*, op. cit., s. 2.

⁴⁷ P. Woszczyk, *Zarządzanie wiekiem – ku wzrostowi efektywności organizacji*, [w:] *Człowiek to inwestycja. Podręcznik do zarządzania wiekiem w organizacjach*, pod red. M. Czarneckiej i P. Woszczyk, HRP Group, Łódź 2011, s. 42.

⁴⁸ Tamże, s. 43.

Istniejąca obecnie w Polsce pilna potrzeba wydłużenia aktywności zawodowej skłania do wyeksponowania zarządzania w węższym podejściu, ukierunkowanego na starszych pracowników z trzech następujących perspektyw:

- » **przedsiębiorstw**, które w najbliższych latach będą się zmagaly ze wzrostem niedoboru pracowników oraz z utratą kapitału ludzkiego, nabytego przez te osoby dzięki długoletniej praktyce zawodowej w związku z przedwczesnym odchodzeniem z zatrudnienia osób starszych;
- » **pracowników**, którzy będą bardziej zainteresowani dłuższą pracą zawodową ze względu na nowe uregulowania emerytalne, skutkujące niskimi emeryturami w przypadku wczesnego opuszczenia rynku pracy;
- » **społeczeństwa**, któremu grozi zapaść systemu emerytalnego i finansów publicznych, jeśli zdecydowanie nie wydłuży się okres pracy zawodowej⁴⁹.

Zarządzanie wiekiem może zatem obejmować stosunek pracodawcy do starszych pracowników, jak i stosunek starszych pracowników do pracy i kariery. Zależne jest ono również przynajmniej od trzech obszarów, do których należą:

- » **struktura organizacji** wraz ze zbiorem relacji, które powinny zachodzić pomiędzy wszystkimi elementami systemu organizacyjnego – struktura określa podział zadań, kompetencji i odpowiedzialności, wyznacza zależności poszczególnych części organizacji, które mają za zadanie stworzenie właściwych warunków do realizacji jej celów; zarządzanie wiekiem powinno stanowić domenę kierownictwa wszystkich szczebli, a inicjatorem i organizatorem działań mogą być służby personalne;
- » **strategia organizacji** wyznaczająca perspektywiczne cele jej działalności w zależności od percepcji otoczenia, w którym działa – postrzegane jako kluczowy kapitał dojrzałe zasoby ludzkie powinny znaleźć swoje miejsce w strategii biznesowej, personalnej i zarządzania wiekiem;
- » **kultura organizacyjna** czyli normy, wartości, utrwalone wzorce zachowań pracowników i kadry kierowniczej – elementy te mogą stanowić wsparcie dla realizacji strategii przyjaznej dojrzałym pracownikom, w oparciu o równouprawnienie i różnorodność⁵⁰.

⁴⁹ J. Liwiński, U. Sztanderska, *op. cit.*, s. 7.

⁵⁰ I. Kołodziejczyk-Olczak, *Zarządzanie pracownikami w dojrzałym wieku. Wyzwania i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 26.

Działania w ramach zarządzania wiekiem wpisują się w koncepcję prezentowanej wcześniej srebrnej gospodarki, ponieważ przynoszą pozytywne rezultaty zarówno dla przedsiębiorstwa, jak i pracownika. Mają one na celu poprawę środowiska pracy osób starszych, co z kolei ma prowadzić do utrzymania tych osób w miejscu pracy pomimo osiągnięcia wieku emerytalnego. Odwołując się do ustaleń Komisji Europejskiej, Kamil Zawadzki wykazuje, że podniesienie wskaźnika zatrudnienia osób w starszym wieku może przynieść organizacjom następujące korzyści:

- » ograniczanie bezpośrednich i pośrednich kosztów urlopów zdrowotnych zastępstw;
- » lepsze dopasowanie siły roboczej do wymagań stanowisk pod względem doświadczenia zawodowego;
- » lepsze wykorzystanie indywidualnych możliwości pracowników;
- » poprawa relacji z klientami w starszym w wieku, których liczebność wzrasta w wyniku procesu starzenia się ludności, preferującymi kontakt z przedstawicielami firmy w ich wieku;
- » transfer wiedzy w ramach organizacji;
- » zwiększenie elastyczności adaptacji do zmieniających się warunków otoczenia poprzez rozbudowanie pakietów umiejętności posiadanych przez pracowników;
- » wzrost motywacji starszych pracowników do pracy⁵¹.

Pomimo tego obecnie obserwuje się na rynku pracy niechęć do zatrudniania osób starszych. Postrzegani są oni jako mniej produktywni, mniej innowacyjni i żądający wyższych wynagrodzeń. Na taki stan rzeczy negatywnie rzutują między innymi następujące aspekty:

- a) dla pracodawcy przy podejmowaniu decyzji o zatrudnieniu pracownika decydujące znaczenie mają jednostkowe koszty pracy czyli związek nominalnych kosztów zatrudnienia z wydajnością;
- b) populacji osób starszych przypisuje się w powszechnej opinii, pomimo określonych zalet, związku przeciętnie rosnącego z wiekiem wynagrodzenia ze słabnącą produktywnością;
- c) duże znaczenie ma tu także wzrastające w tej grupie wiekowej ryzyko chorób i absencji kadry⁵².

⁵¹ K. Zawadzki, *Zarządzanie wiekiem w organizacjach gospodarczych*, za: European Commission, *Ageing and employment: Identification of good practice to increase job opportunities and maintain older workers in employment*. Final report, 2006, [w:] *Zarządzanie wiekiem w organizacjach wobec procesów starzenia się ludności*, Z. Wiśniewski (red.), Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „Dom Organizatora”, Toruń 2009, s.18.

⁵² K. Zawadzki, *op. cit.*, s. 9-11.

Niezależnie od powyższego, trudno doszukać się wyników badań naukowych, wskazujących jednoznacznie na niższy potencjał starszych pracowników na rynku pracy. W związku z tym o rzeczywistym wykorzystaniu możliwości w obszarze działalności zawodowej tej grupy wiekowej decydują indywidualne działania i rozwiązania podejmowane w konkretnym przedsiębiorstwie w zakresie zarządzania wiekiem.

Warto wskazać, że coraz częściej podejmowane są projekty oraz inicjatywy mające na celu zachęcanie i promowanie aktywności zawodowej osób starszych. Europejskie rozwiązania, a zwłaszcza programy edukacyjne i programy współpracy międzynarodowej, stanowiąc mogą podwaliny możliwych działań dla podmiotów lokalnych i regionalnych w naszym kraju. Najbardziej interesujące w tym zakresie są trzy obszary.

1. **Obszar dotyczący pomocy w bieżącym doskonaleniu umiejętności starszych pracowników.** Podmioty lokalne i regionalne mogą podejmować wiele działań promujących zdolność do znalezienia zatrudnienia osób w starszym wieku i inicjatyw szkoleniowych, mających na celu doskonalenie umiejętności i pomaganie tym osobom w powiązaniu aktualnej wiedzy i kompetencji z szybko zmieniającymi się potrzebami rynku pracy. Ponadto mogą zwiększać aktywność zawodową tych osób poprzez promowanie i usprawnianie przedsiębiorczości wśród osób starszych.
2. **Obszar, który wiąże się z opracowywaniem innowacyjnych usług wsparcia seniorów, mający na celu pomoc w znalezieniu i utrzymaniu przez nich zatrudnienia.** Dotyczy to również kreowania bardziej pozytywnego nastawienia pracodawców do starszych pracowników. Szczególną rolę mogą tu pełnić usługi w Internecie, zapewniające pomoc, doradztwo oraz możliwości nawiązania wzajemnych kontaktów pracodawców i pracowników w obszarze problemów związanych z potrzebami starszych pracowników.
3. **Obszar będący wymianą dobrych pomysłów, innowacyjnych rozwiązań i doświadczeń w obszarze kształtowania polityki i praktyki, w zakresie aktywizacji zawodowej osób starszych, związanej m.in. z promocją tej aktywności i nowych metod nauki na szczeblu lokalnym i regionalnym⁵³.**

Priorytetowym aspektem w zarządzaniu wiekiem w organizacji jest wspieranie zdolności do pracy osób w starszym wieku. Polscy pracodawcy mogą odnaleźć wiele przykła-

⁵³ Poszerzony opis obszarów oraz przykładowych projektów działań w zakresie promowania aktywności zawodowej seniorów znajduje się w pozycji książkowej: *Jak promować aktywność osób starszych w Europie – wsparcie UE dla podmiotów lokalnych i regionalnych*, op. cit., s.14-16.

dów w tym zakresie zarówno w Europie, jak i poza nią. Korzystają z nich różnorodne organizacje, takie jak globalne korporacje, małe i średnie przedsiębiorstwa, a także instytucje państwowe (szpitale, urzędy, policja). Są to długookresowe działania, charakteryzujące się świadomym kształtowaniem zasobów ludzkich w firmach, które są determinowane nie tylko troską o swój wizerunek, ale również zmianami demograficznymi i społecznymi⁵⁴.

Uwagi końcowe

Zmiany demograficzne to jedno z największych wyzwań dla współczesnego rynku pracy. Kluczowe rozwiązanie dla problemu malejących zasobów siły roboczej stanowić może racjonalne wykorzystanie potencjału starszych pracowników, zmusza to jednak do działań w zakresie poprawy warunków pracy i ich przystosowania do stanu zdrowia tej populacji. Istotny jest także lepszy dostęp seniorów do szkoleń i całościowej edukacji, gdyż kwalifikacje starszego pokolenia bywają często zbyt niskie i niedostosowane do potrzeb współczesnej gospodarki, a to z kolei wymaga zdecydowanego wzbogacenia oferty edukacyjnej w zakresie kształcenia ustawicznego oraz programów wspierania osób starszych. Istotna jest również rzetelna i systematyczna diagnostyka systemu świadczeń i systemów podatkowych, jak również przyjazna dla podejmowania aktywności zawodowej przez seniorów polityka rynku pracy⁵⁵.

BIBLIOGRAFIA

- *Active Ageing. A Policy Framework*, A contribution of the World Health Organization to the Second United Nations World Assembly on Ageing, Madrid, April 2002, World Health Organization, Geneva 2002.
- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Bałdynowicz-Panfi K., *Aktywizacja zawodowa osób starszych jako wyzwanie dla polityki państwa*, [w:] *Determinanty aktywności zawodowej ludzi starszych*, Z. Wiśniewski (red.), Wydawnictwo „Dom Organizatora”, Toruń 2009.
- Dolny E., *Determinanty kontynuowania pracy i aktywizacji zawodowej osób w starszym wieku*, [w:] *Determinanty aktywności zawodowej ludzi starszych*, Z. Wiśniewski (red.), Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „Dom Organizatora”, Toruń 2009.

⁵⁴ K. Zawadzki, *op. cit.*, s. 39.

⁵⁵ Szersze analizy dotyczące problemów zatrudniania osób starszych znajdują się w raporcie: *W trosce o pracę. Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2004*, UNDP, Fundacja Naukowa CASE, Warszawa 2004.

- EC (European Commission), *Europe's demographic future. Facts and figures on challenges and opportunities*, Luxembourg 2007.
- Finogenow M., *Rozwój w okresie późnej dorosłości – szanse i zagrożenia*, „Acta Universitatis Lodzianensis”, Folia Oeconomica nr 297, 2013, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11089_5550/c/finogenow93-104.pdf [dostęp: 12.05.2016].
- Golinowska S., *Srebrna gospodarka i miejsce w niej sektora zdrowotnego. Koncepcja i regionalne przykłady zastosowania*, „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie”, nr 1/2011.
- Halicki J., *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2010.
- Halicki J., Halicka M., *Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych*, [w:] *Polska starość*, B. Synak (red.), Wydawnictwo UG, Gdańsk 2003.
- Holzer J. Z., *Demografia*, wyd. IV zmienione, PWE, Warszawa 2003.
- *Jak promować aktywność osób starszych w Europie – wsparcie UE dla podmiotów lokalnych i regionalnych*, AGE Platform Europe we współpracy z Komitetem Regionów i Komisją Europejską, tłumaczenie na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2011.
- Kamiński A., *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa 1978.
- Klimczuk A., *Srebrna gospodarka w dokumentach strategicznych państwa*, [w:] *Zmieniający się świat. Perspektywa demograficzna, społeczna i gospodarcza*, pod red. J. Osińskiego i M. Pachockiej, Oficyna Wydawnicza – Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2013, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-418220> [dostęp: 16.06.2016].
- Klimczuk A., *Strategic Responses on Population Ageing in Regional Policy*, [w:] *Theory of Management 4. The Selected Problems for the Development Support of Management Knowledge Base*, Š. Hittmár (red.), EDIS, University of Žilina, Žilina 2011.
- Kołodziejczyk-Olczak I., *Zarządzanie pracownikami w dojrzałym wieku. Wyzwania i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Liwiński J., Sztanderska U., *Wstępne standardy zarządzania wiekiem w przedsiębiorstwach*, Warszawa 2010, s. 7, <https://www.parp.gov.pl/files/74/150/226/10730.pdf> [dostęp: 01.10.2016].
- Macnicol J., *Age Discrimination. An Historical and Contemporary Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge 2006.
- Mandrzejewska-Smól I., *Aktywność edukacyjna seniorów jako forma uczestnictwa społecznego*, [w:] *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*, D. Seredyńska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.
- Mandrzejewska-Smól I., *Aktywność zawodowa osób starszych na współczesnym rynku pracy*, „Problemy Profesjologii”, nr 2/2014.

- Mandrzejewska-Smól I., *Uwarunkowania aktywności edukacyjnej osób starszących się*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, T. Aleksander (red.), Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji BIP, Radom 2010.
- Mandrzejewska-Smól I., *Znaczenie aktywności społeczno-kulturowej w funkcjonowaniu społecznym osób starszych*, [w:] *Społeczny wymiar życia i aktywności osób starszych*, pod red. A. Baranowskiej, E. Kościńskiej i K. M. Wasilewskiej-Ostrowskiej, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2013.
- Naegele G., *Die Potenziale des Alters nutzen – Chancen für den Einzelnen und die Gesellschaft*, [w:] *Die Produktivität des Sozialen. Den sozialen Staat aktivieren*, pod red. K. Böllert, P. Hansbauer, B. Hasenjürgen, S. Langenohl, Wiesbaden: VS, Verl. Für Sozialwissenschaften 2006.
- Niezabitowski M., *Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej. Problemy uczestnictwa społecznego*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2007.
- Orzechowska G., *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1999.
- *Prognozowanie zatrudnienia według zawodów – dorobek teoretyczny i wdrożeniowy – świat i Polska*. Raport I, E. Kryńska (red.), opracowanie: E. Gałęcka-Burdziak, I. Poliwczak, H. Sobocka-Szczapa, IPISS, Warszawa 2011.
- *Prognozy demograficzne Eurostat do roku 2060*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-08062011-BP/EN/3-08062011-BP-EN.PDF [dostęp: 12.05.2016].
- Raclaw M., Rosochacka-Gmitrzak M., Sobiesiak P., Zalewska J., *Zakończenie – wnioski i rekomendacje*, [w:] *Publiczna troska, prywatna opieka. Społeczności lokalne wobec osób starszych*, M. Raclaw (red.), ISP, Warszawa 2011.
- *Raport Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, M. Boni (red.), KPRM, Warszawa 2009.
- Rosset E., *Proces starzenia się ludności. Studium demograficzne*, PTG, Warszawa 1959.
- B. Schonbrodt B., Veil K., *Zjawisko wycofania społecznego w kontekście „aktywnego starzenia się”. Potrzeba działania i przykłady dobrych praktyk w Niemczech*, „Problemy Polityki Społecznej”, nr 18 (63), 2012, s. 74.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M. (red.), *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2006.
- Szukalski P., *Srebrna gospodarka*, [w:] *Demografia i Gerontologia Społeczna*, „Biuletyn Informacyjny”, nr 7, 2012, s. 2-3, <http://dSPACE.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/3516/2012-7%20Srebrna%20gospodarka.pdf?sequence=1> [dostęp: 16.06.2016].
- Trempała J., *Dyskryminacja ze względu na wiek a funkcjonowanie i rozwój ludzi starszych*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XL, 2015.
- Wassel J. I., *Business and ageing: boomer effect on consumers and marketing*, [w:] *Handbook of sociology of aging*, red. R. A. Settersten jr, J. L. Angel, Springer, New York 2011.

- Woszczyk P., *Zarządzanie wiekiem – ku wzrostowi efektywności organizacji*, [w:] *Człowiek to inwestycja. Podręcznik do zarządzania wiekiem w organizacjach*, pod red. M. Czarneckiej, P. Woszczyk, HRP Group, Łódź 2011.
- *W trosce o pracę. Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2004*, UNDP, Fundacja Naukowa CASE, Warszawa 2004.
- *Zarządzanie wiekiem – szansa dla przedsiębiorców. Mini przewodnik zarządzania wiekiem*, Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce, Fundacja Kronenberga Citi Handlowy, s. 2, <http://solid.home.pl/pdf4/miniprzewodnik.pdf> [dostęp: 01.10.2016].
- Zawadzki K., *Zarządzanie wiekiem w organizacjach gospodarczych*, [w:] *Zarządzanie wiekiem w organizacjach wobec procesów starzenia się ludności*, Z. Wiśniewski (red.), Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „Dom Organizatora”, Toruń 2009.
- Zimnoch K, *Starzenie się i srebrna gospodarka w uwarunkowaniach rozwojowych Podlasia*, „Optimum. Studia Ekonomiczne”, nr 4 (64), 2013, s. 28, http://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/970/1/03_Krystyna%20ZIMNOCH.pdf [dostęp: 16.06.2016].

STRESZCZENIE

Aktywność zawodowa seniorów wiąże się z szeroko rozumianą problematyką podejmowania aktywności przez osoby starsze w kontekście tematyki przystosowania się do starości i jakości ich życia. Podejmowanie aktywności przez seniorów jest niezwykle istotne dla ich funkcjonowania w społeczeństwie i wpisuje się w założenia koncepcji aktywnego starzenia się, która zakłada wspieranie ludzi starszych i likwidację wszelkich form ich dyskryminacji. Z kolei z tematyką aktywizacji osób starszych wiąże się koncepcja srebrnej gospodarki, której głównym celem jest podniesienie aktywności osób dojrzałych w wielu obszarach, w tym aktywności zawodowej oraz zapobieganie skutkom starzenia się. W związku z tym srebrna gospodarka propaguje działania gospodarcze mające na celu zaspokajanie potrzeb społecznych wynikających z procesu starzenia się ludności. Aktywność zawodowa jest jedną z bardziej istotnych form podejmowania aktywności przez seniorów. Wpisuje się ona w problematykę uczestnictwa społecznego osób starszych i stanowi jedno z najważniejszych zagadnień w obszarze polityki społecznej, jak również dla współczesnego rynku pracy. Zwiększająca się liczebność seniorów na rynku pracy generuje dla pracodawców wiele wyzwań w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi, którzy coraz częściej podejmują różnorodne działania w ramach zarządzania wiekiem. Mają one na celu wspieranie zdolności do pracy osób w starszym wieku. Racjonalne wykorzystanie potencjału

starszych pracowników wymaga jednak wielu działań i inicjatyw w zakresie poprawy warunków pracy i ich przystosowania do stanu zdrowia tej populacji. Istotne jest również zwiększenie dostępności i wzbogacenia oferty edukacyjnej w zakresie kształcenia ustawicznego oraz programów wspierania osób starszych.

Słowa kluczowe: aktywne starzenie się, aktywność zawodowa seniorów, zarządzanie wiekiem.

English title: Labour market re-entry plans for the elderly

Abstract

Being professionally active as an elderly person is connected with the broadly understood issues of undertaking professional activities by the elderly in the context of the theme of adjusting to the old age and the quality of their lives. The undertaking of the activity by the elderly is extremely important for their functioning in the society and falls into the assumptions of active ageing, which implies supporting the elderly and getting rid of any forms of their discrimination. The theme of labour market re-entry plans for the elderly is connected with the concept of silver economy, the aim of which is increasing the activity of the mature people within many fields, including professional activity and preventing the effects of ageing. Thus, silver economy promotes economy activities, the aim of which is to satisfy social needs that result from the process of people ageing. Professional activity is one of the most crucial forms of the activity undertaken by the elderly. It falls into the issues of social participation of the elderly and is one of the most significant issues of social policies, as well as modern labour market. The increasing number of the elderly in the labour market generates many challenges for the employers in the field of human resource management, who more and more often undertake various age management activities. They are to support the elderly's ability to work. Using the potential of the elderly workers in a reasonable way needs many actions and initiatives in order to improve their working conditions and their adjustment to the state of health of this population. It is also important to increase the availability and expanding the educational offer concerning lifelong learning and the elderly – supporting programmes.

Key words: ageing in active way, being professionally active as an elderly person, age management.

NOTKA O AUTORCE

Iwona Mandrzejewska-Smól – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pracownik Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego i Związku Nauczycielstwa Polskiego. Jest autorem ponad 50 pozycji naukowych – w tym jednej monografii autorskiej i dwóch książek współredakcyjnych, a także rozdziałów w publikacjach zwartych i artykułów w czasopismach naukowych. Czynnie uczestniczy w konferencjach międzynarodowych i krajowych. Jej zainteresowania naukowe związane są głównie z zawodoznawstwem, działalnością zawodoznawczą w kontekście wyboru dalszej drogi edukacyjno-zawodowej, rozwojem zawodowym i karierą zawodową jednostki ludzkiej, jak również z problematyką starzenia się społeczeństw, zagadnieniami przystosowania do starości i uczestnictwa społecznego osób starszych, jakością życia w starości oraz aktywizacją seniorów, w tym głównie z podejmowaniem różnych form aktywności przez osoby starsze, ze szczególnym uwzględnieniem aktywności umysłowej tych osób w kontekście koncepcji aktywnego starzenia się.

