PROBLEMY PROFESJOLOGII

Nr 2/2015

**PÓŁROCZNIK
POŚWIĘCONY PROBLEMOM
ROZWOJU ZAWODOWEGO CZŁOWIEKA**

WYDANIE W WERSJI GŁÓWNEJ – PIERWOTNEJ

ZIELONA GÓRA 2015

RADA NAUKOWA

Henryk Bednarczyk, Kazimierz M. Czarnecki, Włodzimierz Deluga, Ryszard Gerlach, Anatolii Hrynenko, Victor Jakupec, Tomáš Kozik, Stefan M. Kwiatkowski, Bernd Meier, German S. Nikiforow, Bogusław Pietrulewicz, Bogdan Ślusarz, Grigorij Tereszczuk, Kazimierz Wenta, Zygmunt Wiatrowski, Helena Vidova, Zdzisław Wołk (przewodniczący)

KOMITET REDAKCYJNY:

Bogusław Pietrulewicz (Redaktor Naczelny), Aneta Klementowska (Sekretarz Redakcji), Eunika Baron-Polańczyk, Grzegorz Dudarski, Marcin Garbat, Anna Łozińska, Adam Muszyński, Artur Pastuszek, Maria Agnieszka Paszkowicz, Marek Rybakowski, Anna Saniuk, Renata Tomaszewska-Lipiec

RECENZENCI:

Recenzje opracowane przez recenzentów stałych i specjalistycznych czasopisma

WYDAWCY:
– Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy – Uniwersytet Zielonogórski
– Polskie Towarzystwo Profesjologiczne
Przy współpracy:
– Zespół Pedagogiki Pracy KNP PAN
– Zespół Ergonomii PAN (Oddział Poznań)
Oraz:
– Instytut Techniki i Pracy – Uniwersytet w Poczdamie
– Uniwersytet Pedagogiczny w Tarnopolu

ISSN 1895-197X

Copyright by – Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy
Polskie Towarzystwo Profesjologiczne

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA REDAKCYJNA
dr hab. Dorota Kulczycka
mgr Krystyna Komorowska

REDAKOTOR STATYSTYCZNY
dr Ryszard Matysiak

Adres Redakcji
Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy
Uniwersytet Zielonogórski
ul. Prof. Z. Szafrana 4
65-516 Zielona Góra
sekretariat – dr Aneta Klementowska

Redaktorzy językowi

j. angielski:
mgr Monika Izabela Myśliwiec
mgr Magdalena Kwiatkowska

j. niemiecki:
dr Piotr Krycki;
mgr Anna Kubrak

j. rosyjski:
mgr Katarzyna Atamanova

j. słowacki:
dr Jan Stebila

j. polski:
dr hab. Dorota Kulczycka
mgr Krystyna Komorowska

Redaktorzy tematyczni

Teoretyczne problemy profesjologii
– prof. dr hab. Kazimierz M. Czarnecki;

Psychospołeczne zagadnienia rozwoju zawodowego
– dr Jerzy Herberger;

Przygotowanie i doskonalenie zawodowe
– dr hab. Stanisława Danuta Frejman, prof. UZ;

Informatyczne wspomaganie w edukacji i gospodarce
– dr hab. Eunika Baron-Polańczyk
– dr Erik Bratland;

Ekonomia/rynek pracy
– prof. Anatolii M. Hrynenko;

Problemy poradnictwa zawodowego
– dr Aneta Klementowska;

Nauki o zarządzaniu
– dr hab. inż. Maria Fic, prof. PWr
– dr hab. inż. Sebastian Saniuk, prof. UZ;

Organizacja i jej funkcjonowanie
– dr hab. inż. Daniel Fic, prof. WSOWL;

Ergonomiczne problemy organizacji
– prof. dr hab. inż. Edward Kowal;

Nauki o bezpieczeństwie
– dr inż. Marek Rybakowski.

e-mail: problemy-profesjologii@uz.zgora.pl

Artykuły opublikowano na: www.problemy-profesjologii.uz.zgora.pl

druk i oprawa: PIXEL ZIELONA GÓRA

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI 9

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Ryszard Gerlach
Badania jakościowe w pedagogice pracy 13

Tatiana Ronginska
Akmeologia – nauka o synergii podmiotowej w badaniach profesjologicznych 21

Daniel Fic
Dylematy rozwoju nauk o pracy w kontekście rozwoju nauk o zarządzaniu 29

Artur Pastuszek
Nowoczesny kontekst i perspektywy filozofii pracy 41

Maria Fic
Niedopasowanie kwalifikacji i bezrobocie ludzi młodych w Unii Europejskiej 53

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Kazimierz M. Czarnecki
Teoria profesjonalnych zmian rozwojowych człowieka (podstawowe twierdzenia) 69

Piotr Kowolik
Profesjologiczne prawa i zasady organizacji pracy w szkolnictwie (zarys problematyki) 75

Adam Gawroński
Pojęciowa problematyka kariery zawodowej w kontekście rozwoju pracowniczego 87

Natalia Anna Łozińska
Natura ludzka a różnorodność kulturowa 99

Sandra Malinowska
Sprawiedliwość a zaufanie w społeczeństwie informacyjnym 113

Anna Oleszak
Adaptacja społeczno-zawodowa nowo przyjętych pracowników 123

Małgorzata Walczak
Kompetencje Polaków w zakresie języków obcych i ich wpływ na działalność przedsiębiorstw 127

Izabela Gabryelewicz, Piotr Gawłowicz, Joanna Sadłowska-Wrzesińska
Kaizen jako skuteczna metoda wspomagająca efektywne zarządzanie przedsiębiorstwem 139

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Justyna Patalas-Maliszewska, Irene Krebs
Motywowanie pracowników wiedzy w przedsiębiorstwach IT – studium przypadku 151

Anna Watoła
Oczekiwania, rzeczywistość oraz perspektywy w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli – raport z badań w polskich i norweskich placówkach oświatowych 159

IV. DOŚWIADCZENIA ZAGRANICZNE

Елена Чиханцова
Rola zawodowej kompetencji komunikacyjnej języka obcego podczas nauki zawodu 173

V. RECENZJE

Aleksandra Kulpa-Puczyńska – recenzja – A. Klementowska „Poradnictwo zawodowe w gimnazjum wiejskim w wymiarze środowiskowym (studium przypadku)", Zielona Góra 2014 183

VI. SPRAWOZDANIA

Eunika Baron-Polańczyk, Aneta Klementowska – Sprawozdanie z III Międzynarodowego Kongresu Profesjologicznego – PROFERG 2015 189

VII. KOMUNIKATY, INFORMACJE

Zasady przygotowania materiałów do publikacji w półroczniku Problemy Profesjologii 195

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM 199

AFILIACJE AUTORÓW 200

TABLE OF CONTENTS

FROM EDITORS 9

I. PAPERS AND DISSERTATIONS

Ryszard Gerlach
Qualitative research in the pedagogy of labour 13

Tatiana Ronginska
Acmeology – the science of subject synergy in professiological studies 21

Daniel Fic
Dilemmas of development of work science in the context of management science 29

Artur Pastuszek
The modern context and prospects of labour philosophy 41

Maria Fic
Skills mismatches and unemployment of young people in the European Union 53

II. CONCEPTS AND ANALYSIS

Kazimierz M. Czarnecki
Theory of human developmental changes in profession (basic statements) 69

Piotr Kowolik
Professiological laws and principles of work organization in education (issues outline) 75

Adam Gawroński
Conceptual issues of professional career in the context of Staff development 87

Natalia Anna Łozińska
Human nature and cultural diversity 99

Sandra Malinowska
A justice and trust in the information society 113

Anna Oleszak
Socio-professional adaptation of the newly recruited employees 123

Małgorzata Walczak
Language competences of Poles and their influence on the activity of the enterprises 127

Izabela Gabryelewicz, Piotr Gawłowicz, Joanna Sadłowska-Wrzesińska
Kaizen as an efficient method enhancing effective company management 139

III. COMMUNICATES AND RESEARCH REPORTS

Justyna Patalas-Maliszewska, Irene Krebs
A study on motivating knowledge workers based on it company 151

Anna Watoła
Expectations, the reality and perspectives in the process of vocational preparation of teachers – a report of the research conducted in Polish and Norwegian educational institutions 159

IV. FOREIGN EXPERIENCE

Елена Чиханцова
The role of the foreign language professional communicative competence during the learning of profession 173

V. REVIEWS

Aleksandra Kulpa-Puczyńska – review - A. Klementowska „Poradnictwo zawodowe w gimnazjum wiejskim w wymiarze środowiskowym (studium przypadku)", Zielona Góra 2014 183

VI. REPORTS

Eunika Baron-Polańczyk, Aneta Klementowska – Report of the 3rd International Professiological Congress – PROFERG 2015 189

VI. COMMUNICATES, INFORMATION

Regulations on how to prepare materials for publications in the semi-annual 'Problemy Profesjologii' 195

THE REVIEWERS COOPERATING WITH THE JOURNAL 199

AFFILIATION OF THE AUTHORS 200

Od Redakcji

Zagadnienia integracyjności dyscyplin naukowych w analizie procesu rozwoju zawodowego stanowi istotny zakres treściowy niniejszego numeru półrocznika „Problemy Profesjologii".

Pełna analiza procesu kształtowania się drogi zawodowej człowieka to zagadnienie złożone i wymagające spojrzenia z wielu perspektyw naukowych. Poszukiwania skupiają się tak w aspekcie holistycznym (np. akmeologiczne koncepcje badań i analiz), jak też obejmują afordancje w opisie środowiska pracy – numer poprzedni „PP".

Niniejszy numer to spojrzenie na zagadnienia profesjologiczne przez pryzmat filozofii pracy, nauk o zarządzaniu, organizacji pracy, jak również analiz zagadnień kulturowych życia i pracy człowieka. Pozostajemy także w nurcie badań teoretycznych (K. Czarnecki) problematyki profesjologicznej. Ważnym elementem treści czasopisma są zagadnienia metodologiczne (R. Gerlach), jak i prezentacja badań określonych zagadnień procesów profesjologicznych. Istotnymi zagadnieniami niniejszego numeru Półrocznika są analizy teoretyczne opisujące przestrzeń rozwoju zawodowego człowieka. Jak zawsze prezentujemy doświadczenia zagraniczne i komunikaty.

Zachęcamy do lektury prezentowanych prac oraz do współpracy w redagowaniu Czasopisma.

Redaktor Naczelny

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Ryszard Gerlach

BADANIA JAKOŚCIOWE W PEDAGOGICE PRACY

Streszczenie

W badaniach z zakresu pedagogiki pracy wskazane jest poszerzenie spektrum stosowanych metod badawczych. Chodzi tu nie tylko o metody ilościowe, ale również jakościowe. Uznać można, że problematyka badawcza pedagogiki pracy wyraźnie wskazuje na przydatność takich metod. Pedagogika pracy, z uwagi na specyficzne tereny i problemy badawcze, jest w moim przekonaniu szczególnie pretendowana do wykorzystywania na szeroką skalę metod jakościowych. Przykłady zastosowania takich metod ukazano w prezentowanym artykule.

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, metodologia badań, badania jakościowe, metody badań jakościowych.

QUALITATIVE RESEARCH IN THE PEDAGOGY OF LABOUR

Abstract

In the research within the pedagogy of labour, there is the need to broaden the choice of research methods. Both quantitative and qualitative methods may be in question. It can be assumed that such methods will prove useful as far as the issues of the pedagogy of labour are concerned. The pedagogy of labour, due to its specific scope and issues, is suited for using qualitative research methods to a large extent. The article presents examples of using this kind of methods.

Key words: the pedagogy of labour, research methodology, qualitative research, qualitative research methods

Wprowadzenie

Jednym z warunków usamodzielnienia się danej dyscypliny czy subdyscypliny naukowej jest posiadanie własnej metodologii badań. Twórcy, a później także inni reprezentanci pedagogiki pracy wielokrotnie starali się uzasadnić, że ta subdyscyplina pedagogiczna taką metodologię posiada. Piszę starali się uzasadnić, ponieważ już we wcześniejszych publikacjach wyrażałem co do tego pewne wątpliwości, sugerując, aby większą niż do tej pory uwagę zwracać właśnie na metodologię, co szczególnie jest oczekiwane przez młodych adeptów nauki zajmujących się badaniami z zakresu pedagogiki pracy[1]. Spotkania naukowe odbywające się w ramach konferencji i seminariów są dobrą okazją do podejmowania dyskusji na ten temat. Ważne

[1] R. Gerlach, *Pedagogika pracy – subdyscyplina bez metodologii badań?,* [w:] R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu i przyszłości,* Bydgoszcz 2010.

wydają się też publikacje, w których zagadnienia z tego zakresu są podejmowane. Biorąc pod uwagę fakt, że publikacji na temat metodologii pedagogiki pracy jest bardzo mało, uznałem, że warto na ten temat kilka refleksji przedstawić, skupiając się szczególnie na uzasadnieniu konieczności prowadzenia badań jakościowych. Nie zawsze będą to jednoznaczne stwierdzenia, częściej pytania i wątpliwości, formułowane na podstawie własnych przemyśleń, ale także przeglądu i analizy przebiegu badań prowadzonych w ramach tej subdyscypliny pedagogicznej, również w ramach prac promocyjnych, doktorskich i habilitacyjnych.

Przydatność badań jakościowych w pedagogice pracy

Twórcy pedagogiki pracy już wiele lat temu uznali, że każdy rodzaj problemu wymaga odrębnego układu metod, a jak pisał Tadeusz Nowacki, zastosowanie jakiejkolwiek metody badawczej jest ściśle związane i uzależnione od przedmiotu badań i jego właściwości. Są to elementy nierozerwalnie ze sobą połączone, a niektórzy metodolodzy mówią wręcz, że stanowią jedność[2]. 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, szczególnie młodym badaczom, poszukującym pomocy metodologicznej. Dotyczy to również w znacznym zakresie pedagogiki pracy.

Analizy badań prowadzonych przez reprezentantów pedagogiki pracy, szczególnie osób ubiegających się o uzyskanie kolejnego stopnia naukowego, pozwalają zauważyć ograniczanie rodzaju stosowanych metod badawczych. Przebieg i wyniki wielu badań podejmowanych w ostatnich latach upoważniają do stwierdzenia, 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 rozwiązania problemów wchodzących w zakres pedagogiki pracy? Jestem przekonany, że nie. Bardzo rzadko zdarza się bowiem, że rozwiązanie jakiegoś problemu możliwe jest 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? Trudno jednoznacznie na to pytanie odpowiedzieć.

[2] T. Nowacki (red.), *Metodologia pedagogiki pracy*, Warszawa 1978, s. 9.

Bardziej prawdopodobne wydaje się nie w pełni zadowalające przygotowanie metodologiczne reprezentantów tej subdyscypliny pedagogicznej. Może to być po części konsekwencją nie w pełni zadowalającego kształcenia w zakresie metodologii, wspomnianego już często oderwania metod od problemów badawczych, a także braku opracowań z zakresu metodologii pedagogiki pracy.

Uznać więc można, że w badaniach z zakresu pedagogiki pracy, a może nawet szerzej pedagogiki króluje ankietyzacja. Dlatego postulat znacznego poszerzenia spektrum metod badawczych jest w moim przekonaniu w pełni słuszny. Chodzi tu nie tylko o metody ilościowe, ale również jakościowe. Uznać można, że problematyka badawcza pedagogiki pracy wyraźnie wskazuje na przydatność takich metod. Zastanowić się więc warto jakie metody badań jakościowych są możliwe do wykorzystania i w badaniu jakich problemów z zakresu pedagogiki pracy okazać się mogą przydatne. A oto kilka przykładów:

- obserwacja procesu pracy (fotografia dnia pracy, obserwacja migawkowa) w przypadku badania pracy);
- wywiad dotyczący poziomu (stopnia) adaptacji nauczycieli kształcenia zawodowego do nowego modelu szkolnictwa zawodowego;
- wywiad na temat akceptacji przez pracodawców podziału zawodu na specjalistyczne kwalifikacje, czy ich zdaniem to uszczegółowienie zawodowe ma racje bytu w praktyce gospodarczej;
- wywiad dotyczący efektywności kształcenia zawodowego, a także przydatności zawodowej absolwentów, oraz jakości ich funkcjonowania w procesie pracy i efektywności poruszania się na rynku pracy itp.;
- jakościowa analiza (tekstów) dokumentów związanych z procesem pracy (schematów organizacji, informacji o procedurach, dzienniki zadań, raporty czynności);
- monografia pedagogiczna (w przypadku badania konkretnego zakładu pracy jako środowiska wychowawczego);
- metoda biograficzna (stosowana gł. w socjologii, w tym: autobiografia (dana osoba sama opisuje swoje losy zawodowe); psychobiografia (analiza osobowości zawodowej); biografia tematyczna (analiza losów danej osoby pod kątem związanym z naszym przedmiotem badań); historiografia (analiza losów osoby w danych warunkach historycznych); socjobiografia (analiza losów danej osoby w danych warunkach społeczno-kulturowych);
- studium przypadku (np. kiedy badamy wartość pracy w życiu danego człowieka);
- technika pogłębionego wywiadu indywidualnego z pracownikiem/pracownikami, pracodawcą, a także z osobami współpracującymi na wybrany temat poświęcony pracy;
- analiza wytworów pracy, kiedy np. oceniamy efektywność procesu pracy;
- obserwacja procesu wychowania przez pracę i zajęć technicznych;
- wywiad pogłębiony z wychowankami i opiekunami/rodzicami nt. roli pracy w wychowaniu;
- monografia pedagogiczna (w przypadku badania konkretnej instytucji oświatowo-wychowawczej lub opiekuńczej pod względem realizacji wychowania przez pracę);

- jakościowa analiza dokumentów stosowanych w procesie orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego (np. wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego; przygotowania szkoły do pomocy w wyborze drogi edukacyjno/zawodowej);
- obserwacja procesu doradczego (w sytuacji wyboru szkoły/zawodu lub zmiany zawodu; a także kształcenia przyszłych doradców);
- studium przypadku konkretnej osoby radzącej się (np. badanie aspiracji zawodowych i planów);
- wywiady pogłębione z doradcami zawodowymi i radzącymi się nt. efektywności i oceny procesu orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego, a także z nauczycielami o ich przygotowaniu do wspierania uczniów w tym zakresie;
- metoda biograficzna, kiedy opisujemy losy osób radzących się;
- jakościowa analiza (tekstów) dokumentów prezentująca stan szkolnictwa zawodowego (np. poziom zdawalności zewnętrznych egzaminów zawodowych i egzaminu maturalnego; aktywność szkoły w pozyskiwaniu środków na sprzęt oraz doskonalenie nauczycieli; innowacyjne metody nauczania, materiały dydaktyczne wdrożone w szkole;
- obserwacja (np. organizacji zajęć praktycznych i praktyk zawodowych; wyposażenie szkoły w sprzęt komputerowy i pomoce dydaktyczne)
- metoda badania wytworów uczniów (np. gdy oceniamy ich wyniki w szkole);
- technika pogłębionego wywiadu indywidualnego z dyrektorami szkół i centrów kształcenia praktycznego; nauczycielami i kandydatami na nauczycieli; z uczniami; przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego; pracodawcami (np. gdy *badamy* predyspozycje do *zawodu* nauczycielskiego; potencjał kadry pedagogicznej; monitorujemy losy i przydatność *zawodową* absolwentów; badamy związek kształcenia z potrzebami rynku pracy);
- metoda sędziów kompetentnych (gdy opisujemy jakość i efektywność kształcenia; adekwatność kształcenia zawodowego w szkole zawodowej do potrzeb rynku pracy);
- metoda biograficzna (gdy również monitorujemy losy i przydatność *zawodową* absolwentów);
- monografia pedagogiczna (gdy chcemy poznać daną szkołę zawodową, jej strukturę, zasady, którymi się kieruje, efektywność podejmowanych przez nią działań wychowawczych. Celem jest również opracowanie pewnych ulepszeń czy też rozwojowych prognoz);
- obserwacja (np. organizacji zajęć);
- technika pogłębionego wywiadu indywidualnego z organizatorami, nauczycielami i uczestnikami edukacji dorosłych na wybrany problem badawczy;
- metoda sędziów kompetentnych (kiedy oceniamy jakość i efektywność tej edukacji, jej prognozy na przyszłość);
- metoda biograficzna oraz studium przypadku (gdy badamy motywy uczestnictwa, korzyści, bariery w edukacji dorosłych);
- jakościowa analiza (tekstów) dokumentów;
- obserwacja procesu pracy (i np. przebiegu rekrutacji, edukacji w zakładzie pracy);

- jakościowa analiza (tekstów) dokumentów w zależności od przedmiotu badań np. działalności edukacyjnej, programów pracowniczych, stosowanych form zatrudnienia, itp.

Jak wynika z powyższych przykładów zastosowań metod jakościowych w badaniach z zakresu pedagogiki pracy jest wiele. Może ktoś powiedzieć, że w podobny sposób odnieść można te metody do innych subdyscyplin pedagogicznych , ale będzie miał tylko częściowo rację. Pedagogika pracy, z uwagi na specyficzne tereny i problemy badawcze, jest w moim przekonaniu szczególnie pretendowana do wykorzystywania metod jakościowych. Przykładem może tu być metoda obserwacji. Jeżeli przyjmiemy, że obserwacja jest metodą badań naukowych polegającą na planowym i systematycznym postrzeganiu faktów, to w badaniach pedagogicznych dotyczy ona przede wszystkim przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego, a także zachowań uczniów oraz postaw nauczycieli i rodziców. Często podkreśla się, że jest to jedna z najbardziej wszechstronnych metod zbierania danych, która umożliwia dostarczanie faktów, a nie tylko opinii. W pedagogice pracy obserwacja obejmuje znacznie szerszy zakres problemowy. Poza dostarczaniem informacji o przebiegu procesów edukacyjnych, szczególnie w odniesieniu do edukacji zawodowej szeroko rozumianej, obserwacja czynności wykonywanych przez człowieka pracującego jest jedną z głównych metod badania pracy. Badanie pracy leży natomiast u podstaw rozwiązywania większości problemów szczegółowych pedagogiki pracy, w szczególności w takich obszarach problemowych, jak przede wszystkim: zawodoznawstwo, kształcenie zawodowe oraz zawodowa edukacja ustawiczna dorosłych. Dla pedagoga pracy szczególnie interesująca jest umiejętnościowa strona działania człowieka. Badanie pracy jest między innymi niezbędnym elementem opracowywania krajowych ram kwalifikacji oraz programów kształcenia zawodowego, a także klasyfikacji zawodów i specjalności. Przydatne też z pewnością okazać się może podczas badania problematyki doradztwa zawodowego i personalnego, a także procesów adaptacji społeczno-zawodowej pracowników oraz rozwoju ich kariery zawodowej. To oczywiście tylko przykłady problemów, które przy zastosowaniu tej metody można badać. Inną metoda, szczególnie przydatną właśnie w pedagogice pracy jest metoda badania wytworów. Dotyczyć to może zarówno praktycznego kształcenia zawodowego, jak i funkcjonowania pracownika na stanowisku pracy.

Warto w tym miejscu odwołać się do Stanisława Palki, który stwierdza, że w toku badań jakościowych poznaje się świat emocji, oczekiwań, nastawień, przeświadczeń, chęci, lęków, obaw, nadziei dzieci, młodzieży i dorosłych. Poznanie to, jakkolwiek zredukowane do jednego miejsca i czasu, bez możliwości uogólniania wyników na całą populację badanych osób, nacechowane subiektywizmem badaczy i poznawanych osób, jest kluczem do rozumienia i interpretowania postaw i zachowań oraz sytuacji życiowej indywidualnej i społecznej uczniów i wychowanków oraz nauczycieli, wychowawców i rodziców. Ten kapitał informacyjny wzbogacony o dane z badań empirycznych ilościowych, służy wyjaśnianiu faktów, zdarzeń i procesów, daje podstawy do prób całościowego poznania pedagogicznego[3].

[3] S. Palka, *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak, *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, s.77.

Odnosząc badania w pedagogice pracy do wyróżnionych w metodologii podziałów, uznać można, że nie zawsze możliwe jest przyporządkowanie niektórych badań do jakiejś klasyfikacji. Najbardziej zasadniczy podział, który funkcjonuje w nauce, to podział na:

- badania podstawowe (poznawcze), mające na celu wzbogacenie wiedzy danej dyscypliny przez formułowanie ogólnych praw naukowych;
- badania stosowane, umożliwiające sformułowanie wniosków, które mogą być wdrożone do praktyki, w celu poprawy efektywności działania.

Zastanowić się więc warto, z jakimi rodzajami badań mamy do czynienia w pedagogice pracy? Analizy pozwalają uznać, że w przypadku badań zespołowych realizowanych w ramach projektów badawczych, wykonywanych często na zamówienie występują w dominacji badania stosowane. Są one przydatne do rozwiązywania problemów, jakie pojawiają się w codziennej działalności ludzi, funkcjonujących w przypadku pedagogiki pracy nie tylko w obszarze edukacji, głównie zawodowej, ale także na przykład w zakładach pracy traktowanych jako środowisko społeczne. Wynika to także z celu tych badań, którym jest często wykorzystanie ich wyników w praktycznej działalności edukacyjnej. Zbyt rzadko w moim przekonaniu, jeśli w ogóle są, prowadzi się badania podstawowe. Konsekwencją tego jest słaby stan teorii naukowych w dziedzinie pedagogiki pracy. Jest to słabość tej subdyscypliny pedagogicznej. Wiele badań, szczególnie tych prowadzonych przez młodszych adeptów nauki, a mających też często prowadzić do uzyskania stopni naukowych, trudno zaklasyfikować. W moim przekonaniu można je nazwać badaniami mającymi umożliwić tylko uzyskanie właśnie kolejnego stopnia i może jeszcze ćwiczenie się w badaniach. Dokonując podziału badań ze względu na ich cele uznać też można, że dominują badania opisowe, przybierające formę badań diagnostycznych. Nie są zbyt często prowadzone badania wyjaśniające, generalizujące lub weryfikacyjne. Czasami też podejmowane w tym względzie próby bywają mało pogłębione, albo też wnioski generalizujące nie mają pełnego uzasadnienia w wynikach, które badacz uzyskuje. Albo też próba badawcza jest zbyt mała, źle dobrana, lub zastosowane metody nie umożliwiają osiągnięcia założonego celu. Dlatego coraz częściej na stawiane pytanie, co nowego wnosi badacz do nauki, odpowiedź okazuje się trudna. Badania diagnostyczne mają na celu stwierdzenie pewnego stanu rzeczy, pewnych faktów, cech. Umożliwiają poznanie i opis badanego zjawiska, czasami przyczyny, sformułowanie wniosków praktycznych do przeprowadzenia zmian. Zbyt często jednak, nawet jeśli takie wnioski są prezentowane, to przełożenie na działania praktyczne jest niewielkie lub żadne.

Zakończenie

Konkludując, w moim przekonaniu, konieczne jest w szerszym niż dotychczas zakresie stosowanie w badaniach z zakresu pedagogiki pracy szerokiej gamy metod badawczych. W tym miejscu warto przypomnieć, iż wyróżnia się dwie drogi postępowania badawczego. Krocząc jedną z nich badacz podporządkowuje się metodologii opartej na założeniach filozofii pozytywistycznej i posługuje się w swych badaniach metodami ilościowymi. Zakłada on istnienie obiektywnego świata, możliwości równie obiektywnego poznania go, przy pomocy precyzyjnie skonstruowanych narzędzi. Bada tylko poddające się pomiarowi obiekty, poszukując mię-

dzy innymi zależności przyczynowo-skutkowych, aby odkrywszy je, móc wywierać skuteczniejszy wpływ na rzeczywistość. Krocząc drugą drogą badacz mając świadomość jedności ze światem a badaniem, zakłada subiektywny charakter własnej wiedzy jak i każdego poznania. Uważa, że badając rzeczywistość społeczną musi się posługiwać narzędziami „miękkimi", elastycznymi, które łatwo można przekształcić po to, aby dostrzec w badanym zjawisku nieprzewidziane przez niego wcześniej aspekty. Posługuje się wobec tego metodami jakościowymi, przy pomocy których może docierać bardziej „w głąb" badanego zjawiska a także poszerzyć perspektywę jego oglądalności (kontekst)[4].

Każda z określonych metod ma swoje zalety, lecz również wewnętrzne ograniczenia. Aby zminimalizować stopień wpływu specyficzności określonych metod na konkretne dziedziny wiedzy, badacz może wykorzystać dwie metody zbierania danych do przetestowania tej samej hipotezy. Jest to istota triangulacji, która pozwala przezwyciężyć ograniczenia wynikające z przyjęcia jednej metodologii. Dzięki łączeniu różnych metod w jednym badaniu można częściowo pokonać brak dokładności wynikający z zastosowania jednej metody i przeprowadzeniu badań tylko przez jednego badacza[5].

Według N. Denzina można wyróżnić cztery typy triangulacji:

1. Triangulacja źródeł – porównuje się dane pochodzące od różnych osób, z różnych źródeł, z różnych miejsc, terenu i z różnego czasu.
2. Triangulacja badaczy – porównuje się wnioski, do których dochodzi kilku badaczy pracujących w tym samym terenie.
3. Triangulacja metod – porównuje się dane zebrane różnymi metodami.
4. Triangulacja teorii – porównuje się interpretacje danych w różnych perspektywach teoretycznych[6].

Stosowanie takiego podejścia wydaje się w pedagogice pracy tym bardziej zasadne, że złożoność przedmiotu badań pedagogiki pracy stwarza też poważne trudności metodologiczne z formułowaniem i klasyfikowaniem problemów badawczych. Mamy bardzo często do czynienia z mnożeniem problemów, w zależności od lokalnych potrzeb oraz preferencji poszczególnych badaczy, co powoduje, że zacierają się właściwe hierarchie i struktury. W tej sytuacji, Stefan M. Kwiatkowski za racjonalne uznaje odwoływanie się do teorii systemów i podział problemów badawczych na poznawcze i decyzyjne. Do problemów poznawczych zalicza: eksplorację, klasyfikację i eksplikację. Problemami decyzyjnymi są: postulacja, optymalizacja i realizacja. Wyjaśniając te procesy, 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;

[4] T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s. 55.

[5] Ch. Frankfort Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, s. 222.

[6] Cyt. za: K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 33.

- eksplikacja – po stwierdzeniu faktów (eksploracja) i zbadaniu elementów (klasyfikacja) przechodzimy do badań wyjaśniających związki (eksplikacji); jest to ostatni etap badań poznawczych;
- 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 zmian[7].

Można zatem rozpatrywać kierunki badań w pedagogice pracy w kontekście eksploracji, klasyfikacji, eksplikacji, a także postulacji, optymalizacji i realizacji.

Bibliografia

Bauman T., *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.

Frankfort Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001.

Gerlach R., *Pedagogika pracy – subdyscyplina bez metodologii badań?,* [w:] Gerlach R. (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu i przyszłości*, Bydgoszcz 2010.

Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.

Kwiatkowski S.M., *Metodologiczne problemy pedagogiki pracy*, [w:] Pedagogika Pracy 1995, nr 26-27.

Nowacki T. (red.), *Metodologia pedagogiki pracy,* Warszawa 1978.

Palka S., *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006.

[7] S. M. Kwiatkowski, *Metodologiczne problemy pedagogiki pracy*, [w:] Pedagogika Pracy 1995, nr 26-27, s. 53.

Tatiana Ronginska

AKMEOLOGIA – NAUKA O SYNERGII PODMIOTOWEJ W BADANIACH PROFESJOLOGICZNYCH

Muzycy muszą się zajmować muzyką, malarze muszą malować,
poeci muszą pisać, jeśli ostatecznie mają być ze sobą w zgodzie.
Ludzie muszą być tym, kim mogą być.

Maslow

Streszczenie

W artykule przedstawiono źródła wiedzy o rozwoju profesjonalnym człowieka zgromadzonej w akmeologii – nauce o rozwoju człowieka dorosłego na przestrzeni całego życia. Zaprezentowano ideę synergii podmiotowej trzech podstawowych sfer aktywności człowieka: poznania, działania i komunikacji interpersonalnej. Na przykładzie holistycznego podejścia do rozwoju człowieka przeanalizowano treść stanu *akme* i możliwości jego osiągnięcia w rozwoju profesjonalnym. Przedstawiono możliwości zastosowania zasad i technik akmeologii dla badań profesjologicznych w aspekcie stawania się profesjonalistą i dążenia do kulminacji rozwojowej.

Słowa kluczowe: akme, akmeologia, synergia podmiotowa, profesjonalizacja, podmiot poznania, komunikacja, działania.

ACMEOLOGY – THE SCIENCE OF SUBJECT SYNERGY IN PROFESSIOLOGICAL STUDIES

Abstract

The paper presents the sources of knowledge about professional development of man acquired by acmeology – the science dealing with the development of man considered as a subject of activity over his lifetime. The idea of subject synergy is shown for three main spheres of man activity: cognition, communication and professional activity. The analysis of the man development is carried out in terms of holistic approach.

Key words: acme, acmeology, subject synergy, professionalization, Subject of cognition, communication and professional activity.

W badaniach nad rozwojem człowieka ważne miejsce zajmuje analiza czynników determinujących proces stawania się specjalistą w wybranej przez człowieka dziedzinie zawodowej. Nabywanie kompetencji i umiejętności zawodowych wyznacza treść procesu profesjonalizacji, doskonalenia zawodowego, osiągnięcia mistrzostwa w konkretnym obszarze zawodowym. Profesjonalizacja jest pojęciem słabo określonym w naukach o rozwoju człowieka. Słownik języka polskiego określa profesjonalizację jako „proces wyodrębniania się nowych zawodów, specjalności w danej dziedzinie; przekształcanie się jakichś zainteresowań, czynności w zawód; ograniczanie (się) zainteresowań człowieka do zagadnień związanych z jego zawodem lub specjalnością”[1]. Profesjonalizacja w perspektywie podmiotowej może być roz-

[1] *Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), 1995, s. 888.

patrywana jako złożony proces integracji wszystkich sfer rozwoju człowieka na przestrzeni całego życia w obrębie podstawowych form aktywności począwszy od zabawy, przez naukę i edukację po pracę zawodową.

Wśród nauk o rozwoju zawodowym człowieka szczególne miejsce zajmuje akmeologia, nurt, który powstał na gruncie psychologii rosyjskiej na początku XX stulecia. Twórcą akmeologii był Nikołaj A. Rybników, psycholog uniwersytetu Moskiewskiego, którego zainteresowania naukowe koncentrowały się wokół problematyki rozwoju zawodowego[2]. Po raz pierwszy pojęcie akmeologii pojawiło się w pracy Rybnikowa „*Psychologia a wybór zawodu*"[3], natomiast w wersji uzupełnionej i udoskonalonej zostało wprowadzono do psychologii w roku 1928, który można uznać za narodziny akmeologii jako samodzielnej dyscypliny naukowej. Uzasadniając potrzebę badań nad procesem wyboru zawodu Rybników zwracał uwagę na to, że „*Wybór zawodu we współczesnym społeczeństwie jest wyłącznie sprawą przypadku. W tej dziedzinie panuje całkowity chaos spowodowany tym, że potrzeba zarobkowania zmusza człowieka do podjęcia pierwszego zajęcia znajdującego się w zasięgu ręki. Przy takim rozwiązaniu społeczeństwo nie otrzymuję nawet cząstki tego, co by mogła dać z siebie osobowość w warunkach dobrej organizacji pracy. Najwięcej traci na tym sam człowiek, praca bowiem bez twórczości jest niewolnictwem. Często człowiek staje się nieudacznikiem dlatego, że nikt mu nie pomógł znaleźć swoje miejsce w życiu, w sposób twórczy wyjaśnić siebie samego czerpiąc zadowolenie z twórczej pracy zgodnej z powołaniem*"[4].

Przedmiotem badań akmeologicznych autor uczynił uwarunkowania podmiotowe decydujące o wyborze profesji i przydatności zawodowej specjalistów na różnych stanowiskach pracy. Końcowy cel procesu stawania się profesjonalistą Rybnikow wiąże z osiągnięciem wyższego punktu kulminacyjnego w rozwoju jednostki. Definiując szczyt rozwoju autor używa greckiego pojęcia *akme* (grec. *ἀκμή*), które ma różnorodne znaczenia. Według starożytnych greków *akme* wyznacza apogeum w rozwoju, które człowiek jest w stanie osiągnąć pomiędzy 40 a 50 rokiem życia. Stan *akme* wiąże się z okresem świetności, z poziomem największego rozkwitu władz umysłowych, z osiągnięciem szczytu swoich możliwości, z indywidualnym punktem kulminacyjnym w życiu każdego człowieka.

Obszarem zainteresowań akmeologii jest indywidualny rozwój człowieka dorosłego, proces samorealizacji twórczej i osiągnięcia stanu mistrzostwa profesjonalnego. Problematyka rozwoju zawodowego stała się centralnym punktem rozważań akmeologicznych w psychologii rosyjskiej na początku XX wieku, natomiast akmeologia profesjonalna jako samodzielny kierunek badań naukowych powstała dopiero w latach 90.[5] Zgodnie z tradycjami rosyjskiej szkoły psychologicznej w badaniach nad rozwojem jednostki przeważa podejście holistyczne, które rozpatruje rozwój w kontekście mnogości relacji człowieka z otaczającym go światem. Prekursorem systemowego podejścia holistycznego do badania osobowości był rosyjski psycholog Aleksandr F. Łazurski, który opracował w roku 1912 program badania osobowości[6]. Na podstawie tego programu autor zaproponował oryginalną klasyfikację osobowości[7]. Punktem wyjścia badacza była teza o potrzebie badania osobowości w szerokim kontekście relacji

[2] Н.А. Рыбников, *Биографии и их изуче*ние, М., 1920.

[3] Н.А.Рыбников, *Психология и выбор рофессии*, М., 1923.

[4] *Ibidem*, c. 125.

[5] А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина*, Акмеология: пути достижения вершин профессионализма*, М., 1993.

[6] А.Ф. Лазурский, Франк С.Л. *Программа исследования личности в ее отношениях к среде*. М.: Русская школа, 1912.

[7] А.Ф. Лазурский , *Классификация личностей*, 3 изд., П., 1924.

ze środowiskiem, z którym człowiek nawiązuję kontakty i określa własną drogę rozwojową. Zrozumieć dążenie człowieka do szczytu swoich możliwości można poprzez analizę intensywności tych relacji. Zdaniem badacza „... *indywidualność człowieka jest uwarunkowana nie tylko właściwościami funkcji psychicznych (pamięci, uwagi, wyobrażenia itp.), lecz w równej mierze jego ustosunkowaniem się do zjawisk z otoczenia; zależy od tego, jak człowiek reaguje na obiekty świata zewnętrznego, co lubi, a czego nienawidzi, czym się interesuje, a w stosunku do czego jest obojętny*"[8].

Bogactwo świata zewnętrznego Łazurski porządkuję poprzez wprowadzenie piętnastu głównych obszarów, w stosunku do których człowiek wykazuje mniejsze lub większe zainteresowanie. Zrozumieć indywidualną drogę rozwojową można w oparciu o analizę poszczególnych więzi człowieka ze światem, które są odzwierciedleniem ustosunkowania się do obszarów życia fizycznego i społecznego.

W myśl teorii Łazurskiego klasyfikacja osobowości powinna uwzględniać szeroki kontekst społeczny, w którym się ujawniają indywidualne zainteresowania człowieka zjawiskami i przedmiotami świata obiektywnego. Owe zainteresowania występują jako wyznaczniki, swoiste kamienia milowe na drodze poszukiwania własnej przestrzeni rozwojowej oraz projektowania kierunku profesjonalizacji. Stwierdzenie istnienia priorytetowych orientacji życiowych wśród różnorodnych obszarów świata daje możliwość podjęcia działań wspierających wczesną orientację zawodową młodzieży, gdyż przyszła praca zgodna z powołaniem wyzwala dodatkowe zasoby jednostki, pomaga przezwyciężać sytuację trudne i dokonywać wyborów w sytuacjach wieloznacznych, czego przykładem niewątpliwie jest sytuacja wyboru przyszłego zawodu.

Tabela 1obrazuje piętnaście wytycznych do badania osobowości w odniesieniu do głównych obszarów świata zewnętrznego.

Tab. 1. Program badania osobowości w aspekcie ustosunkowania się jednostki do obszarów świata zewnętrznego (Łazurski, 1912)

	Rodzaj stosunku człowieka do poszczególnych obszarów świata zewnętrznego
1.	Stosunek do rzeczy
2.	Stosunek do natury i zwierząt
3.	Stosunek do ludzi (wyższych i niższych w hierarchii społecznej
4.	Stosunek do miłości (cielesnej i romantycznej)
5.	Stosunek go grupy (społecznej i organizacji)
6.	Stosunek do rodziny
7.	Stosunek do państwa
8.	Stosunek do pracy
9.	Stosunek do dóbr materialnych (własności i dochodu)
10.	Stosunek do norm (prawnych i obyczajowych)
11.	Stosunek do moralności
12.	Stosunek do świata i religii (światopogląd, wyznania religijne)
13.	Stosunek do wiedzy i nauki
14.	Stosunek do sztuki
15.	Stosunek do siebie samego (wewnętrznego życia psychicznego i własnej osobowości)

Źródło: А.Ф. Лазурский, С.Л. Франк, *Программа исследования личности в ее отношениях к среде*, М.: Русская школа, 1912.

[8] А.Ф. Лазурский, Франк С.Л. *Программа исследования личности в ее отношениях к среде*. М.: Русская школа, 1912, Кн. 1, с. 1-24.

Biorąc pod uwagę wiodące obszary zainteresowań można prognozować adekwatny dla jednostki kierunek rozwoju profesjonalnego. Przy opracowaniu programu badania i prognozowania efektywnego funkcjonowania człowieka w otoczeniu społecznym Łazurski proponuje cztery etapy analizy:

1. Stwierdzenie istnienia konkretnej postawy (*Czy istnieje?)*
2. Określenie specyfiki i jakości postawy (*W czym się wyraża? W jakich działaniach*?)
3. Określenie poziomu rozwoju i zróżnicowania postaw (*Jaka jest intensywność poszczególnych postaw?)*
4. Ustalenie zakresu postaw (*Jaki jest zakres zainteresowania obszarem postawy*?)

Zainteresowania poszczególnymi obszarami świata zewnętrznego świadczą o złożoności i bogactwie przestrzeni psychologicznej człowieka. Podobne podejście do badania rozwoju osobowości przedstawił w 1936 roku Kurt Lewin w dynamicznej teorii osobowości, przyjmując, że rozwój wyraża się w stopniowym rozszerzaniu regionów osobowości, we wzbogaceniu się przestrzeni psychologicznej człowieka[9].

Zdaniem Łazurskiego rozbudowa i rozwiniecie obszarów zainteresowań odzwierciedlają nieustanne dążenie człowieka do wyższych poziomów rozwojowych, do osiągnięci pełnej dojrzałości, stanu *akme* w kategoriach starożytnych greków. Określając treść tego stanu Łazurski podkreśla, iż jest on wyrazem wewnętrznej harmonii jednostki, pełnej integracji zdolności, zadatków wrodzonych, umiejętności nabytych w procesie rozwoju, socjalizacji i edukacji. Osiągnięcia stanu *akme* staje się wyższym zadaniem rozwojowym człowieka dorosłego. W tym miejscu można wspomnieć słynne zdanie Ericha Fromma o tym, że „*Głównym zadaniem człowieka jest stawanie się tym, czym on potencjalnie jest*".

Charakteryzując strukturę relacji ze światem człowieka zdolnego do osiągnięcia stanu *akme* Łazurski wymienia następujące cechy:

- Złożoność, różnorodność, bogactwo postaw w przeciwieństwie do jednorodnej, ograniczonej, prostej struktury postaw – ***miara rozwoju osobowości***;
- Siła i intensywność postaw – ***wskaźnik intensywności życia psychicznego człowieka;***
- Świadomość znaczenia postaw łączących człowieka ze światem – ***wskaźnik rozwoju wartości wyższych***.

Wzrastającą koordynację obszarów psychicznych, powstawanie struktury powiązanych ze sobą elementów autor określa mianem koncentracji osobowości, która wyznacza wybór wiodącego kierunku działań zgodnych z indywidualnym *akme* jednostki. Koncentracja osobowości świadczy o skupieniu wszystkich sił jednostki na jedynym rodzaju działalności, przy tym osobowość osiąga stan pełnej harmonii i integracji wszystkich sfer psychicznych. „*Im wyższa jest duchowa organizacja człowieka, tym intensywniejsze jest jego życie i tym większa jest jego zdolność do orientacji i wyboru znaczących dla niego obszarów życiowych*"[10].

Opisując stan *akme* Łazurski używa pojęć „harmonijna całość", „monolit", „spójność wewnętrzna", „pregnancja". Można zatem mówić o tym, iż *akme* jest wyrazem synergii sfer aktywności życiowej człowieka, świadczącej o jego pełnym zaangażowaniu w projektowanie własnego życia, o świadomym i samodzielnym wyborze drogi zawodowej.

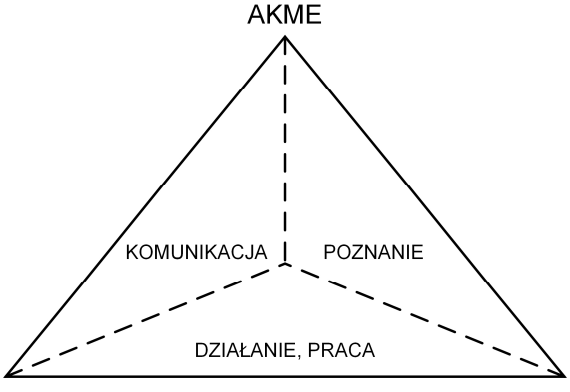
---

[9] K. Lewin, *Dynamic Theory of Personality*, New York, McGraw-Hil, 1936.
[10] А.Ф. Лазурский, *Классификация личностей*, 3 изд., П., 1924, с. 17.

Postulaty akmeologii sformułowane przez Rybnikowa i Łazurskiego zostały dalej rozwinięte w badaniach twórcy Sankt-Petersburskiej szkoły psychologicznej Borysa G. Ananjewa. Fenomen *akme* jako wielowymiarowy stan człowieka stał się przedmiotem badań uczonego i centralnym tematem jego głównego dzieła „*Człowiek jako przedmiot poznania*”[11]. Człowiek w teorii Ananjewa występuje w czterech związanych ze sobą w jedną całość postaciach: jednostki biologicznej, podmiotu, osobowości i indywidualności. Szczególne miejsce w pracach badacza zajmuje kategoria podmiotu, który łączy się ze światem poprzez trzy podstawowe formy aktywności: poznanie świata, komunikowanie się ze światem oraz działanie – od prostych form zabawowych, poprzez naukę i edukację do etapu podjęcia pracy zawodowej.

Człowiek jako czynny podmiot tych trzech form aktywności znajduje się w centrum zainteresowań autora. Stan pełnej dojrzałości człowieka dorosłego, *akme,* odzwierciedla jego indywidualne osiągnięcia, pokazując, w jakim stopniu człowiek zrealizował siebie jako czynny podmiot działania, poznania oraz komunikacji interpersonalnej.

Droga do *akme* jest wyznaczona poszukiwaniem sensu swego istnienia, gdyż osiągnięcie punktu kulminacyjnego można przedstawić jako pełny rozkwit wszystkich możliwości człowieka, szczyt piramidy akmeologicznej. Wyższy stań *akme* można połączyć z wierzchołkiem piramidy trójkątnej, gdzie każda z trzech ścian obrazuje trzy formy aktywności człowieka na przestrzeni całego życia: poznanie, komunikację oraz działanie, czyli pracę. Wierzchołek piramidy jest punktem, w którym sie krzyżują osiągnięcia w tych trzech sferach, łączą się ze sobą i wyznaczają wyższy punkt kulminacyjny, szczyt rozwoju, *akme*. Ukazanie drogi do *akme* w postaci piramidy jest w pełni uzasadnione, ponieważ wychodzimy z założenia, iż podmiot sam określa i wybiera ważne i istotne dla niego cele, dąży do nich, projektuje działania, tworząc plany rozwojowe, uwzględniając przy tym swoje możliwości, a także ograniczenia wrodzone i nawyki nabyte w procesie socjalizacji i edukacji. Rysunek 1 obrazuje piramidę akmeologiczną człowieka.



Rys. 1. Piramida akmeologiczna człowieka

Źródło: opracowanie własne.

[11] Б.Г. Ананьев, *Человек как предмет познания*, Л., 1968.

Piramida akmeologiczna nie zawsze jest idealną strukturą harmonijną. Ananjew wielokrotnie zwracał uwagę na to, że osiągnięcie stanu *akme* w obszarze poznania, komunikacji lub pracy nie ma charakteru liniowego, a tempo rozwoju w poszczególnych sferach aktywności ma charakter heterochroniczny, czyli nierówny w czasie. Akmeologiczne spojrzenie na rozwój człowieka z punktu widzenie trzech przedstawionych form aktywności przewiduję rozbieżności w dojrzewaniu właściwości psychicznych na różnych etapach życiowych. Natomiast osiągnięcie kulminacji staje się możliwe dzięki wrodzonym systemowym mechanizmom rekompensacyjnym, wyrównującym braki i deficyty w oddzielnych sferach rozwoju człowieka. Przy tym oczywiście wychodzimy z założenia, że struktura psychiczna jest całością. Na różnych etapach rozwoju może wystąpić nie tylko stabilizacja oddzielnych funkcji psychicznych, lecz także ich stagnacja, jeżeli warunki środowiskowe nie będą wymagały ich intensywnego rozwoju. W rozwoju profesjonalnym można zauważyć etapy szybkiego wzrostu kompetencji pod wpływem sprzyjających okoliczności, np. pracy w zintegrowanym zespole lub w sytuacji konkurencji i rywalizacji. Podejście akmeologiczne przewiduje analizę warunków indywidualnego dążenia do kulminacji profesjonalnej, która staje się podstawą tworzenia technologii wspierania jednostki w dążeniu do stanu *akme*.

W badaniach nad procesem profesjonalizacji wyróżnić należy psychologiczną teorię zainteresowań zawodowych E.A. Klimowa[12]. Zdaniem autora na drodze do stanu dojrzałości profesjonalnej ciągle powstają sytuacje obiektywne, które wymagają od człowieka podjęcia decyzji o przyszłości zawodowej, dokonania wyborów dotyczących tego, jak żyć dalej. Sytuacje wyboru należą do sytuacji wieloznacznych, często słabo określonych, a wybór wymaga wysokiej tolerancji wieloznaczności. W psychologii biznesu jest opisane zjawisko prokrastynacji, które wyraża reakcję jednostki na sytuację trudnych wyborów[13] i prowadzi do unikania, ucieczki, zwlekania z decyzją. Klimów wskazuję na to, że prawdopodobieństwo osiągnięcia stanu *akme* w dużym stopniu zależy od czynnych form zachowań człowieka w sytuacji wieloznacznej, od postawy proaktywnej, od podjęcia decyzji dotyczącej jedynej słusznej dla niego drogi rozwoju profesjonalnego.

W swoich rozważaniach nad tematem rozwoju osobowości Ananjew podkreślał, że człowiek podejmuje decyzje i dokonuje wyborów na podstawie swoich subiektywnych postaw wobec różnorodnych zjawisk otaczającego świata łącznie z postawą wobec siebie samego. Zrozumieć indywidualny wybór jednostki można przy pomocy analizy piętnastu obszarów świata zewnętrznego opisanych w programie badania osobowości Łazurskiego. Stopień dojrzałości osobowości odzwierciedla m.in. zdolność do „wyjaśniania sobie" znaczenia poszczególnych obszarów, od tolerancji wieloznaczności świata, od umiejętności znalezienia dla siebie adekwatnych form aktywności.

Tolerancja i akceptacja wieloznaczności pojawiają się w koncepcjach osobowości jako wskaźnik przystosowania się człowieka do otoczenia. Tak, w terapii poznawczej Ellisa jednym z czynników zdrowia psychicznego jednostki jest tolerancja wieloznaczności, która warunkuje zdolność jednostki do uczenia się i akceptacji zmian zachodzących w otoczeniu[14]. W aspekcie komunikacji społecznej tolerancja wieloznaczności jest rozpatrywana jako czyn-

[12] *Е.А.* Климов, *Психология профессионала*, М.; Воронеж, 1996.

[13] A. Bańka, *Tożsamość jednostki w obliczu wyborów. Między przystosowaniem a ucieczką od rzeczywistości*, „Czasopismo Psychologiczne", *15, 2*, 2009, 333–360.

[14] A. Ellis, *Die Rational-emotive Ther*apie, München 1977.

nik jakości relacji interpersonalnych, umiejętność nawiązywania kontaktów z osobami o innych poglądach, orientacjach, punktach widzenia itp. Postawa otwartości i tolerancji wobec innych ludzi przyczynia się do kształtowania spójnego obrazu własnego Ja, zapobiegając jednostronnemu i schematycznemu postrzeganiu świata[15].

Akme w aspekcie rozwoju profesjonalnego. Kilka uwag końcowych

Zastosowanie podejścia akmeologicznego w badaniach etapów i prawidłowości rozwoju zawodowego pozwala wyjaśnić zasady kształtowania się indywidualnej przestrzeni akmeologicznej człowieka dorosłego. Technologie i techniki opracowane w akmeologii służą wspieraniu indywidualnej drogi osiągnięcia stanu *akme* w życiu osobistym i zawodowym. Wśród metod badań akmeologicznych ważne miejsce zajmuje ocena potencjału rozwojowego w formie tzn. „akmeogramu" jednostki[16]. Akmeogram jest wielostronnym opisem drogi zawodowej człowieka w konkretnej profesji, który zawiera wyznaczniki przydatności zawodowej, cechy osobowościowe relewantne dla danego zawodu, warunkujące prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu w wybranym zawodzie[17]. Zastosowanie akmeogramu w badaniu nad rozwojem zawodowym człowieka bazuje na holistycznym, systemowym podejściu do prognozowania efektywności pracy specjalisty w danej dziedzinie, pozwala wykryć potencjalne możliwości, a także ograniczenia jednostki na drodze do *akme*. „*Akmeologia bada świat, w którym funkcjonują jednostki o różnym stopniu profesjonalizmu, od wybitnych do przeciętnych, próbując ustalić, w którym punkcie się krzyżują kulminacje zawodowe i życiowe jednostek o różnym poziomie przygotowania profesjonalnego*"[18].

Dążenie do *akme* ma charakter wielopłaszczyznowy, wychodzący poza granicy jednej dziedziny zawodowej. Warunkiem wysokiego profesjonalizmu są nie tylko właściwości oddzielnych profesji, lecz ogólne wartości kulturowe, które człowiek internalizuje na przestrzeni swego życia. Rozwój profesjonalny jest rozumiany w kategoriach *akme* jako kwintesencja rozwoju zawodowego i osobistego. Dążenie jednostki do punktu *akme* wyraża determinację i chęć poznawania i odkrywania siebie oraz zdolność do antycypacji świata. Zadania akmeologów-praktyków polegają na tworzeniu programów wsparcia rozwoju zawodowego człowieka dorosłego.

Współczesna akmeologia rosyjska wyznacza kilka głównych kierunków badań rozwoju profesjonalnego człowieka. Wśród nich można wymienić kilka najważniejszych:

- badanie profesjonalizmu i jego podstawowych charakterystyk,
- związek pomiędzy profesjonalizmem a zdrowiem człowieka,
- opracowanie technologii zapobiegania deformacji zawodowej,
- akmeologiczne wsparcie drogi życiowej i zawodowej człowieka,

[15] E. Maiwald, D. Maiwald, *Zur Entwicklung und Validierung von Skalen zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen Sozialer Inkompetenz als Beitrag zur Persönlichkeitsdiagnostik bei Psychotherapiepatienten*, In: M. Vorwerg (Hrsg.): *Zur psychologischen Persönlichkeits forschung* 5. Berlin 1982, s. 127-145; J. Reis, *Ambiguitätstoleranz. Beiträge zur Entwicklung eines Persönlichkeitskonstrukts*. Heidelberg: Asanger, 1997.

[16] А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, *Акмеология*, М.–СПб, 2003, с. 6.

[17] А.А. Бодалёв, *О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития*, „Мир психологии", 1995, №3.

[18] Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач, *Акмеология сегодня и завтра*, „Акмеология", 1994, s. 4-5.

- opracowanie programów przygotowania specjalistów w konkretnych dziadzinach profesjonalnych,
- prognozowanie przyszłości zawodowej człowieka,
- wzmocnienie świadomości własnego wpływu na wybór profesji,
- opracowanie praktycznych technik osiągnięcia mistrzostwa zawodowego.

Reasumując akmeologia jako samodzielny kierunek badań nad rozwojem człowieka dorosłego pozwala ustalić przebieg indywidualnej drogi profesjonalizacji człowieka, wykryć jego możliwości potencjalne, wyzwolić dodatkowe zasoby psychiczne i sprecyzować możliwości dojścia do sukcesu życiowego i zawodowego.

Biorąc pod uwagę szerokie spektrum badań nurt akmeologiczny można określić jako badanie drogi do sukcesu życiowego, analizę filozofii sukcesu zawodowego, lub jako naukę o spełnionym życiu i dążeniu do szczytu własnych sił. Punktem ciężkości akmeologii pozostaje synergiczne spojrzenie na rozwój człowieka w całokształcie jego relacji ze światem zewnętrznym.

Bibliografia

Bańka A., *Tożsamość jednostki w obliczu wyborów. Między przystosowaniem a ucieczką od rzeczywistości,* „Czasopismo Psychologiczne", 15, 2, 2009, s. 333-360.
Ellis A., *Die Rational-emotive Therapie*. München 1977.
Lewin K., *Dynamic Theory of Personality*, New York, McGraw-Hil, 1936.
Maiwald E., Maiwald D., *Zur Entwicklung und Validierung von Skalen zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen Sozialer Inkompetenz als Beitrag zur Persönlichkeitsdiagnostik bei Psychotherapiepatienten,* In: M. Vorwerg (Hrsg.), *Zur psychologischen Persönlichkeitsforschung 5*. Berlin 1982, s. 127-145.
Reis J., *Ambiguitätstoleranz. Beiträge zur Entwicklung eines Persönlichkeitskonstrukts*. Heidelberg: Asanger, 1997.
Słownik języka polskiego, red. M. Szymczak, 1995.
Ананьев Б.Г.,*Человек как предмет познания*, Л., 1968.
Деркач А.А., Кузьмина Н.В.*, Акмеология: пути достижения вершин профессионализма*, М., 1993.
Деркач А.А., Зазыкин В.Г., *Акмеология*, М. - СПб, 2003.
Климов Е.А.*, Психология профессионала*, М. - Воронеж, 1996.
Кузьмина Н.В., Деркач А.А., *Акмеология сегодня и завтра*, „Акмеология", 1994.
Лазурский А.Ф., Франк С.Л. *Программа исследования личности в ее отношениях к среде*, М.: Русская школа, 1912, Кн. 1, с. 1-24.
Лазурский А.Ф., *Классификация личностей*, 3 изд., П., 1924.
Рыбников Н.А., *Биографический метод в психологии*, „Бюллетени литературы и жизни", 1918, № 5.
Рыбников Н.А., *Биографии и их изуче*ние, М., 1920.
Рыбников Н.А, *Психология и выбор рофессии*, М., 1923.

Daniel Fic

DYLEMATY ROZWOJU NAUK O PRACY W KONTEKŚCIE ROZWOJU NAUK O ZARZĄDZANIU

„Naukę organizacji pracy nie tylko trzeba zrozumieć, ale i głęboko odczuwać, aby móc z najlepszym wynikiem stosować ją w praktyce"

K. Adamiecki

Streszczenie

W artykule przedstawiono problemy rozwoju „wzajemnie przenikających się" dwóch, stosunkowo młodych, dyscyplin naukowych: nauk o pracy i nauk o zarządzaniu. Nauki o pracy i nauki o zarzadzaniu, odwołują się często do tych samych prekursorów i klasyków, bazują na tych samych tzw. fundamentalnych prawach: Prawo podziału (Adam Smith), Prawo koncentracji (Friderick W. Taylor), Prawo harmonii (Karol Adamiecki). Do prekursorów naukowego badania pracy, organizacji i zarządzania odnieść można – przede wszystkim - A. Smitha, R. Owena, Ch. Babbaga. Nowe podejście do procesów pracy rozpoczęte przez F. Taylora, K. Adamieckiego i ich kontynuatorów, pozwoliło na wyłonienie wielu kierunków myślenia rozpatrujących różne dziedziny ludzkiego działania ze względu na jego sprawność, czyli wielu nauk ergologicznych (z grec. ergon – dzieło, a także działanie). W pracy wskazano na niesprawiedliwie zapomniany, a znaczący dorobek przedstawicieli polskiej naukowej organizacji pracy, z którego wyrastają nauki o pracy i nauki o zarzadzaniu (J. Joteyko, Z. Rytel, St. Bieńkowski i inni).

Słowa kluczowe: nauki ergologiczne, nauki o pracy, nauki o zarządzaniu, profesjologia.

DILEMMAS OF DEVELOPMENT OF WORK SCIENCE IN THE CONTEXT OF MANAGEMENT SCIENCE

Abstract

The article presents the problems of development of two relatively young and interpenetrating scientific disciplines: work science and management science. Work science and management science often refer to the same precursors and classic scientists, and are based on the same, so called fundamental rights: The right of distribution (Adam Smith), The right of concentration (Friderick W. Taylor), The right of harmony (Charles Adamiecki). The pioneers of scientific research on work, organization and management, are primarily A. Smith, R. Owen, Ch. Babbage. A new approach to the work processes initiated by F. Taylor, K. Adamiecki and their followers allowed the emergence of many lines of thought examining different areas of human activity with reference to its efficiency, i.e. many ergologic sciences (from Greek, ergon – work, and action). The article points to the unjustly forgotten but yet significant achievements of the representatives of the Polish work organization science, which gave foundations to work science and management science (J. Joteyko, Z. Rytel, St. Bieńkowski, and others).

Key words: ergology sciences, labour sciences, management sciences, profesjology.

Rozwój naszej cywilizacji związany jest z rozwojem postępu naukowo-technicznego. Technika oddziałuje w sposób bardzo szeroki na wszystkie dziedziny naszego życia oraz na kształtowanie otaczającego nas świata, co z kolei wywołuje coraz bardziej złożone i skomplikowane procesy pracy. Potrzeby społeczne wywoływały potrzebę nowych technik i narzędzi wytwarzania, a te pociągały za sobą konieczność specjalizacji i rozwój podziału pracy. Już K. Marks podkreślał, że „praca jest to celowa działalność, przystosowująca poszczególne materiały dane przez przyrodę do poszczególnych potrzeb ludzkich", a „proces pracy trzeba najpierw badać niezależnie od jakiejkolwiek określonej formy społecznej"[1]. „Podział pracy jest podstawą organizacji – faktycznie przyczyną organizacji" – głosi slogan powtarzany wśród przedstawicieli teorii organizacji[2].

W grup nauk i dyscyplin wchodzących w szeroko rozumianą klasyfikację nauk o pracy (nauki o pracy sensu largo w skład których wchodzą według mnie, także nauki o zarządzaniu) wynika ze złożonej (i permanentnie się komplikującej) struktury procesów pracy i bogactwa czynników wpływających na jej efektywność. Szczególne miejsce w procesie ich powstawania rodziny dyscyplin nauk o pracy człowieka miała rewolucja przemysłowa. Okresem przełomowym, stwarzającym obiektywne warunki i uświadomioną konieczność racjonalizacji działań ludzkich, którymi te dwie grupy nauk się zajmują, był XIX wiek[3]. Mechanizacja pracy fizycznej, koncentracja produkcji, wzrost wielkości zatrudnienia w warsztatach i manufakturach, powstawanie dużych zakładów przemysłowych, powodowały pojawianie się zapotrzebowania na nową wiedzę dotyczącą organizacji pracy grupowej, funkcjonowania organizacji, co doprowadziło do zapoczątkowania rozwoju badań naukowych wykorzystujących metodologię badań i dorobek nauk humanistycznych i społecznych.. Najwcześniej racjonalizacji poddano pracę bezpośrednio produkcyjną, gdyż wzrost wydajności stał się obiektywną koniecznością. Drogą prowadzącą do jej wzrostu „było polepszenie organizacji procesu produkcyjnego, przede wszystkim organizacji pracy poszczególnych ludzi w nim uczestniczących, a zwłaszcza bezpośrednich wytwórców – robotników"[4].

Od końca XIX wieku do II wojny światowej na gruncie dążenia do racjonalizacji pracy i doskonalenia organizacji ukształtowały się w rozwiniętych gospodarczo krajach Europy Zachodniej i USA trzy główne nurty (kierunki, szkoły): naukowa organizacja pracy[5], nurt administracyjny i nurt Human Relations. Dla naukowej organizacji pracy (tzw. kierunek technologiczny) podstawowe znaczenie miało zastosowanie po raz pierwszy w badaniu pracy ludzkiej metod przeniesionych z nauk przyrodniczych (obserwacja, pomiar, analiza, synteza). Przedmiotem zainteresowania kierunku administracyjnego była działalność ludzi na stanowiskach kierowniczych. Natomiast nurt Human Relations, podobnie jak w przypadku kierunku technologicznego akcentował dążenie do zwiększenia wydajności pracy. Wielu praktyków, głównie inżynierów piastujących wysokie stanowiska w produkcji, tzw. klasyków „naukowej

[1] K. Marks, *Kapitał* , KiW, Warszawa 1951, s. 188.

[2] M. J. Kostecki, K. Mreła, *Człowiek w świecie organizacji*, MAW, Warszawa 1979, s. 36.

[3] J. Kurnal (red.), *Teoria organizacji i zarzadzania*, PWE, Warszawa 1981, s. 18-19.

[4] Ibidem, s. 19.

[5] W. Kieżun w ramach kierunków Naukowej organizacji pracy wyróżniał Kierunek przemysłowy i Kierunek administracyjny, oraz oddzielnie Kierunki psychospołeczne, a J. Zieleniewski obszar ten nazywał Kierunkiem technologiczno-fizjologicznym. Por. W. Kieżun, *Podstawy organizacji i zarządzania*, KiW, Warszawa 1977, s. 59-78, 85-96; J. Zieleniewski, *Organizacja i zarzadzanie*, PWN, Warszawa 1981, s. 99.

organizacji pracy" (F.Taylor, H. Emerson, H. Fayol, K. Adamiecki, E. Hauswald), opracowywało w tym czasie projekty sprawnej organizacji pracy „dostosowane do określonego etapu rozwoju sił wytwórczych, a także do określonego stereotypu w procesie pracy"[6].

Nauki o pracy i nauki o zarządzaniu to, w porównaniu do nauk ścisłych i przyrodniczych, nauki bardzo młode. „Młodość – jak pisze prof. S. Sudoł, o naukach o zarządzaniu (co dotyczyć może również nauk o pracy) – powoduje, że wiele nawet podstawowych kategorii , pojęć, prawidłowości ma jeszcze charakter „miękki" – jest różnie formułowanych oraz że zbyt wiele jest elementów nieudowodnionych metodami naukowymi, stwierdzeń niesprawdzonych lub niesprawdzalnych, zbyt wiele subiektywizmu… Bardzo łatwo buduje się nowe teorie…, którym brak dostatecznej weryfikacji, tak, że można je traktować tylko jako hipotezy. Często merytoryczne ubóstwo opracowań maskuje wyszukane słownictwo i pretensjonalny żargon naukowy". Widoczne są również mody na zajmowanie się określonymi problemami"[7]. Wśród przyczyn, niższego, niż w naukach ścisłych i przyrodniczych stopnia ścisłości, pewności, zasięgu i trwałości twierdzeń w naukach społecznych (co może dotyczyć zarówno nauk o pracy jak i nauk o zarządzaniu, można wymienić):

1. Obiekty badań zmieniają się z upływem czasu na skutek zmiany warunków (homo faber, praca, organizacje),
2. Obiekty są bardzo zróżnicowane, zindywidualizowane, zależą od poziomu rozwoju technicznego i społeczno-gospodarczego – w konsekwencji mniejszy zakres ważności twierdzeń naukowych dyscyplin.
3. W odróżnieniu od nauk ścisłych i przyrodniczych, gdzie przeważają problemy wymierne ilościowo, w badaniach muszą być brane pod uwagę w dużym stopniu także czynniki o charakterze jakościowym, wynikające z tego, że mamy do czynienia z ludźmi i ich postawami.
4. Czynnikiem, który w poważnym stopniu różnicuje kryteria oceny twierdzeń jest odmienność kulturowa narodów i społeczeństw. Możemy przyjąć, że zarówno dla nauk o pracy jak i nauk o zarządzaniu sprawdza się schemat twierdzenia ergologicznego podany przez J. Zieleniewskiego: „jeżeli w okolicznościach o podmiot działający *p* zachowa się w sposób *z*, to zgodnie ze znanymi prawidłowościami „naturalnego" rozwoju wydarzeń *n* spowoduje stan *s* rzeczy *r* pod względem *w*"[8]. Schematy te bardzo łatwo przekształcić w postać dyrektywy działania.
5. Określone koncepcje, nurty, kierunki badawcze, metody i techniki są różnie oceniane w zależności od okresu historii.
6. Na realizowane w praktyce sposoby i twierdzenia mają wpływ ideologie społeczno-gospodarcze.
7. Twierdzenia mogą być tylko w bardzo ograniczonym zakresie weryfikowane na podstawie powtarzalnych eksperymentów[9].

Przedstawiciele obu grup nauk (nauk o pracy i nauk o zarządzaniu) z zadowoleniem odnotowują fakt, już prawie powszechnie używanych w Polsce, określeń z uwzględnieniem

[6] W. Kieżun, *Elementy socjalistycznej nauki organizacji i zarządzania*, KiW, Warszawa 1978, s. 33.

[7] S. Sudoł, *Zarządzanie jako dyscyplina naukowa*, [w:] W. Kieżun (red.), *Krytycznie i twórczo o zarządzaniu*, Warszawa 2011, s. 112.

[8] J. Zieleniewski, *op. cit*., s. 89.

[9] S. Sudoł*, op. cit*., s. 112-113.

liczby mnogiej: nauki z pracy i nauki o zrządzaniu. Prof. Z. Wiatrowski w referacie „Wieloproblemowy i integracyjny wymiar współczesnych nauk o pracy" pisze: „Już pod koniec XX wieku kategoria nazewnicza i pojęciowa **„nauki o pracy"** zaczęła wyraźnie dominować w różnych konstelacjach działaniowych" [10].

Prof. S. Sudoł informując o umieszczeniu **nauk o zarządzaniu** w oficjalnej klasyfikacji nauk, podkreślał, m. innymi: „Można wyrazić zadowolenie, że obecnie już prawie powszechnie używamy w Polsce określenia „nauki o zarządzaniu"… Mam nadzieję, że dokonana korekta nazwy dyscypliny będzie miała charakter trwały"[11]. Liczba mnoga, użyta w określeniu tych dyscyplin eksponuje „wielość źródeł i nurtów oraz ich obecne duże wewnętrzne zróżnicowanie".

Efektem obu grup nauk jest „społecznie użyteczna wiedza w postaci ustalonych prawidłowości życia gospodarczego lub społecznego i teorii, które tłumaczą określoną dziedzinę rzeczywistości i/lub – dostarczając projekty do zastosowania – pomagają tę rzeczywistość racjonalizować"[12]. Przydatność poszczególnych nauk dla praktyki wyznacza możliwość łatwego o i bezbłędnego przekształcania ich twierdzeń w wytyczne działania[13].

Nauki o pracy i nauki o zarzadzaniu, odwołują się często do tych samych prekursorów i klasyków, bazują na tych samych tzw. fundamentalnych prawach: Prawo podziału (Adam Smith), Prawo koncentracji (Friderick W. Taylor), Prawo harmonii (Karol Adamiecki). Do prekursorów naukowego badania pracy, organizacji i zarządzania odnieść można – przede wszystkim – A. Smitha , R. Owena, Ch. Babbaga. Adam Smith **(**1723-1790) w pracy „Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów" (1776), pisał: „Wielki wzrost produkcji, który w wypadku zastosowania podziału pracy może być osiągnięty przez tę samą liczbę ludzi, zawdzięczamy trzem różnym okolicznościom: po pierwsze, zwiększeniu sprawności każdego robotnika; po drugie, ograniczeniu strat czasu powstających przy przechodzeniu od jednego rodzaju pracy do drugiego; i wreszcie po trzecie, wynalezieniu wielkiej liczby maszyn, które ułatwiają i skracają pracę, pozwalając jednemu człowiekowi na wykonywanie zadań spełnianych przez wielu ludzi". Robert Owen (1771-1858) po raz pierwszy wprowadził współzawodnictwo pracy oparte na naturalnej skłonności człowieka do rywalizacji z innymi i uważał, że robotnicy z danego terenu powinni łączyć się w organizacje związkowe bądź spółdzielcze i w ich ramach rozdysponowywać między siebie owoce swej pracy[14]. Charles Babbage (1792-1871) w pracy „Economy of Machinery and Manufacture" (1832) przedstawił w sposób naukowy zasadę podziału pracy.

Nowe podejście do procesów pracy rozpoczęte przez F. Taylora, K. Adamieckiego i ich kontynuatorów, pozwoliło na wyłonienie wielu kierunków myślenia rozpatrujących różne dziedziny ludzkiego działania ze względu na jego sprawność, czyli wielu nauk ergologicznych (z grec. e*rgon* – dzieło, a także działanie). W działaniach ludzkich praca (wytwarzanie,

[10] Referat przedstawiony podczas III Międzynarodowego Kongresu Profesjologicznego, 22-23 czerwca 2015, w Zielonej Górze: Wieloproblemowy i integracyjny wymiar współczesnych nauk o pracy", Zielona Góra 2015.

[11] Wystąpienie na seminarium Krytycznej Teorii Organizacji, organizowanego w Akademii Leona Koźmińskiego – S. Sudoł, *op. cit*., s. 111.

[12] Por. S. Sudoł, *op. cit*., 111.

[13] J. Zieleniewski, *op. cit.,* s. 89.

[14] A. Chrisidu-Budnik, J. Korczak, A. Pakuła, J. Supernat*, Nauki organizacji i zarządzania*, Wrocław 2005, s. 34.

produkcja) obok zdobywania wiedzy, walki, relaksu, zajmuje miejsce szczególne. Najwcześniej rozwiniętym działem badania pracy było badanie czasu i ruchów elementarnych (time and motion study).

F.W. Taylor (1856-1915) oprócz badań czysto inżynierskich (metody obróbki metali, działanie pasów transmisyjnych itp.) prowadził badania także badania w zakresie naukowej organizacji pracy (sposoby wynagradzania, mierzenie czasu pracy itp.)[15]. I ta druga część aktywności, pozwoliła mu sformułować m. innymi takie zasady jak:

- badanie i precyzyjne ustalanie sposobu wykonania i czasu trwania każdej operacji produkcyjnej oraz
- upowszechnianie przez szkolenie wśród wszystkich robotników wzorcowych sposobów wykonania i nagradzania tych, którzy je stosują; oraz wydać w 1903 roku pierwszą na świecie pracę z zakresu organizacji pracy i zarządzania. W pracy „Zarządzanie warsztatem wytwórczym" (1903) pisał: „Dla każdej pracy istnieje najkrótszy czas, w którym może ją wykonywać najlepszy robotnik. Czas ten można nazwać „czasem najszybszym" albo „wzorcowym"[16]. F. Taylor był także, twórcą nowego systemu pracy w zakładzie produkcyjnym, opartego na dokładnej analizie przebiegu pracy, eliminacji zbędnych czynności, ustaleniu norm pracy na podstawie badań chronometrażowych i wprowadzeniu akordu progresywnego.

H.L. Gantt (1861-1919), który był asystentem F. Taylora, w podejściu naukowym do badania i normowania pracy wyróżniał trzy etapy: rozłożenie czynności na elementy, oddzielne zbadanie tych elementów, synteza, czyli zebranie wyników badań[17]. F.B. Gilbreth (1868-1924) prekursor metod badania pracy, który założył Laboratorium Psychotechniki i Badania Ruchów, w 1911 roku sformułował pierwsze zasady ekonomii ruchów roboczych.

Karol Adamiecki (1866-1933) twórca harmonogramów (jego imienia), również w roku 1903[18] w Towarzystwie Technicznym w Jekaterynosławiu wygłosił odczyt p.t. „O zasadach organizacji pracy zbiorowej", w którym przedstawił analityczno-doświadczalną metodę organizowania prac zespołowych (metoda harmonizacji, metoda wykreślna planowania pracy zespołowej). W 1908 roku w pracy p.t. „Metoda wykreślna organizowania pracy zbiorowej w walcowniach" prezentowanej na posiedzeniu Stowarzyszenia Techników w Warszawie wyróżniał dwa główne zadania organizatorskie:

Pierwsze zadanie – „urządzając jakąś fabrykację czy przedsiębiorstwo, należy ustawić takie mechanizmy i aparaty, wybrać takie czynniki gospodarcze, aby w ogóle każdy organ" (…), dał się „regulować automatycznie odpowiednio do produkcji".

---

[15] Z. Martyniak, *Prekursorzy Nauki organizacji i zarządzania*, PWE, Warszawa 1989, s. 16.

[16] F. Taylor, *Zarządzanie warsztatem wytwórczym*, Księgarnia W. Wilak w Poznaniu, s. 25.

[17] Z. Martyniak, *op. cit.*, s. 31.

[18] W referacie wygłoszonym w lipcu 1924 roku na I Międzynarodowym Kongresie Naukowej Organizacji w Pradze pisał: „W marcu 1903 roku F.W. Taylor wygłosił po raz pierwszy swoje zasady i metody, stwierdzające myśl zasadniczą, że zagadnienie organizacji pracy może i powinno być rozwiązywane na podstawach ściśle naukowych, a nie jak dotąd, pozostawiane jedynie intuicji. Dziwnym zbiegiem okoliczności, w lutym tegoż roku, w odczycie, jaki wygłosiłem w Towarzystwie Technicznym w Jekaterynosławiu, wypowiedziałem tę samą myśl i przedstawiłem w głównych zarysach metodę organizacji zbiorowej" – Karol Adamiecki, *O nauce organizacji, Wybór pism*, TNOiK, PWE, Warszawa 1985, s. 144.

Drugie zadanie – „prowadzenie przedsiębiorstwa (…), aby „fabrykacja szła jak najintensywniej, przy jak najmniejszej stracie czasu”[19].

W okresie II Rzeczypospolitej K. Adamiecki jako profesor Politechniki Warszawskiej zorganizował i kierował Katedrą Zasad Organizacji Pracy i Przedsiębiorstw Przemysłowych oraz wprowadził dwa przedmioty nauczania: „Zasady organizacji pracy” i „Organizacja przedsiębiorstw przemysłowych”.

Na I Polskim Zjeździe Naukowej Organizacji Pracy w 1924 roku, w przemówieniu inauguracyjnym, K. Adamiecki wypowiedział znaczące i dzisiaj znamienne słowa: „jakkolwiek posiadamy wielkie bogactwa leżące w ziemi i mamy pomyślne warunki rozwoju, jednak wszelkie te bogactwa nie dadzą nam podstawy bytu jako narodowi samodzielnemu, jeżeli nie sięgniemy do najważniejszego źródła – do pracy wydajnej i dobrze zorganizowanej”[20]. Zaproszona przez K. Adamieckiego, jako pierwsza osoba do honorowego Prezydium Zjazdu, J. Joteyko wygłosiła referat p.t. Znaczenie psychotechniki przy wyborze zawodu. Doświadczenia Czechów i sukces utworzenia Masarykowej Akademii Pracy[21], przyspieszyły moment powołania Instytutu Naukowej Organizacji, którego paragraf pierwszy Statutu głosił:

„Instytut Naukowej Organizacji jest instytucją naukową użyteczności publicznej, której celem jest szerzenie, popieranie i rozwój naukowej organizacji, mającej za zadanie wskazywanie najlepszych metod do osiągnięcia najwyższej sprawności w wykorzystaniu materiałów, mechanizmów i urządzeń, energii przyrody, czasu i pracy ludzkiej”[22]. K. Adamiecki od początku powstania (1925) do końca swego życia kierował Instytutem Naukowej Organizacji, który prowadził także ożywioną działalność popularyzatorską, edukacyjną (organizowane przez cały rok wykłady zamknięte w cyklach od 40 do 80 godzin z problematyki ogólnych zasad organizacji oraz zastosowań do poszczególnych zakresów pracy i produkcji) i wydawniczą (kilkanaście znaczących dzieł z naukowej organizacji). Instytut wydawał regularnie 3 czasopisma: „Przegląd Organizacji (miesięcznik), „Organizacja Pracy w Rolnictwie” (dwumiesięcznik), i „Organizacja Gospodarstwa Domowego” (miesięcznik). Wśród 2 honorowych członków Instytutu byli prof. Henry Le Chatelier i prof. Ignacy Mościcki. W dowód uznania dla osiągnięć K. Adamieckiego, który również w 1925 roku przyczynił się do założenia Międzynarodowego Komitetu Naukowej Organizacji powołanego w Brukseli i był jego wiceprezesem, V Międzynarodowy Kongres Naukowej Organizacji w Amsterdamie przyznał mu najwyższe wyróżnienia naukowe „Plaque d’Or”. Prof. H. Le. Chatelier w kwietniu 1935 roku napisał: „Należy postawić Adamieckiego zaraz po Taylorze, jako jednego z twórców nauki organizacji”.

Polska uczona Józefa Franciszka Joteyko (1866-1928)[23], która w 1912 roku utworzyła w Brukseli Międzynarodowy Fakultet Pedologii, była rzecznikiem i krytycznym propagatorem idei Taylora w Europie, którego krytykowano wówczas m. innymi: za „stosowanie

[19] K. Adamiecki, *Metoda wykreślna organizowania pracy zbiorowej w walcowniach*, [w]: Karol Adamiecki, *O nauce organizacji, Wybór pism*, TNOiK, PWE, Warszawa 1985, s. 68-69.

[20] Z. Martyniak, *op. cit.*, s. 46.

[21] Prezydent Masaryk, otrzymawszy od emigrantów czeskich w Ameryce milion koron powołuje w 1920 roku Masarykową Akademię Pracy, która jako pierwsza tego typu instytucja w Europie zajmuje się, głównie zagadnieniami z dziedziny naukowej organizacji pracy.

[22] Karol Adamiecki, *op. cit.,* s. 266.

[23] Lekarz, fizjolog, psycholog.

względem pracy ludzkiej tego samego ujęcia jak dla pracy mechanicznej". W wydanej w Paryżu, w 1917 roku monografii „Nauka o pracy i jej organizacji" (*La science du travail et son organisation*) pisała o jego koncepcjach: „wielkie powodzenie tego systemu na polu wydajności pracy należy nawet zawdzięczać udziałowi czynnika psychofizjologicznego, a zatem nie można twierdzić, ze Taylor potraktował pracę ludzką jak zwykłą pracę mechaniczną"[24]. W latach 190-1907 opublikowała 88 artykułów i sprawozdań (głównie z fizjologii). Od 1901 roku prowadziła wykłady z psychologii eksperymentalnej, od 1906 roku do 1914 roku wykłady z psychologii pedagogicznej na seminariach nauczycielskich w Mons i Charleroi. Po odzyskaniu niepodległości J. Joteyko wróciła do kraju w 1919 roku i została profesorem i kierownikiem Zakładu psychologii Państwowego Instytutu Pedagogicznego. W roku 1922, jako przewodnicząca Oddziału Psychologicznego Komisji Pedagogicznej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, przygotowała spis problemów pozostających do rozwiązania w Polsce. Wśród nich znalazł się między innymi postulat doboru zawodowego na podstawie uzdolnień oraz opracowania dla polskich szkół testów wiadomości. W 1926 roku staje na czele Towarzystwa Psychotechnicznego w Warszawie, które jest wydawcą czasopisma „Psychotechnika" (kwartalnik)[25].

Ważnym badaczem i teoretykiem zajmującym się procesami pracy był członek Instytutu Naukowej Organizacji, współzałożyciel i wiceprezes Stowarzyszenia Inżynierów Polskich, prof. Zygmunt Rytel (1880-1947). Stosunkowo dużo uwagi poświęcił sprawności i skuteczności działania, porządkował aparat pojęciowy dla tej dyscypliny (zdefiniował pojęcie działalności, funkcji, kierownictwa, i skuteczności oraz wprowadził pojęcie wydajności pracy) oraz starł się twierdzenia z podejścia przemysłowego uogólniać nadając im walor uniwersalności, tzn. odnieść do wszelkiego rodzaju działania[26].

Innym klasykiem organizacji okresu międzywojennego, przedstawicielem humanizacji pracy był Stanisław Bieńkowski (1882-1959), który w 1912 roku na Zjeździe prawników i Ekonomistów Polskich wygłosił referat na temat psychologii i fizjologii pracy. Pierwszy w Polsce zajął się psychotechniką, jako narzędziem właściwego doboru ludzi na określone stanowiska i opracował pierwszy syntetyczny zarys nauki o pracy która nazwał ergologią[27]. Rozważania podejmowane w ramach określonej grupy nauk, grupy dyscyplin czy dyscypliny naukowej powinny być wyraźnie określone ich charakterem. Dotyczy to zarówno treści, metod prowadzenia badań, czasopiśmiennictwa, pionierów, prekursorów itp. W znaczeniu funkcjonalnym przez naukę rozumiemy „pewien kompleks czynności badawczych i pomocniczych"[28].

W naukach ergologicznych, interesujących się działalnością człowieka (homo faber) ważny segment zajmuje kompleks nauk o pracy. T. Pszczołowski w skład nauk o pracy zaliczał[29]: psychologię pracy, socjologię pracy, pedagogikę (dydaktykę nauczania pracy), fizjolo-

[24] J. Joteyko, *Znużenie*, Książnica Atlas, Warszawa 1932, s. 203, cyt. ca: Z. Martyniak, s. 166.

[25] K. Adamiecki, *Krótki zarys historii rozwoju naukowej organizacji w Polsce na tle jej rozwoju w innych krajach,* [w:] Karol Adamiecki, *op. cit*., s. 245-272.

[26] A. Sajkiewicz, *Ekonomika i organizacja pracy*, Warszawa 1978, s. 16.

[27] M. Fic, D. Fic*, Organizacja i zarządzanie, Klasycy organizacji, Wybór tekstów*, Zielona Góra 1983, s. 113; A. Sajkiewicz, *op. cit.,* s. 16.

[28] T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania logiki formalnej i metodologii nauk*, PWN, Warszawa 1986, s. 291.

[29] T. Pszczołowski, *Zasady sprawnego działania, Sygnały*, Warszawa 1967, s. 205-206.

gię pracy. Przedmiotem zainteresowania prakseologii jest indywidualne i zespołowe działanie człowieka, nauk o zarządzaniu (organizacji) – kooperacja pozytywna i negatywna, a nauk o pracy działanie indywidualne i zespołowe.

W systematyzacji nauk ergologicznych z trzema szczeblami abstrakcji: najwyższy, wyższy i niższy – J. Zieleniewski, na wyższym szczeblu grupującym dyscypliny według okoliczności badanych, a dotyczących wszystkich przedmiotów badania wyróżnia[30]: ergonomię, teorię motywacji, naukę o systemach płac, teorię decydowania, naukę o wypadkach przy pracy, metodologię badania i normowania pracy, naukę o czynnikach wydajności pracy, fizjologię pracy, psychologię pracy, psychometrię, socjologie pracy, ekonomikę pracy, dydaktykę pracy.

Nauki o pracy – według niego – „obejmują prawdopodobnie więcej niż 90% twierdzeń ergologicznych"[31]. Na najwyższym szczeblu abstrakcji, wierzchołek otwiera prakseologia, niżej, ogólna teoria organizacji, teoria czynu, teoria organizacji zespołów ludzkich, teoria organizacji i zarządzania, a na niższym szczeblu abstrakcji rozmieszczono „dyscypliny różniące się przedmiotem badania rozpatrywanym ze względu na wszelkie okoliczności, które stanowiły kryterium wyróżniające poszczególne dyscypliny średniego szczebla" (ekonomika i organizacja przedsiębiorstwa: przemysłowego, rolnego, leśnego, handlowego, transportowego, nauka o organizacji badań naukowych i szkolnictwa, nauka o organizacji służby zdrowia, nauka o organizacji administracji państwowej, itd. [32]. Podstawę piramidy stanowią „rzeczy", czyli fragmenty „naszego rzeczywiście istniejącego ludzkiego świata, który jest przedmiotem wiedzy naukowej" – są to różne rodzaje instytucji czyli zespołów ludzi, rozpatrywanych zawsze łącznie ze wszystkimi zasobami, którymi ludzie ci posługują się w swym działaniu"[33].

Aktualnie nauki o zarządzaniu lokowane są w grupie nauk ekonomicznych i humanistycznych. Wśród uczonych, funkcjonują różne poglądy na ten temat: niektórzy zalecają powrót do łączenia z trzema grupami (techniczne, humanistyczne, ekonomiczne), inni proponują odniesienie tylko do nauk ekonomicznych[34].

Charakter dyscypliny naukowej, jej odrębność wyznaczają[35]:

1. Przedmiot badań, czyli zakres rzeczywistości objęty badaniem.
2. Kryteria dyscypliny, tzn. punkty spojrzenia, czyli wzgląd badania (z jakiego względu dany przedmiot jest analizowany).
3. Metoda formułowania twierdzeń.
4. Typ badania.

---

[30] „Każda zaś dyscyplina niższego szczebla ogólności zawiera wszystkie twierdzenia wszystkich dyscyplin najwyższego i średniego szczebla (choć nie musi ich oczywiście twórczo rozwijać) i wzbogaca je o twierdzenia dotyczące wyłącznie jej tylko właściwego przedmiotu badania" – podkreślał J. Zieleniewski – J. Zieleniewski, *op. cit*., s. 65.

[31] J. Zieleniewski*, op. cit.,* s. 58.

[32] *Ibidem*, s. 65.

[33] *Ibidem*, s. 58.

[34] Pogląd ten podzielają prof. prof. S. Sudoł –„ umieszczenie nauk o zarządzaniu jako dyscypliny w dziedzinie nauk humanistycznych to rozwiązanie dziwaczne… i należy wnioskować o ich usunięcie z nauk humanistycznych" – S. Sudoł, *op. cit.,* s. 120, Wł. Siwiński – „całkowicie zgadzam się z rozważaniami prof. Sudoła i też uważam, że nauki o zarządzaniu należą do grupy nauk humanistycznych, a nie humanistycznych" – W. Siwiński, *Zarządzanie jako dyscyplina naukowa*, [w] W. Kieżun (red.), *op. cit*., s 135.

[35] Por. J. Homplewicz, *Teoria organizacji i kierownictwa*, UŚ, Katowice 1979, s. 15; W. Kieżun, *Prakseologiczna teoria organizacji i zarządzania,* [w:] W. Kieżun (red.), *op. cit*., s. 64.,

5. Forma twierdzeń.
6. Prekursorzy, klasycy i literatura przedmiotu.
7. Czasopiśmiennictwo (własne czasopisma fachowe i naukowe).
8. Instytucje naukowe i stowarzyszenia zawodowe.

Nauki o pracy jak i nauki o zarządzaniu powstałe na bazie wspólnych koncepcji tych samych prekursorów i klasyków korzystają z dorobku różnych nauk (humanistycznych, technicznych, ekonomicznych), z wieloma są spokrewnione, przyczyniają się do powstania nowych . „Nauki – jak pisał T. Pszczołowski – nie są systemami zamkniętymi (…) To, co dzieje się w jednej nauce, ma wpływ na drugą, a poza tym to, co dzieje się w rzeczywistości, oddziałuje pośrednio i bezpośrednio na zawartość owych nauk”[36].

W warunkach globalizacji, nowych technologii informacyjnych, pojawiania się organizacji wiedzy i organizacji wirtualnych z pracownikami wiedzy i możliwością e-pracy, nauki o pracy i nauki o zarządzaniu winny przezwyciężyć zaznaczający się izolacjonizm”, pomiędzy ich poszczególnymi dyscyplinami. Warto wrócić do definicji J. Zieleniewskiego, dla którego dyscyplina naukowa to „część nauki, jaką na danym szczeblu jej rozwoju, w danym miejscu i czasie może jeszcze pracownik nauki skutecznie opanować w zakresie twórczych badań i dydaktyki”[37].

Przykładem może być rozwijana w naukach o pracy nowa dyscyplina „profesjologia”, już z własnym czasopiśmiennictwem, instytucjami i klasykami.

W tabeli 1 przedstawiono kryteria definicji nauk dla wybranych dyscyplin. Najwyższy poziom uogólnienia reprezentuje ogólna teoria systemów, wyjaśniająca na wysokim poziomie abstrakcji mechanizmy funkcjonowania systemów. Prakseologia zajmuje się sprawnością każdego działania ludzkiego (indywiduum, grupy), nauki o zarządzaniu koncentrują się na sprawności zespołów ludzkich w organizacjach (instytucjach), a nauki o pracy interesują się homo faber, zarówno w odosobnieniu, jak i w organizacji. Nowa dyscyplina naukowa, rozwijana w ramach nauk o pracy w środowisku zielonogórskim, profesjologia, reprezentuje w tabeli 1 najniższy stopień uogólnienia.

Tab. 1. Charakterystyka profesjologii na tle innych nauk

Kryteria	Dyscyplina naukowa			
	Ogólna teoria systemów	Prakseologia	Nauki o zarzadzaniu	Profesjologia
Przedmiot badania	System systemów	Działania ludzi	Organizacja zespołów ludzkich	
Wzgląd badania	Funkcjonowanie	Sprawność	Sprawność	Sprawność
Metoda formułowania twierdzeń	Głównie dedukcja	Indukcja i dedukcja	Sprawność	Sprawność
Typ badań	Konstatacyjne	Głównie prospektywne	Prospektywne	Prospektywne
Forma twierdzeń	Twierdzenia metodologiczne	Twierdzenia metodologiczne i dyrektywy praktyczne	Twierdzenia metodologiczne i dyrektywy praktyczne	Twierdzenia metodologiczne i dyrektywy praktyczne

[36] T. Pszczołowski, *Dylematy sprawnego działania*, WP, Warszawa 1982, s. 259.
[37] J. Zieleniewski, *op. cit.*, s. 48.

Prekursorzy, klasycy i literatura	L. v Bertalanffy, K. Boulding, A. Rapoport, R. Gerald	T. Kotarbiński, T. Pszczołowski, W. Kieżun, W. Gasparski	K. Adamiecki, F. Taylor,	K.M. Czarnecki, B. Pietrulewicz Z. Wiatrowski
Czasopiśmiennictwo	General Systems	Prakseologia	Przegląd Organizacji, Leadership, Organizacja i kierowanie	Problemy Profesjologii
Instytucje naukowe i stowarzyszenia zawodowe	Society for General Systems Theory, Polskie Towarzystwo Systemowe	Towarzystwo Naukowe Prakseologii, Zakład Prakseologii PAN	Instytut Naukowej Organizacji, Komitet Organizacji i Zarządzania PAN,	Polskie Towarzystwo Profesjologiczne, Instytut Bezpieczeństwa i Nauk o pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie W. Kieżun, *Prakseologiczna teoria organizacji i zarządzania*, [w:] W. Kieżun (red.), *op. cit*., s. 66.

Warto zastanowić się, mając na uwadze wkład polskiej nauki w naukach ergologicznych, czy nie jest błędem, że nie korzystamy z własnych doświadczeń. Wspólnym elementem wyróżniającym te dwie grupy nauk jest konsekwentne nawiązywanie do naukowego dorobku obejmującego analizę zasad sprawnego działania, czyli dobrej roboty. W latach 1956-1989 – podkreśla W. Kieżun – mimo praktycznego upowszechniania modelu ekstensywno-ilościowego było także miejsce dla modelu intensywno-jakościowego, m. innymi w ramach promocji idei dobrej roboty[38]. W okresie tym[39], rozwijanie wiedzy prakseologicznej jako obowiązkowego wykładu w wyższych uczelniach – musiało jego zdaniem – oddziaływać pozytywnie na stopniowe wykształcenie się świadomości rangi prakseologicznego podejścia[40].

We wstępie książki „Hasło dobrej roboty", zawierającej „wielotematyczny zbiór artykułów i rozpraw prakseologicznych" T. Pszczołowski cytuje słowa Profesora Kotarbińskiego: „Czy mogłem przypuszczać – zwierzał mi się że „Traktat o dobrej robocie" będzie „wdrożony do produkcji", że pojawi się w Polsce DORO (DObra RObota)? Bo przecież mamy DORO obok „Saratowskiej metody bezbrakowej produkcji" uprawianej w Związku Radzieckim i „zero defects" – pochodzącej ze Stanów Zjednoczonych"[41]. W prakseologii, czyli ogólnej teorii sprawnego działania – pisał T. Kotarbiński w 1955 roku – „chodzi o technikę dobrej roboty jako takiej, o wskazania i przestrogi ważne dla wszelkiego działania pragnącego być jak najbardziej skutecznym"[42].

Dzisiaj, w warunkach globalizacji, rozwijając poszczególne dyscypliny nauk ergologicznych (w tym w ramach nauk o pracy i nauk o zarządzaniu), uwzględniać należy wpływ wyznaczników narodowych i ponadnarodowych, aspektów rynków nie tylko lokalnych, regionalnych ale również globalnych, specyfikę funkcjonowania zespołów międzynarodowych (nauki o pracy), problemy zarządzania międzykulturowego (nauki o zarzadzaniu).

[38] W. Kieżun, *Prakseologiczna teoria organizacji i z zarządzania*, *op. cit*., s. 82.

[39] W 1983 roku pojawia się *Traktat o złej robocie* Krystyny Daszkiewicz, który miał demaskować ludzi złej roboty: *Traktat o złej robocie*, KiW, Warszawa 1984, s. 5.

[40] W. Kieżun, *op. cit.,* s. 82.

[41] T. Kotarbiński, *Hasło dobrej roboty*, WP, Warszawa 1984, s. 8.

[42] T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, 1973, s. 7.

Wydaje się, że tak długo jak polski inżynier czy menedżer będzie kończył studia bez zapisów w suplemencie o kursach dyscyplin nauk o pracy i nauk o zarzadzaniu (a także ekonomii), tak długo myśl polska nauka i gospodarka będą zbyt wolno zbliżać się do poziomów przodujących państw. A przecież sto lat temu to Polacy przodowali w rozwoju naukowej organizacji pracy na świecie[43].

Bibliografia

Adamiecki A., *Metoda wykreślna organizowania pracy zbiorowej w walcowniach*, [w]: Karol Adamiecki, *O nauce organizacji*, Wybór pism, TNOiK, PWE, Warszawa 1985.

Adamiecki A., *Krótki zarys historii rozwoju naukowej organizacji w Polsce na tle jej rozwoju w innych krajach,* [w:] K. Adamiecki, *O nauce organizacji, Wybór pism*, TNOiK, PWE, Warszawa 1985.

Chrisidu-Budnik A., Korczak J., Pakuła A., Supernat J., *Nauki organizacji i zarządzania*, Wrocław 2005.

Daszkiewicz K., *Traktat o złej robocie* , wyd. drugie, KiW, Warszawa 1984.

Fic M., Fic D., *Organizacja i zarządzanie, Klasycy organizacji, Wybór tekstów*, Zielona Góra 1983.

Heidrich Z, *Droga życiowa*, [w]: K. Adamiecki*, O nauce organizacji, Wybór pism*, TNOiK, PWE, Warszawa 1985.

Homplewicz J., *Teoria organizacji i kierownictwa*, UŚ, Katowice 1979.

Joteyko J., *Znużenie,* Książnica Atlas, Warszawa 1932.

Kieżun W., *Podstawy organizacji i zarządzania*, KiW, Warszawa 1977.

Kieżun W., *Prakseologiczna teoria organizacji i zarządzania*, [w:] W. Kieżun (red.), *Krytycznie i twórczo o zarządzaniu*, Warszawa 2011.

Kieżun W.,, *Elementy socjalistycznej nauki organizacji i zarządzania*, KiW, Warszawa 1978.

Kostecki M.J., Mreła K., *Człowiek w świecie organizacji*, MAW, Warszawa 1979.

Kotarbiński T., *Elementy teorii poznania logiki formalnej i metodologii nauk*, PWN, Warszawa 1986.

Kotarbiński T., *Hasło dobrej roboty*, WP, Warszawa 1984.

Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, 1973.

Kurnal J. (red.), *Teoria organizacji i zarzadzania*, PWE, Warszawa 1981.

Marks K.*, Kapitał*, KiW, Warszawa1951.

Martyniak Z., *Prekursorzy Nauki organizacji i zarządzania*, PWE, Warszawa 1989.

Pszczołowski T., *Dylematy sprawnego działania*, WP, Warszawa 1982.

Pszczołowski T., *Zasady sprawnego działania, Sygnały,* Warszawa 1967.

Sajkiewicz A., *Ekonomika i organizacja pracy*, Warszawa 1978.

Siwiński W., *Zarządzanie jako dyscyplina naukowa*, [w] W. Kieżun (red.), *Krytycznie i twórczo o zarządzaniu*, Warszawa 2011.

Sudoł S., *Zarządzanie jako dyscyplina naukowa*, [w:] W. Kieżun (red.), *Krytycznie i twórczo o zarządzaniu,* Warszawa 2011.

Taylor F. W., *Zarządzanie warsztatem wytwórczym*, Księgarnia W. Wilak w Poznaniu, 1947.

Zieleniewski J., *Organizacja i zarzadzanie*, PWN, Warszawa 1981.

[43] Na pierwszym Międzynarodowym Kongresie Naukowej Organizacji, który dobył się w Pradze w 1924 roku, inż. S. Spacek, członek Masarykowej Akademii Pracy, udowodnił, że K. Adamiecki wyprzedził w głoszeniu zasad naukowej organizacji pracy F. Taylora, a dr inż. E. Zimmler, b. prezes Masarykowej Akademii Pracy, wyraził zadowolenie, że „zgromadzenie uznało fakt dotąd nie znany, że profesor Adamiecki ogłosił przed Taylorem zasady harmonicznej pracy i był właściwym twórcą nauki organizacji pracy". Odtąd nazywano Adamieckiego w Czechosłowacji „poprzednikiem Taylora" – Z. Heidrich, *Droga życiowa*, [w:] K. Adamiecki, *op. cit.*, s. 27. „Gdyby – jak pisze we *Wprowadzeniu* do Zbioru prac K. Adamieckiego, Z. Heidrich – wypowiadał się w innym, powszechniej znanym, języku jemu przypadłby tytuł „ojca naukowej organizacji" – Z. Heidrich, *op. cit*., s. 13.

Artur Pastuszek

NOWOCZESNY KONTEKST I PERSPEKTYWY FILOZOFII PRACY

Streszczenie

Nowoczesność to czas, kiedy wskutek procesów modernizacyjnych determinujących zarówno dynamikę przemian w obszarze technologii i ekonomii, ale także modyfikujących przestrzeń społeczną, stabilny i koherentny obraz świata uległ upłynnieniu i ambiwalencji. W podobny sposób konwersja ta dotknęła wszystkich wymiarów życia człowieka, w tym także wszelkich rodzajów jego aktywności. Stało się to źródłem specyficznego doświadczenia dezintegracji podmiotu. Praca, stanowiąc podstawowy rodzaj aktywności człowieka, również wpisana została w antynomiczne napięcie pomiędzy przyjemnością a przymusem, samorealizacją a wyobcowaniem, podmiotowością a uprzedmiotowieniem. Dlatego nowoczesność generowała szereg krytycznych dyskursów, które pod znakiem zapytania postawiły kierunek dotychczasowych przemian. W obszar takiej krytycznej retoryki wpisuje się myśl Stanisława Brzozowskiego. Stanowi ona jednak tutaj jedynie pretekst do przywołania tez określających kondycję nowoczesnego człowieka i do problematyzacji efektów dynamicznego zagospodarowywania przyrody.

Słowa kluczowe: filozofia pracy, doświadczenie nowoczesności, aktywizm, destabilizacja, kapitał.

THE MODERN CONTEXT AND PROSPECTS OF LABOUR PHILOSOPHY

Abstract

A modernity is a time, when as a result of modernization processes determining both dynamics of transformations in area of the technology and economics, but also modifying the social space, the stable and coherent image of world became liquid and ambivalent. This conversion affected similarly all dimensions of the human life, including of all kinds of his activity. It became a source of specific experiencing the disintegration of the subject. Labour, constituting the basic kind of the activity of the man, was also written down into the antinomic tension between pleasure and the compulsion, between the self-realization and the alienation and between the subjectivity and objectifying. Therefore the modernity generated the row of critical discourses which called direction of current transformations into question. A thought of Stanisław Brzozowski is becoming part of an area of such critical rhetoric. However this thought constitutes only a pretext for the recall of theses determining the condition of the modern man here and to problematization of effects of dynamic developing the nature.

Key words: labour philosophy, experiencing the modernity, activism, destabilization, capital.

Uwagi wstępne

W ostatnich kilkudziesięciu latach za sprawą dynamicznych przemian posiadających nie tylko technologiczny, ale i społeczny wymiar doszło do bezprecedensowej transformacji doświadczanego świata, a wraz z nim kondycji człowieka. Oznacza to, że zmiany te, odnotowywane w przestrzeni życia społecznego – zwłaszcza zaś ich niespotykane dotąd tempo i globalny charakter – wpłynęły znacząco na profil egzystencjalny generując nie tylko dyskomfort poznawczy (wzbudzając nieufność do racjonalnych strategii i do intelektualnego potencjału), ale także wywołując modyfikacje w obrębie wizerunku człowieka (stawiając jego tożsamość i centralną ontyczną pozycje pod znakiem zapytania). Kontekst tych przemian sięga początków nowoczesnego świata. To wtedy ukształtował się specyficzny rodzaj doświadczenia odnoszący człowieka – istotę poddaną „racjonalistycznemu projektowi modernizacji oraz jego negatywnym konsekwencjom" – do „ciężkich prób" uprzedmiotowienia, ubezwłasnowolnienia, dezintegracji czy alienacji[1].

O ile jednak rozum oświecony usiłował deprecjonować wszelkie przejawy irracjonalności, w niej dopatrując się źródła poznawczych porażek, to czasy określane jako późna nowoczesność czy ponowoczesność ugruntowały specyficzną postawę opartą z jednej strony na ograniczonym zaufaniu do mocy rozumu, z drugiej zaś na perspektywizmie i ambiwalencji. Późna nowoczesność to wszakże czas, kiedy załamały się zarówno te modele, które były ufundowane na przekonaniu o gwarantującej ład egzystencjalny transcendencji (wskutek *odczarowania* świata i dyskursywizacji przestrzeni doświadczenia[2]), jak i te, dla których instrumentalna racjonalność, kalkulacyjna zdolność, indywidualizm i w końcu egoizm zapewniały skuteczność działania i ekonomiczny sukces.

W niestabilnym, sfragmentaryzowanym świecie specjalizujących się dyskursów, gdzie kapitulują kolejne narracje uzurpujące prawo do syntez, praca będąc jednym z podstawowych rodzajów aktywności człowieka musiała zostać także redefiniowana. Chyba najbardziej widoczne jest to w obszarze tych interpretacji, które usiłowały wyeksponować jej uniwersalny charakter, znaleźć wspólną podstawę różnorodnych sposobów działania i realizacji celów, co więcej – związać pracę z jakimś ponadindywidualnym planem. Filozofia pracy należy do takich narracji.

---

[1] Jako równie istotne komponenty doświadczenia nowoczesności Ryszard Nycz wymienia między innymi: „ideologię (czy metanarrację) postępu" projektującą aktywność do „osiągnięcia zespołu doczesnych, świeckich celów rozwoju (w tym systemu wartości i zasad, pozwalających nadać sens ludzkiemu życiu)", „podporządkowanie człowieka i wspólnoty normom instrumentalnej racjonalności", „podporządkowanie życia jednostkom abstrakcyjnie mierzonego czasu, funkcjonalnej organizacji przestrzeni, pojmowanie własnego losu w kategoriach mikro-projektu, określonego przez zinstytucjonalizowane role i sankcjonowane społecznie scenariusze zachowaniowe". Zob. R. Nycz, *O nowoczesności jako doświadczeniu*, w: *Nowoczesność jako doświadczenie*, red. R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska, Kraków 2006, s. 9-10.

[2] Weberowska kategoria *odczarowania* eksponowała formy życia społecznego oczyszczone z ingerencji pozaludzkich sił oraz indywidua w pełni świadome swych działań, ich efektów, dla których zdziwienie przestało być źródłowym doświadczeniem a eksplanacyjna moc rozumu stała się wyznacznikiem poznawczej progresji. Jednak konsekwencję oczyszczonej z transcendencji (i magii) empirii stanowić mógł także – jak zauważył Giorgio Agamben – smutek (zob. G. Agamben, *Profanacje*, przeł. M. Kwaterko, PIW, Warszawa 2006, s. 30 i in.)

Aktualność pytania o pracę

Dlaczego jednak praca miałaby być atrakcyjna dla filozoficznej refleksji? Co w każdorazowo powtarzanej, monotonnej i banalnej czynności, która za cel bierze zaspokojenie egzystencjalnej potrzeby, w wysiłku związanym z zapewnieniem podstawowych warunków życia, może powodować chęć dyskursywnego przepracowania? Czyżby to, że praca wykraczając poza bytową konieczność zaspokaja również różnorodne potrzeby społeczne czyniło ją bardziej atrakcyjną? Czy może to, że jest ona najskuteczniejszym sposobem zagospodarowywania świata decyduje, że staje się intrygującym przedmiotem rozważań?

Zazwyczaj wskazywane atrybuty wiązane są z określoną ideą człowieka[3]. Jednakże praca pozostaje w polu zainteresowania nawet tych filozoficznych doktryn, które nie rozwijają antropologicznego dyskursu. Wydaje się jednak, że nie sposób owej antropocentrycznej optyki pominąć – większość projektów jest zatem budowana na określonym wizerunku człowieka jako istoty aktywnej, zmieniającej otaczający świat a wraz z nim warunki swego życia. Ten aspekt podnoszą właściwie wszystkie teoretyczne propozycje – i tak w refleksji filozoficznej można wskazać przynajmniej trzy bieguny organizacji namysłu nad fenomenem pracy: personalistyczny, utylitarno-ekonomiczny i materialistyczny. Różnicuje je przekonanie dotyczące mocy determinant, społecznych i biologicznych uwarunkowań oraz autonomii człowieka.

W nurcie personalistycznym, pomimo dostrzeganej historycznie ugruntowanej konieczności pracy priorytetem jest osoba, jej pozycja pozwalająca przekroczyć uwarunkowania społeczno-ekonomiczne. Praca staje się nie tylko narzędziem zaspokajania podstawowych potrzeb materialnych indywiduów, ale także ośrodkiem życia społecznego, kryterium autentyczności relacji, przede wszystkim zaś – instrumentem wypełniania duchowych potrzeb, obowiązkiem moralnym i środkiem samorealizacji. Domena pracy zostaje włączona w porządek moralny, stąd to normy moralne stają się dyspozycjami polityki społecznej, konstruowanej w korelacji z profilem kulturowym i strategią gospodarczą. Dlatego praca postrzegana jest jako prawo człowieka, ale i jako jego obowiązek – przedmiotowy sens pracy eksponuje co prawda aktywność człowieka zmierzającą do przekształcania materii świata, niemniej jednak w podmiotowym sensie prezentuje się ona jako doskonalenie człowieka i to jest postulowana optyka. Personalistyczne interpretacje symptomów nowoczesnego kryzysu jako efektu tych transformacji rynku pracy, które nastąpiły wraz z modernizacją bywają podobne do krytycznych uwag materialistów („O naturze pracy rozstrzyga rynek. Rynek rodzi pracę i rynek ją zabija”[4]), wszakże sposoby rozwiązania wskazanego problemu oraz pryncypia, do których odwołują się diagnozy i programy naprawcze zazwyczaj się różnią.

Nurt utylitarno-ekonomiczny wypełniony jest przeświadczeniem wyartykułowanym już w XVIII wieku przez Adama Smitha, że to nie porządek moralny powinien regulować gospodarkę lecz interes, praca zaś stanowi źródło bogactwa, podstawę dobrobytu społeczeństw oraz

[3] Pośród nich można wskazać te najbardziej powszechne: *homo rationalis* (istota rozumna), *zoon politikon* (istota polityczna), *animal socialis* (zwierzę społeczne), *homo faber* (wytwórca, człowiek przekształcający swoje otoczenie przy pomocy narzędzi), *homo religiosus* (istota religijna z natury, posiadająca skłonność do wiary w rzeczy nadprzyrodzone oraz potrzebę transcendencji), czy *homo oeconomicus* (człowiek efektywny, maksymalizujący zyski).

[4] J. Tischner, *Etyka solidarności*, *Homo sovieticus*, Znak, Kraków 2005, s. 275.

narzędzie panowania nad światem[5]. Dlatego rozbudzając potrzebę pracy w człowieku nie odwołujemy się do jego altruizmu, humanizmu, czy godności lecz do egoizmu roztaczając perspektywę przyszłych korzyści. Celem w tym wypadku nie jest zaspokojenie potrzeb lecz bogactwo będące zarazem przyczyną rywalizacji o akceptację, aprobatę i prestiż. Ludzie rywalizując ze sobą musza wchodzić w interakcję – w ten sposób indywidualny cel przekształca się w społeczny koncept. Kierujące się interesem własnym podmioty nieświadomie realizują naturalny plan – w konsekwencji „niewidzialna ręka" rynku zapewnia harmonię społeczną. Konsekwencją przyjęcia takiej optyki było zarówno wyeksponowanie egoistycznych motywów ludzkiego działania, jak i poszerzenie przestrzeni aktywności człowieka, jednostkowej wolności, dezyderat wolnego rynku, tolerancji oraz minimalizacji ingerencji państwa. Z pracą zaś związano takie kryteria jak produktywność, efektywność, czy konkurencyjność.

Z kolei nurt materialistyczny pracę postrzega jako sposób zagospodarowania terytorium przyrody, proces przekształcania świata w obszarze stosunków społecznych, działanie wprowadzające zmianę w świat przedmiotowy, czy zbiorowy wysiłek w poznawczym zawłaszczaniu świata. Oczywiście, tutaj także znajdziemy konstatację, iż poprzez te działania każdy człowiek zyskuje realny wpływ na kształt swojego życia, jednak priorytetem staje się dobro ogólnospołeczne. Dlatego tak mocno w tym nurcie wyeksponowana została krytyka wszelkich nierówności. Wymienione projekty eksponują, co prawda, różne obszary ludzkiej aktywności wskazując odmienne hierarchie wartości, ale praca stanowi dla nich równie ważny element społecznego życia, wiążąc indywidua w relacje wzajemnej zależności. Dlatego postaram się przedstawić jeden z „odczarowanych" dyskursów, próbując zestawić podnoszone w nim tezy z obszarem tak zwanej późnej nowoczesności.

Propozycja Stanisława Brzozowskiego

Pośród materialistycznych konceptów szczególne miejsce zajmuje doktryna Stanisława Brzozowskiego, dla której filozofia pracy stanowi główną oś refleksji i scalającą rozproszone wątki dziedzinę. Brzozowski był humanistą, który – interpretując i modyfikując filozofię Karola Marksa w duchu Kantowskiego wezwania do „twórczego męstwa"[6] – jako jeden z pierwszych zwrócił uwagę na pozorną nieatrakcyjność codziennego trudu dla filozoficznego dyskursu. Nie interesowały go wyłącznie uciążliwość i prozaiczność pracy – codzienny wysiłek nie mógł co prawda pozostać obojętny, ale sens pracy został wydobyty przez to, co przekraczało proste pragmatyczne uwikłanie. Efektywność, celowość oraz przydatność jako te kategorie, które najczęściej z pracą są łączone odnoszą nas dopiero do właściwego znaczenia pracy – przetwarzania, przeobrażania świata. Bardziej wnikliwa analiza takiej zmiany, jaką każdorazowe działanie w świat wprowadza, odsłania poza aspektem formalnym i teleologiczną organizacją sieć relacji, jakie zachodzą pomiędzy aktywnym podmiotem a przedmiotowym światem przez niego przekształcanym.

Praca jawi się więc jako dialektycznie ukonstytuowana moc, którą przyroda w człowieku wytwarza i którą człowiek przeciwko niej zwraca. Najprostszą i najbardziej fundamentalną

[5] Zob. A. Smith, *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów,* PWN, Warszawa 1954.
[6] Zob. A. Mencwel, *Etos lewicy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2009, s. 259.

manifestacją tej mocy jest siła ludzkich mięśni. Ta siła zwielokrotniona przez narzędzia i rozum staje się „podstawą wszelkich ideałów" – stąd tylko dzięki pracy idea może zostać urzeczywistniona[7]. Tym samym zyskuje ona władzę „jedynie poprzez rękę człowieka"[8]. Przyczynę wszystkich wysiłków zmierzających do emancypacji człowieka – uświadomienia opozycji wobec przyrody i wszelkich prób wydostania się z takiego „naturalnego" stanu – stanowi konieczność zaspokajania potrzeb. W przyrodzie człowiek znajduje więc zarówno to, co niezbędne do przeżycia (podstawę konsumpcji), jak i źródło swej aktywności (podstawę produkcji). Praca zaś umożliwia mu zagospodarowanie tego uniwersum. Stopniowe doskonalenie mechanizmu selekcjonowania tego, co niezbędne od tego, co względem potrzeb obojętne, stymuluje wytworzenie zdolności różnicowania i organizowania zbioru otaczających człowieka przedmiotów, dokonywania świadomych wyborów i przyjmowania teleologicznej perspektywy.

To właśnie takie intencjonalne i aktywne zwrócenie się ku światu przyrody Brzozowski określa pracą. Przecież każdorazowy wysiłek modyfikuje egzystencjalną sytuację człowieka. Co więcej, to praca ustala relacje pomiędzy człowiekiem, a tym, co go przekracza. Cała ta sfera jest bowiem wobec człowieka obca (jest żywiołem całkowicie odmiennym i wrogim), ale jednocześnie stanowi materiał, podstawę działania i tworzywo kreacji. W tym sensie przyroda jest z człowiekiem zantagonizowana i zarazem mu poddana – mediatorem pomiędzy tymi rejestrami przyrody powinna być właśnie praca.

Żaden „gotowy" świat (w sensie zaktualizowanej i zamkniętej klasy przedmiotów) nie istnieje. To człowiek w każdorazowym działaniu tenże świat wytwarza, formuje (nadaje mu określony kształt). Jednak, pomimo swej władzy, rozum samodzielnie nie jest w stanie temu zadaniu sprostać. Dlatego posiłkować musi się tym, co fizyczne. Do podobnej „kooperacji" dochodzi na poziomie społecznych relacji – „formowanie" naturalnego środowiska staje się celem wysiłku cywilizacyjnego. Dlatego Brzozowski wskazuje pracę jako motyw przewodni rozważań dotyczących kondycji nowoczesnego człowieka. Obszar refleksji rozszerza tym samym na całą przestrzeń doświadczenia[9].

W kulturze natomiast tkwi energia, która aktualizuje przyrodniczy potencjał. Dlatego perspektywy kultury oraz przesłanki jej rozwoju stają się naturalnymi kwestiami filozofii pracy. Jednocześnie praca jest traktowana jako kryterium analiz i diagnoz społecznego ładu. Aktywizująca i twórcza moc pracy swą szczególną rolę odgrywa w czasie kulturowego kryzysu. Stąd analizy Brzozowskiego odnoszące się do ówczesnej sytuacji kultury europejskiej miały sens nie tyle diagnostyczny, co stymulujący intelektualną aktywność. Tylko bowiem postawa aktywistyczna oraz wysiłek skierowany w stronę przełamania cywilizacyjnego impasu mogły doprowadzić do zmiany takiej regresywnej sytuacji i pełnego zaangażowania w twórcze przekształcanie świata. Najprostszą formą opanowania oporu przyrody jest jej materialne przetworzenie – stąd fizyczny aspekt pracy i związana z nim siła są najmocniej wyeksponowane, stanowiąc bezpośredni i najbardziej oczywisty sposób ingerencji w świat zewnętrzny.

---

[7] Zob. S. Brzozowski, *Listy*, opr. M. Sroka, Kraków 1970, s. 165-167.

[8] *Ibidem*, s. 167.

[9] Faktycznie cały ten (re)produkowany obszar tworzy klasę uniwersalną, gdyż przyroda także została potraktowana jako wytwór człowieka.

Odrzucenie naturalizmu jest już konsekwencją przyjęcia przez Brzozowskiego takiej optyki – wiąże się ze zniesieniem wizji odseparowanej, samoistnej przyrody, gdyż podobna perspektywa przekreślałaby kreatywność, uniemożliwiając dostosowanie zewnętrznych warunków do własnych potrzeb, zapewniając jedynie adaptację do niezależnego od woli człowieka świata. Dlatego postęp generowany jest jedynie przez takie działanie, które powiększa naszą władzę nad przyrodą, jest skuteczne w jej (prze)tworzeniu. W przeciwnym wypadku mamy do czynienia z bezsilnością i regresem.

Poszerzający się stale obszar praktyki posiada swoje źródło w konsekwentnym przełamywaniu oporu kolejnych domen natury oraz rozwijaniu królestwa wolności i świadomości. Coraz bardziej zaawansowane procesy emancypacji znoszą sukcesywnie bariery, społeczne życie zaś oraz prawa uzyskują rozumny fundament. Ludzka wola wdziera się coraz głębiej w materię świata. Cenę tak gwałtownego rozrostu przestrzeni pracy stanowią procesy alienacyjne – wytwarzane przez człowieka przedmioty uniezależniają się od niego, wyobcowują niezależnie od tego, że są jego tworami, noszą ślady jego działania, poświadczają świadomy czyn. Procesy alienacyjne przebiegają więc pomimo tego, że z pracą związane jest wytwarzanie wartości oraz rozwój wiedzy. Ta zaś powinna krytycznie dystansować się wobec przekształcanego świata. „Krytyczne przepracowanie" kultury modernistycznej – wraz z wypełniającym ją poczuciem klęski, bezsilności i niemożliwości samodzielnego wytwarzania treści duchowych – było zadaniem stawianym przez Brzozowskiego inteligencji i indywiduom twórczym. O ile jednak inteligencji nie wyznaczał dalekich perspektyw, to twórcze jednostki zdawały się najmocniej manifestować skutki kryzysu i demaskować krytycznie rozmaite cywilizacyjne niedostatki, jak i dysponować wolą ich przezwyciężenia, samodoskonalenia a przez to inicjować zbiorowy wysiłek w celu ich przezwyciężenia. Spośród analizowanych grup społecznych Brzozowski wyróżnił proletariat, jako awangardę, która co prawda nie dysponuje intelektualnym potencjałem, jak pełniąca eksponowaną społeczną rolę, ale zagubiona i niepewna swych wyborów inteligencja, lecz rozpoznając sens pracy potrafi przekształcać warunki swojej egzystencji, bezpośrednio uczestnicząc w transformowaniu przyrody – posiada także determinację do radykalnych (rewolucyjnych) transformacji (a w przyszłości do zajęcia uprzywilejowanej pozycji w strukturze społecznej). Nie znaczy to, że Brzozowski nisko cenił obszar myśli, teoretyczną aktywność, czy intelektualną sprawność. Produkcja myśli, konstruowanie w miarę zwartego światopoglądu, czy wytwarzanie etosu, to zadania inteligencji. Niestety, nie zawsze może ona taki cel realizować, gdyż nierzadko brak jej krytycznego i twórczego potencjału, a przecież tylko stały opór i ingerowanie w na pozór stabilną i niezmienną tkankę naturalnego świata mogą przyczynić się do zakwestionowania przyrodniczego ładu i nałożenia na niego kulturowego sensu. Rozwój społeczeństw to także progresja intelektualna, wzrost świadomości, a w tych procesach inteligencja odgrywa znaczącą rolę. I choć oddalona jest od bezpośredniego zmagania, uwikłania w produkcyjną technikę, to jej udziałem staje się wytwarzanie myśli oraz utrzymanie opartego na tradycyjnie pojętej bezinteresowności systemu zasad moralnych. Zatem nie tylko tworzenie światopoglądu („zdolności rozumienia świata"[10]), ale i rozbudzanie poczucia odpowiedzialności związanej z każdym czynem, obowiązku respektowania całej złożoności życia społecznego.

[10] Zob. S. Brzozowski, *Kultura i życie*, PIW, Warszawa 1973, s. 416.

Perspektywa ponowoczesna

Jakie zatem zadania czekać mogą filozofa zainteresowanego miejscem pracy w ponowoczesnym świecie? Współczesna filozofia pracy może organizować dyskurs w zakresie etyki (określając i oceniając moralne ramy działań produkcyjnych, kontrolując kształtowanie etosu pracy jako społecznie utrwalonego zbioru norm postępowania oraz związanej z nimi hierarchii wartości), antropologii (formułując nowy wizerunek człowieka, gdzie praca stanowi wyznacznik jakości życia), aksjologii (umieszczając pracę w określonej hierarchicznie strukturze wartości), epistemologii (traktując pracę jako narzędzie poszerzania wiedzy, efekt ciekawości poznawczej, ale także warunek *sine qua non* wszelkiego doświadczenia), czy estetyki (zarówno w planie bezpośrednim jako element poszerzający każdorazowe doświadczenie, jak i jako narzędzie polityki – eksponowania niektórych grup społecznych kosztem marginalizacji innych). Powstaje jednak wątpliwość, czy tak zdefiniowana filozofia pracy może w równym stopniu wpływać na kierunek i charakter rejestrowanych zmian? Czy, innymi słowy, jej sens wyczerpuje się w deskrypcji, rzetelnym opisie ewentualnie opatrzonym krytycznym komentarzem, czy też prowokowaniu, generowaniu przemian (nawet o charakterze rewolucyjnym, jak sugerują ci interpretatorzy, którzy odwołują się do jedenastej tezy o Feuerbachu Karola Marksa[11])?

Brzozowski wyznaczył filozofii miejsce centralne oraz funkcję krytyczną i stymulującą – powinna ona krytycznie oceniać rejestrowane procesy oraz ugruntowywać postawę aktywistyczną wobec świata. Jednak jego diagnoza nowoczesności była pozbawiona doświadczenia ambiwalencji, tymczasowości, rozpoznania braku tożsamości i bezpieczeństwa a także wszechogarniającej wieloznaczności. Był przekonany, że zadaniem aktywnych uczestników kultury jest ugruntowanie jej aksjonormatywnego profilu. Czy zatem dzisiaj, z perspektywy nowych doświadczeń upłynniających i zacierających obraz świata, teoretyczne narzędzia, których dostarczyła propozycja Brzozowskiego mogą być przydatne?

Aktualność zachowują na pewno te postulaty Brzozowskiego, które dotyczą świadomego i efektywnego modyfikowania materii świata na drodze wypracowania zdolności refleksyjnego, zdystansowanego i krytycznego ujmowania jego form. Wzbogacone o wymóg samowiedzy oraz aktywizacji samorozwoju, umożliwiają konsekwentne redefiniowanie własnej pozycji nawet w tak niestabilnej (wariabilnej) rzeczywistości. Jest to warunkiem samodzielności i odpowiedzialności, ale także refleksyjnego i twórczego przetwarzania świata, wytwarzania własnej bytowej podstawy. Aktualna wydaje się także modyfikacja historycznie uprofilowanej Marksowskiej koncepcji pracy – stanowiąc próbę przeniesienia punktu ciężkości na problematykę aksjologiczną eksponuje pracę interesującą nie ze względu na ekonomiczny kontekst, lecz jako moment kreowania wartości jako treści kultury. W podobny sposób aktualność zachowuje troska o los indywiduum, szanse osiągnięcia intelektualnej dojrzałości i emancypacji, możliwość redukcji cierpienia i poprawy kondycji nowoczesnego czło-

[11] „Filozofowie rozmaicie tylko i n t e r p r e t o w a l i świat; idzie jednak o to, aby go z m i e n i ć" (K. Marks, *Tezy o Feuerbachu*, w: K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 3, Książka i Wiedza, Warszawa 1975, s. 8. Taki rewolucyjny przewrót dopuszcza Slavoj Žižek, który choć uznaje konieczność dyskursywnego radzenia sobie z nieredukowalnymi sprzecznościami rozwiniętego kapitalizmu, to nie odżegnuje się od rewolucyjnej przemocy (Zob. np. S. Žižek, *Rewolucja u bram. Pisma Lenina z roku 1917*, Wydawnictwo Korporacja Ha!art, Kraków 2006).

wieka – te kwestie nieustannie podnoszone przez Brzozowskiego i konfrontowane z refleksją nad zbiorową podmiotowością nadal poruszają wyobraźnię.

Perspektywa krytyczna

Należy jednak pamiętać, że budowana na podobnym fundamencie wizja społeczeństwa poniosła historyczną klęskę. Jako argument na rzecz nieodpowiedniości (czy wręcz kompromitacji) „komunistycznego" modelu funkcjonowania gospodarki i społeczeństwa (w rzeczywistości zaś specyficznego „kapitalizmu państwowego") przytacza się nie tylko polityczną opresywność (tendencje totalitarystyczne) ale także jego ekonomiczną nieefektywność[12]. Te „komunistyczne" gospodarki w rzeczywistości realizowały plan przejęcia i zarządzania kapitału przez państwo jako właściciela środków produkcji – monopolistę, który regulował (hamował) wzrost płac, kontrolował jakość produkcji, wyznaczał strategie gospodarczego wzrostu. Faktycznie to partie zarządzały środkami produkcji sytuując się na pozycji dawnych kapitalistycznych właścicieli. Slavoj Žižek dostrzega zasadność argumentów wiodących do oceny, że tak zwany *realny socjalizm* okazał się „eksperymentem, który zakończył się ekonomicznie niewydolną dyktaturą"[13]. Jednak wśród najcięższych zarzutów wytaczanych wobec tych form gospodarowania znajdujemy zazwyczaj te, które odwołują się do tak sformatowanej aksjologicznej hierarchii, gdzie normy moralne i porządek społeczny stanowią rozstrzygające kryterium. Ten rodzaj krytycyzmu odnosi się zresztą także do gospodarek kapitalistycznych.

Kwestią sporną nadal pozostaje bowiem, czy można na jednym poziomie umieszczać wartości utylitarne (skuteczność, efektywność, opłacalność, ekonomiczność, wydajność) oraz wartości społeczne i etyczne (równość, sprawiedliwość, godność, uczciwość). Kolejne lata uzasadniały przekonanie, że przypisywane *homo oeconomicus* egoizm i chciwość gwarantowały efektywność jedynie w wąskim zakresie działań (pomnażanie zysków, powiększanie kapitału). Upowszechniło się zatem przekonanie, że system oparty na nieograniczonej akumulacji kapitału i egoizmie nie może trwać wiecznie. Jednak po epizodycznym wyhamowaniu ekspansji kapitału w kilku powojennych dekadach, po jego iluzorycznym „zreformowaniu", dynamiczny wzrost doprowadził na powrót do wytworzenia się olbrzymich nierówności. Dlatego przywoływanie idei Marksa w ich apokaliptycznym dziewiętnastowiecznym kontekście niekoniecznie powoduje dysonans na początku dwudziestego pierwszego wieku.

Niezależnie od konstatacji i prognoz – szereg zjawisk poświadcza pogłębiające się dysproporcje. Pomimo tego, że procesy globalizacyjne powinny prowadzić do konfrontacji, współzależności i reprodukowania stosunków społecznych, warunki pracy i egzystencji robotników w różnych częściach świata są dalece zróżnicowane. Innym zjawiskiem potwierdzającym destabilizację rynku pracy jest powstanie nowej społecznej grupy nękanej „wieloma formami społecznej i ekonomicznej niestabilności", pozbawionej zawodowej tożsamości

[12] Czemu na dobrą sprawę przeczą fakty. Eric Hobsbawm zauważa na przykład, że gospodarka Związku Radzieckiego okazała się odporna na Wielki Kryzys, co „stało się bodźcem do porzucenia wiary w ortodoksję wolnego rynku" (zob. E. Hobsbawm, *Wiek skrajności*, przeł. J. Kalinowska-Król, M. Król, Wydawnictwo Politeja, Warszawa 1999, s. 83).

[13] S. Žižek, *Rewolucja u bram. Pisma Lenina z roku 1917*, Wydawnictwo Korporacja Ha!art, Kraków 2006, s. 31.

i fundamentalnego bezpieczeństwa, która przez Guya Standinga jest już określana klasą – prekariatu[14], czy też rozwój społeczeństw kontroli oraz głęboka ingerencja władzy w tkankę życia[15]. Zwłaszcza ten pierwszy motyw – destabilizacji i niepewności – staje się w ostatnich dysputach niezwykle istotny, choć już w ubiegłym wieku Eric Hobsbawm dostrzegł symptomy tego zjawiska w będących konsekwencją restrukturyzacji gospodarki nastawionej na zmniejszenie udziału ludzkiej pracy reakcjach robotników: „Kryzys wczesnych lat osiemdziesiątych ponownie przepełnił robotników pracujących w przemyśle niepewnością, ale dopiero kolejny, z wczesnych lat dziewięćdziesiątych, spowodował, że znaczna część urzędników i przedstawicieli wolnych zawodów, w krajach takich jak Wielka Brytania, odczuła, że ani ich praca, ani przyszłość nie są już pewne"[16]. Dzisiaj, szeroko już komentowane zjawisko prekaryzacji prowadzi do kolejnej transformacji pracy, zwłaszcza zaś jej doświadczenia[17].

Thomas Piketty z kolei dowodzi, że – zgodnie z prognozami Marksa – „dynamika akumulacji kapitału prywatnego prowadzi nieuchronnie do coraz większej koncentracji bogactw i władzy w kilku rękach". Co prawda, „nowoczesny wzrost i upowszechnienie wiedzy umożliwiły uniknięcie Marksowskiej apokalipsy", jednak nie powstrzymały samego procesu, „nie zmieniły podstawowych struktur kapitału i nierówności"[18]. Neoliberalne recepty na gospodarczy wzrost i cywilizacyjną progresję wraz z ograniczeniem kosztów pracy, deregulacją rynków finansowych i zmniejszeniem wpływu państwa (zwłaszcza w obszarze pomocy socjalnej) poza zintensyfikowaniem zysków nie przyczyniły się do zniesienia wewnętrznych dysproporcji, „zreformowania" kapitalizmu – przeciwieństwa, które ukształtowały nowoczesny świat (twórczy rozwój i dekadencki regres) nadal pustoszą społeczną przestrzeń pogłębiając nierówności, pomimo upowszechnionej opowieści, która sugerowała, że nastał czas stabilizacji, że koniec epoki industrialnej otworzył wrota wolności i indywidualizmu, kapitalizm „złagodniał", struktury społeczne zostały upłynnione i teraz proletariat będzie stopniowo przekształcał się w klasę średnią, powiększać się także będzie ilość wolnego czasu. Niestety, transformujące społeczeństwa współczesne nie narzekają na nadmiar czasu i nie odczuwają komfortu ograniczania pracy i intensyfikowania wypoczynku – raczej mamy do czynienia z sytuacją odwrotną (nadmiarowości pracy i braku czasu).

Egoizm i chciwość wydają się nadal tryumfować – kapitał nie posiada bowiem żadnego wewnętrznego mechanizmu regulacji nadmiernej zachłanności. Zaobserwowane dysproporcje pogłębiają się, a jedyne znane strategie obronne (mechanizmy redystrybucji) zostały wytworzone wskutek politycznych nacisków grup walczących o własne interesy. Zatem nie do indywidualnej cnoty właścicieli środków produkcji powinniśmy się odwoływać, aby uregulować czas pracy, czy wzmocnić zabezpieczenie socjalne. Jedynie świadomość konieczności społecznej kontroli przepływu kapitału i stała walka o ustanowienie strukturalnych zabezpieczeń przed zachłannością mogą okazać się efektywne.

---

[14] G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Warszawa 2014, s. 21.

[15] Co wskazywali tacy myśliciele krytyczni jak Michel Foucault, Giles Deleuze, czy Giorgio Agamben.

[16] E. Hobsbawm, *Wiek skrajności*, przeł. J. Kalinowska-Król, M. Król, Wydawnictwo Politeja, Warszawa 1999, s. 380.

[17] Prekaryzacja stanowi kolejny etap kształtowania się stosunków zatrudnienia (w stronę zatrudnienia niepracowniczego, tymczasowego, wiązanego umową cywilnoprawną), choć na jej formy przeszłe (odwołujące się między innymi do feudalnego *precarium,* czy do wiązanej z robotnikami sezonowymi *précarité*) wskazywali już wcześniej teoretycy tacy jak na przykład Pierre Bourdieu.

[18] T. Piketty, *Kapitał w XXI wieku*, Warszawa 2015, s.11.

„Etyczna regulacja" jest skazana raczej na klęskę. Zatem supozycja Brzozowskiego, dotycząca sukcesywnego ugruntowania jakiegoś moralnego ładu będącego konsekwencją zinterioryzowanego obowiązku implikowanego z odpowiedzialności może w tym wypadku rozmijać się z rzeczywistą ewolucją form pracy. Dla Brzozowskiego niezbędne było moralne spoiwo, które uzasadniałoby zestrojenie światopoglądu z pracą oraz równowagę pomiędzy kulturą duchową a praktyką. Niestety, dzisiaj na powrót bliżej nam do sprowadzania pracy do zewnętrznej presji czynu wynikającego z konieczności. Czy oznacza to, że powoli ginie ów fundamentalny, pielęgnowany przez filozofię sens pracy a ona sama staje się jedynie środkiem zaspokajania potrzeb i wypełniania społecznego obowiązku?

Problematyczne w tym kontekście wydaje się przywoływanie tych tez filozofii pracy, które sformułowane zostały na początku ubiegłego wieku określając kondycję nowoczesnego człowieka – można bowiem zastanawiać się, czy postulaty i formuły, które opisywały podmiotowy charakter pracy pozostają nadal aktualne. Brzozowski swoją filozofię pracy budował na przekonaniu o prymacie aktywnego i twórczego charakteru jaźni ludzkiej. Z tej perspektywy ludzka wola była w stanie nieustannie eksplorować i formować poddany jej świat. To właśnie plastyczność materii, jej podatność i formalna otwartość, umożliwiały dokonywanie zmian. Jednak obecne upłynnienie, nietrwałość i destabilizacja powodują, że zagubienie i niepewność nie dotykają jedynie inteligencji (jak w czasach Brzozowskiego), ale pozbawiają mocy większość grup społecznych.

Zakończenie

Czy zatem *nowoczesność* to rzeczywiście jedynie „wstydliwy pseudonim", za którym kryje się kapitalizm[19], forma społeczna ujawniająca swą niszczycielską moc wyłącznie w sytuacjach kryzysowych? Czy też nowoczesność zrosła się trwale z kapitalizmem tak, że oddzielić ich już nie można[20]? Być może to trwałość aliansu przesądza o charakterze doświadczenia późnonowoczesnej niepewności i niestabilności. Toteż zazwyczaj prowadzi ono do krytycznego osądu i nieustannej repetycji argumentów na rzecz zniesienia uprzedmiotowienia pracy a w końcu do prób aktywnego przeciwstawiania się jej dehumanizacji.

Na pewno prosty opis pracy jako trudu przekształcającego świat zewnętrzny już dzisiaj nie wystarcza. Nie wystarczają także te kategorie, za pomocą których uzasadnia się jedynie egzystencjalną konieczność pracy i jej instrumentalny (także w odniesieniu do konstruowania profilu egzystencji) charakter. W XIX. wieku Marks zauważył, że technologiczny progres sprawia, iż oczekiwane podniesienie wydajności pracy, jej usprawnienie, zwiększenie kontroli obok skutków ekonomicznych modyfikuje samą „naturę" pracy – coraz mniej decy-

[19] T. Eagleton, *Dlaczego Marks miał rację*, przeł. B. Kuźniarz, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014, s. 8.

[20] Michael Hardt i Antonio Negri dostrzegają spektakularność tego związku w dziele Adama Smitha, który wskazaną przez siebie sprzeczność między indywidualnym bogaceniem się a interesem publicznym znosi przy użyciu „niewidzialnej ręki" rynku, wspieranej przez ekonomię polityczną i interwencyjne działanie państwa. „Kiedy synteza suwerenności i kapitału jest kompletna i transcendencja władzy ulega całkowitemu przekształceniu w transcendentalne sprawowanie władzy, wtedy suwerenność staje się machiną polityczną, która rządzi całym społeczeństwem" (M. Hardt, A. Negri, *Imperium*, przeł. S. Ślusarski, A. Kołbaniuk, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2005, s.102-103).

dujący jest czynnik fizycznej sprawności, siły (co dopuszcza do niej szerszą grupę „operatorów"), wydłuża potencjalny czas pracy, intensyfikuje ją (w celu zwiększenia produkcji) a także dehumanizuje (alienuje, reifikuje, testuje granice ludzkiej wytrzymałości oraz „pomnaża materiał ludzki będący przedmiotem wyzysku"[21]). Dla kapitału praca stanowi nie tylko źródło wartości, ale i gwarancję jej pomnażania, jedyny sposób jego reprodukcji.

Czyżby więc fantazmat społeczeństw postindustrialnych nie był w stanie znieść Marksowskiej wizji kapitału konsumującego siłę roboczą? Może rzeczywiście teoria ta (zwłaszcza jej krytyczne ostrze) pozostaje użyteczna także w świecie zacierających się dystynkcji klasowych, społeczeństw otwartych i globalizacji, zaś sam system nie zmienił się tak gruntownie? Nawet obecne w niej wątki prometejskie – perspektywa postępu i nieustającego doskonalenia się człowieka oraz przeświadczenie o konieczności zapanowania nad żywiołem przyrody – tak charakterystyczne dla dziewiętnastowiecznego pisarstwa, pomimo zdecydowanie innej świadomości ekologicznej, dzisiaj (z perspektywy kolejnych „odczarowań" i rozczarowań) nie rażą swym anachronizmem. Jednak Brzozowskiego uwiodła ta myśl nie możliwością nieograniczonej ekspansji i rozwoju człowieka, lecz raczej postulatami jego autonomii i kreatywności, swobody ekspresji i znoszenia ideologicznych barier, zapewne także specyficzną formą moralnego rygoru. Praca, pomimo wypełnienia ekonomicznym sensem, mogła bowiem stać się narzędziem redefinicji nowoczesnej egzystencji, impulsem twórczej aktywności, ale i społecznych reform. Akcentując nie jedynie ekonomiczne, ale autentycznie filozoficzne treści – kreśląc antropologiczną perspektywę, która nowym sensem wypełniła ukształtowaną w ramach dziejów sieć społecznych relacji opartych na stosunkach produkcji, propozycja ta była dla Brzozowskiego atrakcyjna. Może właśnie dlatego jego tezy nadal wnoszą potencjał krytyczny i poza postulatem ugruntowania etosu pracy nie wydają się przebrzmiałe. Przekonanie, że praca stała się przede wszystkim procesem przekształcania świata w obszarze stosunków społecznych pozostało niezmienione. Trudno podważyć także rozpoznanie, że stymuluje ona przemiany dokonujące się w domenie życia – jej ingerencja dotyka wszystkich jego aspektów. Praca nadal bowiem odmienia nie tylko świat, ale przede wszystkim samego człowieka.

Bibliografia

Agamben G., *Profanacje*, przeł. M. Kwaterko, Warszawa 2006.
Brzozowski S., *Kultura i życie.*
Brzozowski S., *Listy*, opr. M. Sroka, Kraków 1970.
Eagleton T., *Dlaczego Marks miał rację*, przeł. B. Kuźniarz, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.
Hardt M., Negri A., *Imperium*, przeł. S. Ślusarski, A. Kołbaniuk, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2005.
Hobsbawm E., *Wiek skrajności*, przeł. J. Kalinowska-Król, M. Król, Wydawnictwo Politeja, Warszawa 1999.
K. Marks, *Kapitał*, Tom I, Książka i Wiedza, Warszawa 1951.
Marks K., *Tezy o Feuerbachu*, w: K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, Tom III, Książka i Wiedza, Warszawa 1975.
Mencwel A., *Etos lewicy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2009.
Nycz R., *O nowoczesności jako doświadczeniu*, w: *Nowoczesność jako doświadczenie*, red. R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.
Piketty T., *Kapitał w XXI wieku*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015.
Smith A., *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów,* PWN, Warszawa 1954.
Standing G., *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Warszawa 2014.

[21] K. Marks, *Kapitał*, Tom I, Książka i Wiedza, Warszawa 1951, s. 495.

Tischner J., *Etyka solidarności. Homo sovieticus*, Znak, Kraków 2005.
Žižek S., *Rewolucja u bram. Pisma Lenina z roku 1917*, Wydawnictwo Korporacja Ha!art, Kraków 2006.

Maria Fic

NIEDOPASOWANIE KWALIFIKACJI I BEZROBOCIE LUDZI MŁODYCH W UNII EUROPEJSKIEJ

Streszczenie

Nasilenie kryzysu zatrudnienia młodzieży różnicuje sytuację ludzi młodych na rynku pracy, prowadzi do niewykorzystania kwalifikacji, zdobytych w trakcie kształcenia oraz pogłębia lukę pomiędzy podażą i popytem na kwalifikacje. W artykule przedstawiono tranzycję ludzi młodych na rynek pracy, zagrożenia związane z niedopasowaniem kwalifikacji oraz skutki społeczne kryzysu – wykształcenie się pokolenia NEET, osób nie pracujących, nie uczących się i nie uczestniczących w kursach dokształcających.

Słowa kluczowe: niedopasowanie kwalifikacji, młodzież, bezrobocie ludzi młodych, NEET.

SKILLS MISMATCHES AND UNEMPLOYMENT OF YOUNG PEOPLE IN THE EUROPEAN UNION

Abstract

The deepening of the youth employment crisis differentiates the situation of young people on the labor market, leads to underutillisation of skills and widens the gap between skills supply and demand. This article discusses a transition of the youth onto the labour market, the risks associated with skills mismatches and social costs of the crisis – the rise of NEET generation, people who are neither working, nor studying nor participating in training courses.

Key words: skills mismatch, youth, unemployment of young people, NEET.

Wstęp

W ciągu ostatnich dwóch dekad, bezrobocie wśród młodzieży znacząco wzrosło nie tylko w Unii Europejskiej, ale na całym świecie. W wielu krajach bezrobotnych jest czterech na dziesięciu młodych ludzi. Wyższe wykształcenie, generalnie zwiększało szanse na zdobycie zatrudnienia, ale po kryzysie, w latach 2008-2009, przewaga ta zaczęła gwałtownie topnieć – zarówno w Polsce, jak i za granicą. Stopa zatrudnienia osób o wyższych poziomach wykształcenia znalazła się zatrważająco blisko odsetka tych pracujących, którzy ukończyli tylko szkoły średnie. Sytuacja taka występuje prawe we wszystkich krajach Unii Europejskiej. Co szczególnie niepokojące, w 2013 roku stopa bezrobocia wśród ludzi młodych w Polsce rosła najszybciej spośród państw regionu. Przy okazji warto zwrócić uwagę na brak większych różnic między trendem stopy bezrobocia w strefie euro i pozostałych krajach Unii Europejskiej.

Celem artykułu jest przedstawienie sytuacji ludzi młodych, po zakończeniu edukacji, na rynku pracy, w krajach Unii Europejskiej.

Młodzież na rynku pracy w Unii Europejskiej

Pojęcie człowieka młodego jest kategorią niejednorodną o nieokreślonych granicach, co przekłada się na różnorodne ujęcia teoretyczne w definiowaniu pojęcia „młodości". Młodzież w naukach społecznych jest definiowana najczęściej jako grupa społeczna lub też kategoria społeczno-demograficzna, która dzięki swej młodości i dynamice może stawać się czynnikiem zmiany społecznej i wywierać wpływ na przemiany całego społeczeństwa[1]. Kryterium ekonomiczne kładzie nacisk na usamodzielnienie się młodzieży oraz jej potrzeby związane z wkraczaniem w świat dorosłych takie jak zatrudnienie, wynagrodzenie. Kryterium prawne wiąże się z uzyskaniem zdolności do czynności prawnych oraz odpowiedzialnością w zakresie prawa karnego.

Najczęściej ludzie młodzi to osoby w wieku od 15 do 24 roku życia[2]. Taką samą definicję przyjmuje Międzynarodowa Organizacja Pracy[3] i Komisja Europejska. OECD za ludzi młodych uważa osoby w wieku 16-29 lat[4]. Wg GUS ludzie młodzi to zbiorowość osób w wieku 15-34 lata[5]. Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy do ludzi młodych zalicza osoby w wieku od 18 do 25 roku życia[6]. W rozdziale 13d Ustawy wprowadzono dodatkową kategorię osób do 30 roku życia.

W strategii Europa 2020 na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, przedstawiono szereg konkretnych inicjatyw mających na celu wspieranie ludzi młodych w pozyskiwaniu miejsc pracy i związanych z nimi wyzwań. Program „Mobilna młodzież" prezentuje ramy priorytetów dla działań na poziomie krajowym i unijnym w celu zmniejszenia bezrobocia wśród młodzieży poprzez ułatwianie przejścia ze szkoły do pracy i zmniejszenie segmentacji rynku pracy. Analizując miejsce ludzi młodych na rynku pracy, Międzynarodowa Organizacja Pracy przyporządkowuje ją do jednej z następujących grup (tabela 1). Takie przyporządkowanie pozwala wyraźnie wyodrębnić poszczególne grupy ludzi młodych na rynku pracy.

---

[1] T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom III, Warszawa 2004, s. 327.

[2] *World YOUTH Report 2003, The global situation of young people*, Department of Economic and Social Affairs, UNITED NATIONS, New York, 2004, s. 5, http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/worldyouthreport.pdf [15.06.2015].

[3] *Global employment trends for youth*, ILO, Geneva, May 2012.

[4] *OECD Employment Outlook 2014*, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2014-en [15.06.2015].

[5] *Wejście ludzi młodych na rynek pracy. Jakie informacje o ludziach młodych możliwe są do uzyskania co kwartał na podstawie BAEL? Wybrane wyniki*, Departament pracy, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2010, http://stat.gov.pl [15.06.2015].

[6] Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Dz.U. 2004, nr 99 z późn. zm. Stan na 8.01.2015.

Tab. 1. Sytuacja ludzi młodych na rynku pracy

Bezrobocie	Status osoby powyżej określonego wieku, będącej bez pracy, lub oczekującej na pracę i aktywnie poszukującej jej. Osoby poszukujące pracy obejmują tych, którzy szukają pracy na danym terenie, w różnych sektorach gospodarki lub oczekują na zezwolenie lub licencję, aby rozpocząć własną działalność gospodarczą.
Bezrobocie – luźna (szeroka) definicja	Osoby bezrobotne (luźne, szerokie kryterium) to osoby aktywnie poszukujące pracy.
NEET	Osoby nie pracujące, nie uczące się i nie uczestniczące w samokształceniu. Populacja osób powyżej określonego wieku, które nie są pracownikami, nie uczestniczą w kształceniu lub szkoleniu zawodowym.
Młodzież bierna zawodowo (wartość rezydualna)	Osoby, które nie należą do zasobów siły roboczej – nie pracują, nie należą do osób bezrobotnych, nie uczestniczą w kształceniu lub szkoleniu zawodowym.
Bezrobocie czasowe	Dotyczy sytuacji, w których osoby pracujące w niepełnym wymiarze czasu pracy są gotowe do podjęcia pracy przez dłuższe godziny pracy lub w pełnym wymiarze.
Zatrudnienie wrażliwe	Nieopłacani pracownicy rodzinni (członkowie rodzin) oraz osoby samozatrudnione i nie zatrudniające pracowników.
Nieregularne zatrudnienie	Pracownicy najemni, posiadający umowę na czas określony (mniej niż 12 miesięcy) lub w ogóle żadnej umowy, plus pracownicy rodzinni lub samozatrudnieni.
Niepełne wykorzystywanie siły roboczej ludzi młodych	Trzy kategorie osób: nieregularne zatrudnienie, bezrobocie i młodzież bierna zawodowo po połączeniu tworzą niepełne wykorzystanie siły roboczej

Źródło: Ragui Assaad & Deborah Levison, *Employment for Youth – A Growing Challenge for the Global Economy*, Commissioned Paper for the High-Level Panel on Post-2015 UN MDG Development Agenda Employment and Economic Growth, University of Minnesota 2013 s. 166.

W 2014 roku stopa bezrobocia ludzi młodych w UE 28 wyniosła 21,4%, w strefie euro 23,2%. Sytuacja w Unii Europejskiej jest bardzo zróżnicowana. Bardzo wysokim bezrobociem zagrożeni są ludzie młodzi w krajach Europy południowej. Stopa bezrobocia w tych krajach jest ponad dwukrotnie wyższa niż w UE 28 – w Grecji wynosi 51,1%, w Hiszpanii 51,7%, we Włoszech 42%, w Portugalii 33,% i w Chorwacji 46,3%. W większości krajów Unii, w tym w Polsce stopa bezrobocia kształtuje się na poziomie średniej – około 22%. Niewielka grupa krajów prowadzi skuteczną politykę przeciwdziałania bezrobociu ludzi młodych – stopa bezrobocia w Niemczech wynosi 7,4%, w Danii 11,2%, w Austrii 10,2%, w Holandii 11,9% i w Estonii 14,4%[7].

Tranzycja na rynek pracy – przechodzenie od edukacji do pracy

Tranzycja to termin polisemiczny, wywodzący się od angielskiego słowa „transition" i w kontekście rynku pracy odnosi się do procesu wkraczania na ten rynek osób kończących wybrany szczebel edukacji. Pojęcie to nie zostało dotychczas jednoznacznie zdefiniowane, ale najczęściej jest rozumiane jako: „[…] przejście z świata edukacji do pracy, polegające na zmianach o charakterze socjoekonomicznym, odbywające się głównie w wieku 15-24 lat, kiedy jed-

[7] Eurostat, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-xplained/index.php/File:Table_1_Youth_unemployment,_2014Q4_(%25).pngexplained/index.php/File:Table_1_Youth_unemployment,_2014Q4_(%25).png, [15.06.2015].

nostki w sposób nasilony rozwijają swoje umiejętności, które mają powodować, iż staną się one produktywnym członkiem społeczeństwa"[8]. W. Müler i M. Gangl proponują, by tranzycję rozumieć jako okres między zakończeniem kształcenia lub dokształcania, często połączonego z pracą tymczasową, sfinalizowany w momencie podjęcia stałej pracy, traktowanej przez podmiot jako jego kluczowa aktywność[9].

Lata formalnej edukacji są rozstrzygające w kształtowaniu kapitału ludzkiego. Zapewniają, uzyskanie przez młodych umiejętności i wiedzy, które pozwolą im później zdobyć źródło utrzymania. Niestety, w wielu krajach OECD około jednej piątej młodych ludzi nie kończy szkoły średniej, znacznie ograniczając swoje perspektywy pracy oraz potencjał zarobków[10]. Ponadto, wraz ze zmniejszającą się dostępnością stosunkowo bezpiecznej i dobrze płatnej pracy w przemyśle, w większości krajów rozwiniętych sytuacja takich młodych ludzi staje się jeszcze trudniejsza. O młodych ludziach, którzy wcześnie opuszczają szkołę, mówi się często, że „nie sprawdzili się" w systemie edukacji, ale bardziej właściwe może być stwierdzenie, że to system edukacji nie sprawdził się w ich przypadku.

W dyskusjach nad optymalizacją tranzycji od początku XXI wieku można obserwować tendencję do podkreślania znaczenia kapitału edukacyjnego, choć nadal wskazuje się na dużą rolę czynników gospodarczych i politycznych.

Wysokiej jakości edukacja uniwersytecka może oczywiście przynieść ogromne korzyści gospodarkom narodowym poprzez przyspieszenie tempa tworzenia oraz wykorzystania innowacyjnych technologii. Może również znacznie przyczynić się do stworzenia narodowego zapasu kapitału ludzkiego. Andreas Schleicher, ekspert OECD, przekonuje, że jest to obszar, w którym wiele krajów europejskich pozostaje w tyle. Potęgi gospodarcze, jak Francja i Niemcy, są wyprzedzane przez inne kraje, takie jak kraje skandynawskie oraz Korea, pod względem liczby młodych ludzi kończących uniwersytety – to znak, że „nie znajdują się już wśród światowych liderów rozwoju wiedzy i umiejętności"[11].

Na rysunku 1 przedstawiono relację pomiędzy udziałem osób młodych w wieku 15-24 lata w edukacji i rynku pracy a stopą bezrobocia w tej grupie osób. Poszczególne kraje w Unii Europejskiej zostały podzielone na pięć grup.

Grupa 1 obejmuje kraje, w których udział osób łączących edukację z pracą jest bardzo niski. Praktycznie nie występuje nakładanie się rynku pracy i edukacji. Niewielu uczniów i studentów pracuje. Podaż pracy w niepełnym wymiarze oraz praca wakacyjna dla studentów są rzadko spotykane. Do grupy tej zaliczono takie kraje jak: Belgia, Bułgaria, Chorwacja, Czechy, Węgry, Włochy, Cypr, Rumunia i Słowacja. W krajach tych poziom bezrobocia ludzi młodych jest niższy niż przeciętnie w UE 28.

---

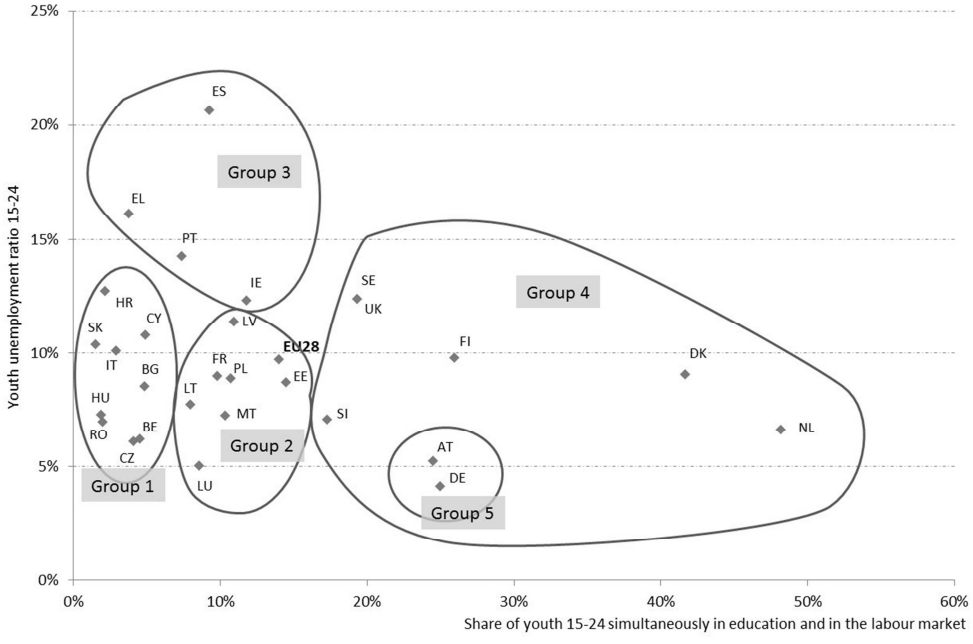
[8] Bank Światowy, http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXT EDUCATION/0 „contentMDK:21725024~menuPK:4995933~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00. html, za: D. Piróg, *Wybrane determinanty tranzycji absolwentów studiów wyższych na rynek pracy,* w: D. Kotlorz (red.), *Zróżnicowanie sytuacji na rynku pracy – ujęcie regionalne, krajowe*, „Studia Ekonomiczne", Zeszyty Naukowe Wydziałowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2013.

[9] W. Müller, M. Gangl: *The Transition from School to Work: a European Perspective. In: Transitions from Education to Work in Europe,*. Ed. W. Müller, M. Gangl. Oxford University Press, Oxford 2003, s. 1-22.

[10] *Kapitał ludzki: w jaki sposób wiedza kształtuje Twoje życie (Human Capital: How what you know shapes your life)*, Podsumowanie w języku polskim, www. oecd.org, [15.06.2015].

[11] *Ibidem.*

Grupa 2 obejmuje kraje, w których stopa bezrobocia młodzieży utrzymuje się na poziomie średniej w UE 28 a styk między edukacją a rynkiem pracy jest umiarkowany. Do grupy tej należą takie kraje jak: Estonia, Francja, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Malta i Polska. W krajach tych rośnie odsetek osób podejmujących praktyki zawodowe lub pracę. Szczególnie jest to widoczne w grupie osób podejmujących studia wyższe.



Rys. 1. Udział młodych ludzi w procesie kształcenia i rynku pracy

Źródło: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Participation_f_young_people_in_education_and_the_labour_market [15.06.2015].

Grupa 3 to kraje, w których łączenie edukacji ze zdobywaniem doświadczenia na rynku pracy nie jest powszechne, analogicznie jak w grupie drugiej. Różnica polega na tym, że w krajach tej grupy występuje bardzo wysoki poziom bezrobocia wśród młodzieży. Do grupy tej zaliczono Grecję, Hiszpanię, Portugalię i Irlandię (w pewnym zakresie). Są to kraje najsilniej dotknięte kryzysem zarówno w latach 2008-2009 jak i 2011-2012. Trudna sytuacja w gospodarce wywołała zapaść na rynku pracy, dotykając najsilniej grupy najsłabsze, w tym młodzież.

Grupa 4 charakteryzuje się wysokim do bardzo wysokiego zaangażowaniem uczniów i studentów na rynku pracy. Towarzyszy temu średni poziom bezrobocia. Sytuacja taka występuje w takich krajach jak: Dania, Holandia, Finlandia, Szwecja, Wielka Brytania, oraz, w mniejszym stopniu, Słowenia. Są to kraje o długiej tradycji podejmowania przez studentów pracy w niepełnym wymiarze godzin lub pracy w czasie wakacji. W krajach skandynawskich obserwuje się silny spadek bezrobocia w okresie letnim, kiedy pojawia się szeroka oferta pracy sezonowej, podejmowanej również przez ludzi młodych. Ponadto, w niektórych krajach, np. Holandia, występują podwójne programy kształcenia w uczelniach wyższych – zawodowe

i akademickie. Kształcenie zawodowe zakłada wysoki udział praktyk zawodowych w przedsiębiorstwach i administracji, w sektorze prywatnym i publicznym.

Grupa 5 obejmuje Niemcy i Austrię. Są to państwa o wysokim udziale osób uczących się w rynku pracy (tak samo jak w grupie 4), ale prawie nie występuje bezrobocie wśród ludzi młodych. W obu krajach rozwinięte są systemy praktyk zawodowych lub kształcenia zawodowego w szkołach średnich i uczelniach wyższych. Wyjaśnia to dużą liczbę młodych ludzi, którzy zarówno kształcą się jak i zdobywają doświadczenia na rynku pracy.

Dzięki sojuszom na rzecz wiedzy rozpoczął się proces systematyzowania współpracy pomiędzy uczelniami i przedsiębiorstwami. Jej rezultatem są nowe programy nauczania, w których stawia się na przedsiębiorczość, rozwiązywanie problemów i twórcze myślenie. Sojusze między światem edukacji i przedsiębiorstwami na poziomie UE powinny objąć również placówki kształcenia zawodowego i ośrodki szkoleniowe, tak by można było zastosować w praktyce wnioski z analiz sektorowych rad ds. umiejętności w programach nauczania i metodach szkoleniowych. Trwają obecnie prace nad wspólną wielojęzyczną klasyfikacją zawodów, kwalifikacji i umiejętności/kompetencji (ESCO), która również powinna pomóc we wspieraniu współpracy między rynkiem pracy a sektorem kształcenia i szkolenia, gdyż klasyfikacja ta łączy umiejętności i kompetencje z zawodami[12].

Najnowsze prace ujawniają dalsze majoryzowanie czynnika kapitału edukacyjnego, przede wszystkim wykształcenia szerokiej palety kompetencji, umiejętności ich transferu do potencjalnego miejsca pracy oraz szybkiego ich dopasowania do potrzeb pracodawcy. Za pomyślne przejście na rynek pracy po zakończeniu edukacji odpowiadają więc: tryb, stopień, kierunek i prestiż ukończonych studiów, ocena studiów zamieszczona na dyplomie, aktywność w kołach naukowych i innych organizacjach studenckich, dodatkowe kursy, szkolenia odbyte w toku studiowania, staże zagraniczne, wymiany międzynarodowe, wszelkie doświadczenia będące efektem wykonywania pracy w trakcie trwania studiów[13].

Niedopasowanie kwalifikacji do zapotrzebowania rynku pracy

Światowy kryzys gospodarczy spowodował ogromny spadek zatrudnienia. W rezultacie coraz więcej młodych ludzi jest zmuszonych podejmować pracę w sektorach i zawodach, których nie brali pod uwagę przed wejściem na rynek pracy. Niedopasowanie występuje pomiędzy podażą kwalifikacji ludzi młodych a popytem na kwalifikacje zgłaszanym przez pracodawców. Inną formą niedopasowania jest podejmowanie pracy poniżej kwalifikacji. Tego typu niedopasowanie rodzi frustrację, zmniejsza satysfakcję z pracy, nie sprzyja wzrostowi produktywności pracy. Nierównowaga podaży i popytu utrudnia realokację siły roboczej i wywołuje presję na wzrost stopy bezrobocia. W literaturze brak jednoznacznej definicji niedopasowania na rynku pracy. Aby lepiej zrozumieć niedopasowanie umiejętności, w 2014 r. Cedefop

[12] *W kierunku odnowy gospodarczej sprzyjającej zatrudnieniu*, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Komisja Europejska, Bruksela, dnia 18.4.2012 r. COM(2012) 173 final.

[13] U. Teichler, *Higher Education and Graduate employment in Europe,* TSER Research Paper 1997, s. 17; M.E. Lindberg, *Higher Education-to-work Transitions in the Knowledge Society: The Initial Transition and Positional Competition Point of View*, „Higher Education in Europe" 2008, Vol. 33, s. 375-385.

przeprowadził pierwsze ogólnoeuropejskie badanie umiejętności (eu-SKILL)[14]. Wyniki badań wskazują, że pracodawcy mierzą się z niedoborami umiejętności, mają trudności ze znalezieniem pracowników z odpowiednimi umiejętnościami pomimo oferowanych przez siebie atrakcyjnych stawek wynagrodzenia,. Tymczasem z niedopasowaniem kwalifikacji lub umiejętności mamy do czynienia również w przypadku podejmowania przez daną osobę pracy, w której jej wykształcenie i umiejętności nie są wystarczająco wykorzystywane. Rodzaje niedopasowania kwalifikacji przedstawiono w tabeli 2.

Tab. 2. Formy niedopasowania kwalifikacji na rynku pracy

L.p.	Formy niedopasowania	Istota
1	Niedobór/nadwyżka kwalifikacji	Popyt na dany rodzaj kwalifikacji jest wyższy/niższy od podaży kwalifikacji
2	Luka kwalifikacji	Rodzaj lub poziom umiejętności różni się od wymaganego do wykonywania pracy
3	Niedopasowanie pionowe	Poziom wykształcenia jest zbyt niski/wysoki w porównaniu do wymaganego
4	Niedopasowanie poziome	Typ/ obszar wykształcenia/umiejętności nie odpowiada wykonywanej pracy
5	Zbyt wysokie/zbyt niskie wykształcenie	Pracownicy mają zbyt dużą/małą liczbę lat kształcenia w porównaniu do wymagań stanowiska pracy
6	Zbyt wysokie/ zbyt niskie kwalifikacje	Pracownicy mają zbyt wysokie/niskie kwalifikacje w porównaniu do wymagań stanowiska pracy

Źródło: *Global employment trends for Youth 2013*, ILO, Geneva, May 2012.

Niektórzy pracodawcy twierdzą, że nie mogą obsadzić istniejących wakatów, ponieważ nawet wysoko wykwalifikowani kandydaci posiadają nieodpowiednie umiejętności. Twierdzą, że systemy edukacyjne „kształcą przyszłych absolwentów, przekazując im umiejętności, które były potrzebne w przeszłości". Wielu pracodawców obawia się, że kandydatom do pracy brakuje „miękkich umiejętności”, m.in. umiejętności interpersonalnych, komunikacyjnych i umiejętności rozwiązywania problemów. W badaniu Eurobarometr 2010 11% firm twierdzi, że ograniczone środki uniemożliwiają im skuteczne zachęcanie absolwentów do obejmowania oferowanych przez nie wolnych stanowisk pracy. Niektóre firmy, zwłaszcza małe i średnie dysponujące mniejszymi środkami na rekrutację i szkolenia, mają trudności z zatrudnianiem i rozwijaniem talentów. Okazuje się, że ograniczenia kredytowe i koszty stanowią taką samą barierę w obsadzaniu wolnych stanowisk jak brak wykwalifikowanych pracowników, w szczególności w takich krajach jak Bułgaria, Chorwacja, Grecja, Hiszpania, Polska, Portugalia Łotwa, Rumunia, Słowacja i Węgry[15].

Zmiany na europejskim rynku pracy w ostatnich latach w postaci rosnącego bezrobocia oraz zwiększającej się liczby wolnych miejsc pracy jednoznacznie wskazują na istotne problemy w zakresie procesu dopasowania. W głównej mierze jest to związane z brakiem pożądanych kwalifikacji w określonych sektorach lub regionach UE. Nierównowagę tę pogłębia w ostatnim czasie niedopasowanie programów kształcenia do potrzeb rynku pracy. W rezulta-

[14] Cedefop – Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego, http://www.cedefop.europa.eu/de/news-and-press/news/cedefop-launches-european-skills-survey-eu-skills [15.06.2015].

[15] *Niedopasowanie umiejętności – problem bardziej złożony niż mogłoby się wydawać*, Nota informacyjna – 9087 PL, Nr kat.: TI-BB-14-002-PL-N ISBN 978-92-896-1475-7, doi: 10.2801/57257, Cedefop © Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego, 2014, www.cedefop.europa.eu [15.06.2015].

cie na rynek pracy trafiają osoby już na starcie legitymujące się kwalifikacjami, których jest w nadmiarze lub które w danym miejscu i czasie nie są potrzebne[16]. W 2012 roku niepełne zatrudnienie dotyczyło 20,4 mln osób stanowiących potencjalnie zniechęconą i marginalizowaną siłę roboczą. Oznacza to, że bezrobocie lub niepełne zatrudnienie dotyczy obecnie około 20% całej siły roboczej w UE, czyli około 46 mln osób. Wiele spośród nich posiada wykształcenie wyższe niż średnie lub uprzednie doświadczenie w pracy na stanowiskach wymagających wysokich kwalifikacji. W tym samym czasie około 23,4 mln młodych Europejczyków w wieku od 18 do 24 lat nadal inwestuje w kształcenie i szkolenia[17].

Oczekuje się, że do 2025 roku, zapotrzebowanie na specjalistów STEM (STEM – nauka, technologia, inżynieria, matematyka) wzrośnie o około 8% średniorocznie, co jest znacznie wyższym wskaźnikiem niż średnia prognoz wzrostu popytu o 3% dla wszystkich zawodów. W tabeli 3 i na rysunku 2 przedstawiono zmiany popytu na kwalifikacje w takich sektorach jak: nauka, technologia, inżynieria i matematyka (STEM- umiejętności).

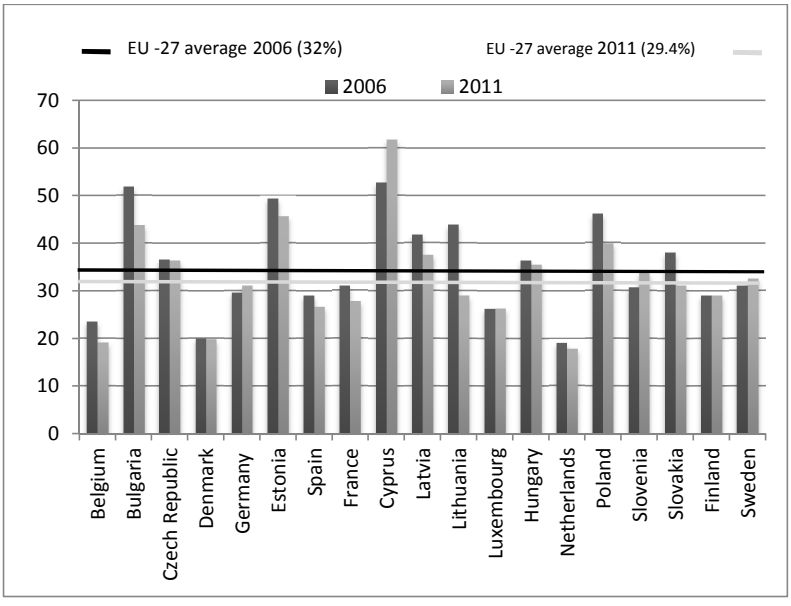
Tab. 3. Popyt na kwalifikacje w sektorach STEM

Państwa UE	Rok	
	2006	2011
Belgium (Belgia)	23,5	19,1
Bulgaria (Bułgaria)	51,8	43,7
Czech Republic (Czechy)	36,5	36,3
Denmark (Dania)	19,9	19,7
Germany (Niemcy)	29,6	31,0
Estonia (Estonia)	49,3	45,6
Spain (Hiszpania)	28,9	26,6
France (Francja)	30,9	27,7
Cyprus (Cypr)	52,7	61,7
Latvia (Łotwa)	41,7	37,4
Lithuania (Litwa)	43,8	29,0
Luxembourg (Luksemburg)	26,2	26,3
Hungary (Węgry)	36,4	35,5
Netherlands (Holandia)	18,9	17,7
Poland (Polska)	46,0	39,8
Slovenia (Słowenia)	30,6	33,7
Slovakia (Słowacja)	38,0	31,1
Finland (Finlandia)	29,0	29,0
Sweden (Szwecja)	31,0	32,4
European Union (27 countries) (UE 27)	32,0	29,4

Źródło: *Rising STEMs*, http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/statistics-and-indicators/statistics-and-graphs/rising-stems [15.06.2015].

[16] P. Idczak, *Geograficzny wymiar luki kompetencyjnej na rynku pracy UE*, http://kolegia.sgh.waw.pl/pl/KNoP/struktura/KRKL/kwartalnikEEiM/archiwum/Documents/Piotr_Idczak_3(25)2012.pdf [15.06.2015].

[17] *Niedopasowanie umiejętności – problem bardziej złożony niż mogłoby się wydawać*, *op. cit.*



Rys. 2. Porównanie popytu na kwalifikacje STEM w latach 2006 i 2011

Źródło: *Rising STEMs*, http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/statistics-and-indicators/statistics-and-graphs/rising-stems [15.06.2015].

Prognozy wskazują na znaczny wzrost popytu na umiejętności STEM, jednak kryzys 2008-2009 spowodował prawie powszechny spadek popytu. W 2011 roku popyt na umiejętności TEM w UE27 był o 2,6 punktów procentowych niższy niż w 2006 roku. Wzrost popytu w tym okresie zaobserwowano w takich krajach jak: Niemcy, Słowenia, Szwecja i Cypr. Obszary kwalifikacji, należące do STEM wskazują, że największy wzrost popytu powinien dotyczyć pracowników z wyższym wykształceniem. Jednak jak wskazują prognozy CEDEFOP-Europejskiego Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego największy wzrost popytu do 2025 roku dotyczyć będzie pracowników o średnim poziomie kwalifikacji. Obecnie około 48% zawodów związanych ze STEM wymaga wykształcenia średniego (ponadgimnazjalnego). Prognoza przewiduje niewielki spadek do 46% w 2025 roku[18]. Prognozy są trudne do wykonania, ze względu na zależność sektorów związanych ze STEM od cyklu koniunkturalnego, wzrostu i spadku PKB.

Pokolenie NEET – młodzież, która się nie uczy, nie pracuje i nie uczestniczy w kursach dokształcających

Pojęcie NEET (*Not in Education, Employment, or Training*) po raz pierwszy zostało użyte w 1999 roku w brytyjskim raporcie rządowym, zatytułowanym *Bridging the Gap*, w kontek-

[18] *Rising STEMs*, http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/statistics-and-indicators/statistics-and-graphs/rising-stems [15.06.2015].

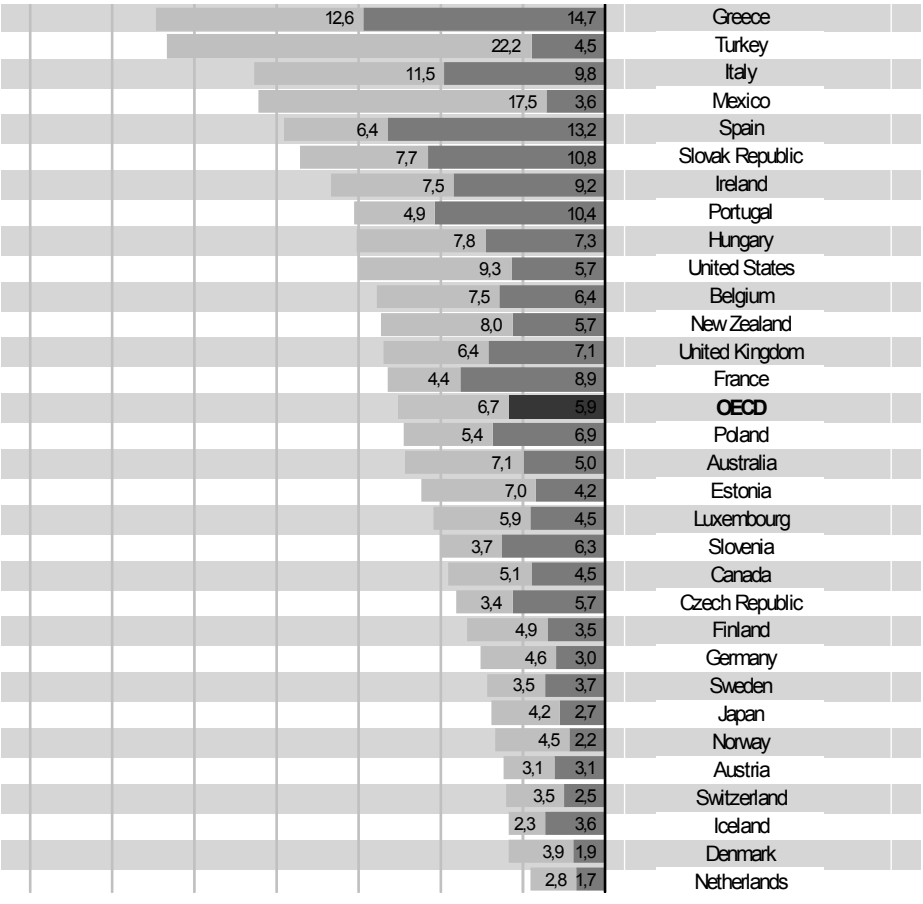
ście sytuacji młodzieży między 16. a 18. rokiem życia, która przez przynajmniej 6 miesięcy ani się nie uczyła, ani nie pracowała, ani nie uczestniczyła w jakimkolwiek kursie autoformacyjnym czy dokształcającym[19]. Akronim NEET, dość powszechnie spotykany jest w literaturze od 2008 roku. Na potrzeby OECD wykonano w ciągu ostatnich lat wiele badań statystycznych – OECD rokrocznie powołuje kilkuosobowe zespoły badawcze w krajach członkowskich, używających narzędzi opracowanych przez międzynarodowe grupy ekspertów.

Problematykę NEET można analizować na poziomie:

- mikro – analiza koncentruje się na czynnikach dotyczących relacji interpersonalnych, a więc cechach osobistych młodzieży i czynnikach, związanych z otoczeniem rodzinnym. Młodzież NEET ma zaniżoną samoocenę, nie dostrzega własnych zalet i umiejętności, co wstrzymuje ich przed podejmowaniem wielu działań z obawy przed porażką. Młodzież ma trudności z usamodzielnieniem się w realnym świecie. W literaturze spotyka się określenie kryzys jednej czwartej życia (*quarterlife crisis*), który rozpoczyna się po ukończeniu szkoły średniej lub studiów i dotyka aż trzydziestolatków. Jest to okres tranzycji z edukacji do rynku pracy.
- mezo – analiza uwzględnia funkcjonowanie instytucji szkolnych. Istnieje korelacja między zaangażowaniem młodzieży w zdobywanie wiedzy na zajęciach szkolnych a wcześniejszą rezygnacją z nauki i niepodejmowaniem pracy. Powodem zagubienia młodzieży jest postrzeganie nauki jako narzędzia a nie możliwości osobistego rozwoju i dążenie do osiągnięcia jak najszybciej tego co jest użyteczne, jak najlepszy zawód i wysokie wynagrodzenie.
- makro – o sukcesie lub porażce młodych ludzi decydują procesy ekonomiczno-społeczne. Za wzrost liczby młodzieży nieuczącej się i niepracującej odpowiada kryzys ekonomiczny. Od 2008 roku, kiedy światową gospodarką wstrząsnął globalny kryzys ekonomiczny, prawie we wszystkich krajach OECD (z wyjątkiem Niemiec) nastąpił wzrost liczebności młodych NEET, potwierdzając przekonanie, że załamanie gospodarcze szczególnie dotkliwie dotyka tych, którzy dopiero wchodzą w dorosłe życie.

Skutki społeczne kryzysu są szczególnie dotkliwe dla młodych ludzi, którzy nie pracują ani nie uczą się. Wzrost liczby NEET widoczny jest najbardziej w grupie osób w wieku 20-24 i 25-29 lat. W 2012 roku stopa NEET osób w wieku 20-24 lata wyniosła 12,6% w krajach OECD, co oznacza wzrost o ponad 3 punkty procentowe od 2007 roku. Liczby osób nie pracujących, nie uczących się i nie uczestniczących w szkoleniach są zróżnicowane na północy i południu Europy w ramach UE. Stopa NEET wynosi mniej niż 10% w Holandii, Danii, Austrii, Szwecji i Niemczech do około 20% w Grecji, Bułgarii, Hiszpanii, na Cyprze, i Włoszech. Na rys. 3 przedstawiono stopy NEET w wybranych krajach OECD w 2012 roku. Stopa NEET została podzielona na dwa elementy stopę bezrobocia i stopę nieaktywności.

[19] T. Ito, *Simplifying the transition from school to employment: Career education in Japan, w:* P. Gonon, K. Kraus, J. Oelkers, S. Stolz (red.), *Work, education and employability* (s. 183–203). Bern 2008; za: M. Szcześniak, G. Rondón, *Pokolenie „ani-ani": o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, „Psychologia Społeczna", 2011 tom 6 3 (18), s. 241–251.



stopa bezrobocia – kolor szary (ciemny)

stopa nieaktywności – kolor szary (jasny)

Rys. 3. Stopa NEET w wybranych krajach OECD

Źródło: *Society at a Glance 2014. OECD Social Indicators*, http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/society-at-a-glance-2014_soc_glance-2014-en [30.06.2015].

Młodzi ludzie, którzy nie pracują, nie uczą się i nie uczestniczą w szkoleniach, mają trudności z powrotem na rynek pracy. W latach 2007-2013 obserwuje się spadek wskaźnika zatrudnienia tej grupy osób. Po trzech latach od momentu ukończenia kształcenia stopa zatrudnienia kształtowała się w 2013 roku na poziomie 72,8% wobec 78,2% w2007 roku[20].

[20] *Employment and Social Developments in Europe 2014*, European Commission Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion Directorate A, Manuscript completed in December 2014, s. 24.

Zakończenie

Aktualne wyzwania, stojące przed ludźmi młodymi wchodzącymi na rynek pracy są wynikiem problemów strukturalnych, które zostały pogłębione przez kryzys ekonomiczny w latach 2008-2009. Młodzi ludzie mają do pokonania dwie grupy trudności – z jednej strony brak doświadczenia zawodowego, z drugiej rosnące oczekiwania pracodawców, zmuszonych do oszczędności w wyniku dekoniunktury w gospodarce. Szkolnictwo działa w coraz bardziej otwartym i konkurencyjnym środowisku, co zmusza do dokonywania wyborów pomiędzy poszczególnymi kierunkami studiów i konkretnymi miejscami pracy.

Bibliografia

Assaad R., Levison D., *Employment for Youth – A Growing Challenge for the Global Economy*, Commissioned Paper for the High-Level Panel on Post-2015 UN MDG Development Agenda Employment and Economic Growth, University of Minnesota 2013.

Employment and Social Developments in Europe 2014, European Commission Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion Directorate A, Manuscript completed in December 2014.

Global employment trends for youth, ILO, Geneva, May 2012.

http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Participation_of_young_people_in_education_and_the_labour_market [15.06.2015].

http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Table_1_Youth_unemployment,_2014Q4_(%25).pngexplained/index.php/File:Table_1_Youth_unemployment,_2014Q4_(%25).png [15.06.2015].

http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXT [15.06.2015].

http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/worldyouthreport.pdf. [15.06.2015].

Idczak P., *Geograficzny wymiar luki kompetencyjnej na rynku pracy UE*, http://kolegia.sgh.waw.pl/pl/KNoP/struktura/KRKL/kwartalnikEEiM/archiwum/Documents/Piotr_Idczak_3(25)2012.pdf [15.06.2015].

Ito T., *Simplifying the transition from school to em ployment: Career education in Japan,* [w]: P. Gonon, K. Kraus, J. Oelkers, S. Stolz (red.), *Work, education and employability* (s. 183–203), Bern 2008.

Kapitał ludzki: w jaki sposób wiedza kształtuje Twoje życie (Human Capital: How what you know shapes your life), Podsumowanie w języku polskim, www. oecd.org [15.06.2015].

Lindberg M.E., *Higher Education-to-work Transitions in the Knowledge Society: The Initial Transition and Positional Competition Point of View*, „Higher Education in Europe" 2008, Vol. 33.

Müller W., Gangl M., *The Transition from School to Work: a European Perspective. In: Transitions from Education to Work in Europe,*. Ed. W. Müller, M. Gangl. Oxford University Press, Oxford 2003.

Niedopasowanie umiejętności – problem bardziej złożony niż mogłoby się wydawać, Nota informacyjna – 9087 PL, Nr kat.: TI-BB-14-002-PL-N ISBN 978-92-896-1475-7, doi: 10.2801/57257, Cedefop © Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego, 2014 r., www.cedefop.europa.eu [15.06.2015].

OECD Employment Outlook 2014, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2014-en [15.06.2015].

Pilch T., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom III, Warszawa 2004.

Piróg D., *Wybrane determinanty tranzycji absolwentów studiów wyższych na rynek pracy,* [w]: D. Kotlorz (red.), *Zróżnicowanie sytuacji na rynku pracy – ujęcie regionalne, krajowe*, „Studia Ekonomiczne", Zeszyty Naukowe Wydziałowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2013.

Rising STEMs, http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/statistics-and-indicators/statistics-and-graphs/rising-stems [15.06.2015].

Society at a Glance 2014. OECD Social Indicators, http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/society-at-a-glance-2014_soc_glance-2014-en, [30.06.2015].

Szcześniak M., Rondón G., *Pokolenie „ani-ani": o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, „Psychologia Społeczna", 2011, tom 6 3 (18).

Teichler U., *Higher Education and Graduate employment in Europe,* TSER Research Paper 1997.

Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Dz. U. 2004, nr 99 z późn. zm. Stan na 8.01.2015.

Wejście ludzi młodych na rynek pracy. Jakie informacje o ludziach młodych możliwe są do uzyskania co kwartał na podstawie BAEL? Wybrane wyniki, Departament pracy, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2010, http://stat.gov.pl [15.06.2015].

W kierunku odnowy gospodarczej sprzyjającej zatrudnieniu, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Komisja Europejska, Bruksela, dnia 18.4.2012 r. COM(2012) 173 final.

World YOUTH Report 2003, The global situation of young people, Department of Economic and Social Affairs, UNITED NATIONS, New York, 2004.

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Kazimierz M. Czarnecki

TEORIA PROFESJONALNYCH ZMIAN ROZWOJOWYCH CZŁOWIEKA (PODSTAWOWE TWIERDZENIA)

Streszczenie

Treść referatu zawiera:
− informacje o podziale i znaczeniu teorii w nauce,
– objaśnienia terminów podstawowych: „teoria", „profesja" i terminy pochodne, „zmiana", „rozwój", „człowiek",
− główne twierdzenia teorii i ich uzasadnienie,
− twierdzenia „ostrzegające" i ich uzasadnienie.

Słowa kluczowe: teoria, profesja, zmiana, rozwój, człowiek.

THEORY OF HUMAN DEVELOPMENTAL CHANGES IN PROFESSION (BASIC STATEMENTS)

Abstract

This paper discusses:
– information on division and importance of theory in science
– basic terms: „theory", „profession" and terms derived thereof: „change", „development", „human"
– main statements of theory and their rationales
– „warning" statements and their rationales

Key words: theory, profession, change, development, human.

Wprowadzenie

Istniejące na rynku księgarskim i w bibliotekach pedagogicznych prace psychologiczne posiadają (przykładowo) tytuły:
− Bieg życia ludzkiego Ch. Büchler, 1999.
− Rozwój człowieka J. S. Turner, D. B. Helms, 1999.
− Psychologia rozwoju człowieka H. Bee, 2004.
− Psychologia rozwoju człowieka J. Trempały (red.), 2011.

Nie ma pracy zatytułowanej – „zmiany rozwojowe człowieka". Nie ma w podanych przykładowo pracach teorii – „profesjonalne zmiany rozwojowe człowieka". Są natomiast ogólne teorie, ujęte w czterech grupach:
1) **biologiczne**, np. zużywania się; komórkowa; odporności; równowagi;
2) **socjologiczne**, np. symbolicznego interakcjonizmu; rozwoju rodziny; konfliktu;

3) **psychologiczne**, np. psychodynamiczna; rozwoju osobowości, psychospołeczna; poznawcza, poznawczo-rozwojowa, przetwarzania informacji;
4) **teorie inne**, np. społecznego uczenia się; etologiczna; humanistyczna; ekologiczna.

Żadna z wymienionych teorii nie ujmuje w system naukowy problemu profesjonalnych zmian rozwojowych człowieka, które są zjawiskiem obiektywnie istniejącym w życiu, rozwoju i działaniu każdego człowieka.

Autor prezentowanej teorii dokonał w pracy: *Psychologia zmian rozwojowych człowieka* 2015 (praca w druku) obszernej analizy zmian rozwojowych w poszczególnych kategoriach ogólnego rozwoju człowieka: biologicznej, psychicznej, uczuciowej, erotycznej, moralnej, społecznej, osobowościowej i **profesjonalnej**.

Profesjonalne zmiany rozwojowe stały się podstawą do opracowania zarysu teorii, jako szczegółowa egzemplifikacja ogólnej „**teorii miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka w podziale zawodów i pracy ludzkiej**".

1. Objaśnienia terminów podstawowych

Dla lepszego rozumienia twierdzeń „teorii profesjonalnych zmian rozwojowych człowieka" (dzieci, młodzieży, dorosłych) cytuję definicje pojęć znajdujących się w tytule opracowania. Są to: „**teoria**", „**profesja**", „**zmiana**", **rozwój**", „**człowiek**".

1.1. **Teoria**. Pojęcie to jest zdefiniowane jako „ogólna koncepcja oparta na poznaniu i zrozumieniu istotnych czynników kształtujących pewną sferę rzeczywistości (np. w zakresie praw przyrody, procesów społecznych"; (*Słownik języka polskiego*, 1981. tom III, s. 494).

1.2. **Profesja**. Termin ten jest zdefiniowany jako „praca zawodowa, **stałe zatrudnienie**, zajęcie, fach, zawód", a terminy pochodzące od „profesji" oznaczają:
- **profesjonalista** lub **profesjonał** to człowiek dobrze znający swój zawód; posiadający wykształcenie i kwalifikacje oraz kompetencje w określonej dziedzinie, konkretnym zawodzie, np. elektryk;
- **profesjonalizacja** to proces wyodrębniania się nowych zawodów, specjalności i specjalizacji; ograniczanie się zainteresowań człowieka do zagadnień związanych z jego zawodem lub specjalnością; również przekształcanie się zainteresowań i czynności w zawód, np. profesjonalizacja dyscyplin naukowych, pracy twórczej;
- **profesjonalizm** to uprawianie zawodowo jakiejś sztuki, zawodu, dyscypliny sportowej;
- **profesjonalizować się** oznacza ulegać profesjonalizacji; stawać się profesjonalnym, stawać się profesjonalistą;
- **profesjonalnie** oznacza zawodowo, nie po amatorsku;
- **profesjonalny** oznacza będący specjalistą w jakiejś dziedzinie; zajmujący się czymś zawodowo (*Słownik języka polskiego* 1979, tom II, ss. 929-930); oraz dwa terminy, których nie ma w *Słowniku języka polskiego* z 1979 roku i nie ma ich w *Słowniku wyrazów obcych PWN* 2007, s. 759;
- **profesjografia** oznacza opis zawodów, charakterystyka zawodów, opis własnego rozwoju zawodowego; metodę profesjograficzną (KMC);

- **profesjogram** to napisany własny życiorys profesjonalny (zawodowego rozwoju) (KMC).

1.3. **Zmiana**. Termin ten zdefiniowany jako „fakt, że **ktoś staje się innym**, coś staje się inne niż dotychczas" (*Słownik*… 1981, tom III, ss. 1038-1039). **Człowiek jest przez całe życie ten sam, ale nie taki sam**, z wyjątkiem biologiczno-medycznej zmiany płci. Jego rozwój **filogenetyczny** (gatunkowy) i **rozwój ontogenetyczny** (jednostkowy) **nieustannie różnicuje się** pod wpływem zadatków genetycznych; środowiska społeczno-kulturowego, zdarzeń życiowych oraz relacji, jakie zachodzą między człowiekiem a jego środowiskiem rozwojowym również zmieniającym się. *W psychologii zmian rozwojowych człowieka* (K. M. Czarnecki 2015) wyróżniłem przykładowo: **zmiany zaistniałe; zmiany zachodzące**; **zmiany progresywne** i **zmiany regresywne**. Zmiany już zaistniałe występują głównie u dzieci i młodzieży, np. marzenia prozawodowe, zainteresowania zawodowe, motywacja wyboru zawodu. Zmiany zachodzące występują głównie u młodzieży i studentów, którzy wybrali określoną dziedzinę zainteresowań zawodowych, np. medyczną i uczą się wybranego zawodu. Zmiany zachodzące występują również u młodych oraz doświadczonych pracowników, jako **adaptacja**, **identyfikacja**, **stabilizacja zawodowa** oraz samodoskonalenie, dokształcanie się zawodowe, zmiany charakteru pracy lub zawodu.

1.4. **Rozwój**. Termin ten oznacza „**proces przeobrażeń**, **zmian**, przechodzenia do stanów lub form bardziej złożonych lub pod pewnym względem doskonalszych" (*Słownik*… 1981, tom III, s. 131).

1.5. **Człowiek**. Termin ten jest pojęciem wieloznacznym. Jest ono zdefiniowane jako „Homo sapiens, istota żywa z rodziny człowiekowatych, z rzędu naczelnych wyróżniająca się wśród innych **najwyższym rozwojem psychiki i życia społecznego**, jedyna posiadająca kulturę i zdolność do jej tworzenia" (*Słownik*… 1978, tom I, s. 340).

Istotnymi cechami życia, działania i **zmian rozwojowych** człowieka są:

- stała temperatura ciała (36^0),
- pionowa postawa i chód na dwóch kończynach,
- duży ciężar mózgu! (mężczyzny – 1375g; kobiety – 1225; niemowlęcia – 350g),
- mowa ludzka,
- myślenie twórcze,
- tworzenie kultury i jej ochrona,
- życie społeczne,
- wychowanie celowe i świadome,
- przystosowywanie się do zmiennych warunków życia,
- świadomość swojego istnienia i działania,
- tworzenie własnej (indywidualnej) rzeczywistości życiowej,
- świadomość przemijania (narodzin, śmierci),
- przezwyciężanie materii, przestrzeni i czasu,
- tworzenie, używanie i przechowywanie narzędzi pracy (*Jak powstał człowiek?, „Świat Nauki". Wydanie specjalne* 1/2006).

W języku łacińskim istnieje szereg określeń indywidualnych cech człowieka, jak np.:

1. Homo erectus – **człowiek wyprostowany**,

2. Homo habilis – **człowiek zręczny**,
3. Homo faber – **człowiek pracy (pracujący)**,
4. Homo creatus – **człowiek tworzący (twórczy)**,
5. Homo ludens – **człowiek zabawy (bawiący się)**,
6. Homo religiosus – **człowiek religijny (wierzący)**,
7. Homo sapiens – **człowiek rozumny**.

2. Główne twierdzenia teorii

C. S. Hall i G. Lindzey, psycholodzy amerykańscy, w pracy *Teorie osobowości* 2001, ss. 20-36, stwierdzili m.in., że:
- „teorie nigdy nie są **prawdziwe lub fałszywe**",
- „teoria jest **zbiorem założeń** stworzonych przez teoretyka",
- „**nie istnieje** żaden przepis na stworzenie owocnej teorii",
- „teoria może być tylko **użyteczna lub nieużyteczna**".

J. S. Turner i D. B. Helms psycholodzy amerykańscy stwierdzili w pracy *Rozwój człowieka* 1999, s. 76, że „Charakterystyczną cechą teorii jest ich **tymczasowy charakter** oraz to, że **są one stale sprawdzane i doskonalone**. W miarę wyłaniania się nowych faktów, teorie są **kwestionowane**, **podważane**, **modyfikowane**, a nawet **odrzucane**".

Autor proponowanej „teorii profesjonalnych zmian rozwojowych człowieka" całkowicie zgadza się z twierdzeniami cytowanych uczonych i swoją teorię poddaje wymienionym sprawdzianom i ocenie.

Główne twierdzenia „teorii profesjonalnych zmian rozwojowych człowieka" są następujące:

2.1. Teoria profesjonalnych zmian rozwojowych jest pierwszym zarysem naukowego ujęcia warunków, procesu i widocznych zmian w całym biegu życia człowieka (dzieci, młodzieży, dorosłych). Nie można twierdzić, że jest ona „użyteczna lub nieużyteczna", bo musi być empirycznie zweryfikowana.

2.2. Cały świat istot żywych (rośliny, zwierzęta, ludzie) **ulegają zmianom** ilościowym, jakościowym, progresywnym, regresywnym, normalnym i patologicznym.

2.3. W całożyciowym rozwoju **człowiek jest ten sam** jako niemowlę, dziecko, młodzieniec, dorosły, starszy, stary, staruszek.

2.4. Przez całe życie pojawiają się u człowieka, w odpowiednich okresach zmiany biologiczne, psychiczne i wolicjonalne.

2.5. Zmiany rozwojowe ujawniające się wraz z wiekiem życia są mniej lub więcej wyraźne; przebiegają wolniej lub szybciej; **jakościowo lub ilościowo jednorodne** lub wyraźnie **zróżnicowane**.

2.6. Profesjonalne, normalne zmiany rozwojowe widoczne są:
- u dzieci – jako **przedzawodowe**,
- u młodzieży – jako **szkolno-zawodowe**,
- u dorosłych – jako **zawodowe, pracownicze**,
- u emerytów i rencistów – jako **postzawodowe**,
- u niepełnosprawnych – jako zawodowo **ograniczone**.

2.7. Profesjonalne, normalne i ograniczone zmiany rozwojowe są warunkowane **stałym dążeniem** człowieka do „bycia kimś" (potrzebnym, znaczącym) i zajmowania się „czymś" (potrzebnym i wartościowym społecznie) zgodnie z posiadanymi zainteresowaniami i zdolnościami zawodowymi.

2.8. Istotnym przejawem profesjonalnych zmian rozwojowych jest prozawodowa, zawodowa i pozawodowa **aktywność** dzieci, młodzieży, dorosłych pracujących, emerytów i rencistów oraz osób niepełnosprawnych.

2.9. Profesjonalne zmiany rozwojowe są ściśle powiązane:
- z wielością i różnorodnością **dziedzin gospodarki i kultury narodowej**: techniczną, rolniczą, leśną, budowlaną, transportową, handlową, administracyjną, komunikacyjną, medyczną, oświatową, kulturową, naukową, militarną, religijną;
- z wielością i różnorodnością zawodów, specjalności, specjalizacji, zadań roboczych i konkretnych czynności wykonawczych;
- z różnorodnością i dostępnością dzieciom, młodzieży i dorosłym do realnych warunków progresywnego, profesjonalnego rozwoju;
- ilością i jakością **kwalifikowanej kadry specjalistów** (nauczycieli i instruktorów) wspomagających profesjonalne zmiany rozwojowe uczących się zawodu i pracujących zawodowo.

2.10. Podstawą teorii zmian rozwojowych są trzy główne pojęcia:
- **proces zmian**,
- **zaistniała zmiana rozwojowa**,
- **znak zmiany rozwojowej**.

Najpierw występuje **proces zmian**, a więc coś **co się dzieje w człowieku**, ale nie jest jeszcze wyraźnie widoczne. Przebiegający bez zakłóceń proces zmian kończy się określoną mniej lub więcej widoczną **zmianą rozwojową**. Zaistniała zmiana rozwojowa, jako wynik procesu rozwojowego, staje się **widocznym znakiem rozwojowym,** który staje się **integralnym składnikiem**, cechą, właściwością, symptomem zmiany fizycznej lub psychicznej oznaczającej zmianę profesjonalną np. dojrzała, przemyślana, uzasadniona i odpowiedzialna decyzja wyboru:
- dziedziny zainteresowań zawodowych,
- konkretnego zawodu, w ramach wybranej dziedziny,
- określenie poziomu kwalifikacji zawodowych (zasadnicze, średnie, wyższe),
- wyboru konkretnej szkoły zawodowej lub uczelni wyższej,
- określenie lokalizacji terenowej szkoły zawodowej lub uczelni wyższej.

2.11. Profesjonalne zmiany rozwojowe ujawniają się w całym biegu naszego życia, jako konkretne prawidłowości, które stanowią **okresy zmian** i są to:
- okres **preorientacji** zawodowej dzieci,
- okres **orientacji** zawodowej młodzieży,
- okres **uczenia się zawodu** przez młodzież i studentów,
- okres **pracy zawodowej** dorosłych,
- okres **reminiscencji i refleksji** postzawodowej emerytów i rencistów oraz osób niepełnosprawnych (jako emerytów lub rencistów).

2.12. W każdym z wyróżnionych okresów profesjonalnych zmian rozwojowych konieczne jest **pełne wsparcie** przez odpowiednie instytucje i kompetentne osoby **rzeczywistej aktywności** prozawodowej dzieci i młodzieży i zawodowej dorosłych oraz osób niepełnosprawnych.

2.13. Podstawą fizycznych zmian profesjonalnych jest indywidualny, **biologiczny potencjał energetyczny** dzieci, młodzieży, dorosłych, warunkowany genetycznie. Podstawą umysłowych zmian profesjonalnych jest **psychiczny potencjał energetyczny**, warunkowany genetycznie i kulturowo.

2.14. Przedsiębiorcy i pracodawcy wszystkich dziedzin gospodarki i kultury narodowej są **odpowiedzialni** moralnie, społecznie i materialnie za progresywne, zmiany profesjonalne wszystkich zatrudnionych pracowników, zgodnie z ich potencjalnymi i rzeczywistymi możliwościami rozwojowymi.

2.15. Potencjał energetyczny dzieci, młodzieży, dorosłych pracujących **nie może być nadmiernie wykorzystywany** przez rodziców, opiekunów, nauczycieli, a szczególnie pracodawców, gdyż prowadzi to do jego szybkiego osłabienia, a w skrajnych przypadkach – zniszczenia, co powoduje obniżenie poziomu zmian lub całkowite zahamowanie profesjonalnych zmian rozwojowych człowieka.

2.16. Zmieniający się i rozwijający profesjonalnie człowiek dorosły nie może być traktowany przez przedsiębiorców i pracodawców jako **przedmiot**, którym można **w dowolny sposób manipulować**. Powinien być traktowany jako **podmiot** współtworzący dobra materialnie i kulturę narodową, posiadający własną tożsamość i godność osobistą.

2.17. Jeżeli pragniemy być narodem wysoko cywilizowanym to **musimy stale mieć na uwadze** zmieniający się świat istot żywych, w którym **zmieniający się ludzie** uczestniczą według własnych możliwości biopsychicznych i przekonań światopoglądowych. Stale musimy dbać o optymalne, profesjonalne zmiany rozwojowe naszych dzieci, młodzieży i dorosłych.

2.18. Nie może być tak, jak jest obecnie w naszym kraju, że znaczna część młodzieży nie uczy się zawodu; znaczna część młodzieży wykształconej zawodowo nie posiada pracy, a znaczna część dorosłych, wykształconych zawodowo i posiadających bogate doświadczenie jest zwalniana z pracy, często przed emeryturą. Takie postępowanie przedsiębiorców i pracodawców prowadzi do **postępującej degradacji psychicznej** młodego i starszego pokolenia Polaków, co może grozić wybuchem poważnych niepokojów społecznych.

Piotr Kowolik

PROFESJOLOGICZNE PRAWA I ZASADY ORGANIZACJI PRACY W SZKOLNICTWIE (ZARYS PROBLEMATYKI)

Streszczenie:

Dokonano zdefiniowania podstawowych pojęć wyodrębnionych w słowach kluczowych, wynikających z problematyki artykułu. Scharakteryzowano podstawowe prawa organizacji pracy: ekonomii, podziału, optymalizacji, koncentracji i harmonii. W prawie ekonomii wyróżniono dodatkowo między innymi inne aspekty tego prawa, jak: wydajność, czas i oszczędność. Dokonano podziału pracy ludzkiej według jej rodzajów: usługowa, produkcyjna, twórcza. Opisano prawo optymalnej działalności polegające na doborze różnych czynników i środków pracy w celu ich powiązania ze sobą i uzyskania optymalnego wyniku końcowego. Podział i koncentracja wymagają zharmonizowania wykonawstwa rozdzielonego na różne organy, gdyż od tego zależy końcowy wynik pracy tych organów działających dla realizacji wspólnego celu.

Słowa kluczowe: organizacja pracy zawodowej, ekonomia, wydajność, czas, oszczędność, podział pracy, koncentracja, harmonia, bezpieczeństwo, higiena pracy.

PROFESSIOLOGICAL LAWS AND PRINCIPLES OF WORK ORGANIZATION IN EDUCATION (ISSUES OUTLINE)

Abstract:

The fundamental concepts arising from the article issues and highlighted in the keywords were defined. Also, the basic rules of the organization of work, i.e. economy, division of labour, optimization, concentration and harmony were characterized. Additionally, in the law of economy, inter alia, other aspects of the law were distinguished, such as: efficiency, time and saving. Human labour was divided according to its types: service, production and creativity. The law of optimal activity which is based on the selection of various factors and work means in order to connect them and thus to obtain an optimal final result was described. Division and concentration require a harmonized performance distributed to various authorities as they condition the final result of the work of these authorities acting to achieve a common goal.

Key words: organization of professional work, economy, efficiency, time, saving, division of labour, concentration, harmony, safety, work hygiene.

Wstęp

Profesjologia jest to „nauka o warunkach, procesie, wynikach i prawidłowościach prozawodowego rozwoju dzieci; szkolno-zawodowego rozwoju młodzieży; zawodowego rozwoju

dorosłych; postzawodowego rozwoju emerytów i rencistów oraz zawodowego rozwoju młodzieży i dorosłych niepełnosprawnych”[1].

Każda działalność człowieka uwarunkowana jest różnymi czynnikami, między którymi zachodzą określone związki przyczynowo-skutkowe. Związki te nie są przypadkowe, stanowią pewne prawidłowości działające tak samo jak prawa występujące w przyrodzie. Prawidłowości te określane są terminem *prawa* rozumianego jako twierdzenie, odzwierciedlające właściwości i relacje zjawiska sprawdzone w doświadczeniu i uznane za prawdziwe. Spotykamy się często z nazwaniem ich *zasadami.* Są to ogólnie przyjęte twierdzenia podające, jak jest w rzeczywistości, które może stanowić, punkt wyjścia dla jakiegoś działania albo zalecać wprost, co robić, a czego nie robić[2].

Konkludując, jeśli sprawy te analizujemy jako obiektywne zjawiska mające powtarzalny i niezmienny charakter, mamy do czynienia z prawami. Gdy na ich podstawie formułujemy określone reguły postępowania organizacyjnego wówczas mówimy o zasadach.

Organizacja pracy stanowi system zasad, metod i działań mających na celu zespolenie siły roboczej, środków pracy i przedmiotów pracy w procesie pracy, a także ukształtowanie stosunków wewnętrznych między jego uczestnikami.

Organizacja pracy zawodowej – to dobór i zgrupowanie środków pracy, tj. środków materialnych (materiały, narzędzia, maszyny itd.), jak i ludzi. Jest to dobór i powiązanie części wchodzących w skład istniejącej lub tworzonej całości – procesu pracy bądź jej rezultatu, aby to zapewniało skuteczność tej całości[3].

Można wyodrębnić podstawowe prawa organizacji pracy:
– ekonomii pracy,
– podziału pracy,
– optymalnej działalności[4],
– koncentracji pracy,
– harmonii pracy[5].

Prawo ekonomii pracy

Pojęciem tym obejmuje się bardzo rozległą i złożoną dziedzinę prawidłowości rządzących każdym działaniem człowieka, a nazywanych zazwyczaj ekonomią pracy.

Ekonomia pracy oznacza, że każdy rezultat pracy (zamierzony lub niezamierzony skutek działania) jest związany z pewnymi stratami, że nie ma wyniku pracy bez nakładów w postaci materiałów, środków pracy, energii, czasu itp., przy czym istnieje możliwość

[1] K. M. Czarnecki, *Profesjologia – nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, [w:] K.M. Czarnecki, .Pietrulewicz (red.), *Leksykon profesjologiczny*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas” Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2010, s. 17.

[2] T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji,* Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław. Warszawa. Kraków. Gdańsk 1978, s. 290.

[3] P. Kowolik, *Organizacja pracy zawodowej*, [w:] K.M. Czarnecki, B. Pietrulewicz (red.), *Leksykon profesjologiczny,* Oficyna Wydawnicza „Humanitas” Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2008, s. 125-126.

[4] A. Bajkowski, *Zasady techniki organizacji i kierownictwa*, Wyd. TNO i K, Warszawa 1962, s. 32-38.

[5] H. Mreła, *Technika organizowania pracy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1970, s .38.

zmniejszenia do pewnych granic tych nakładów. Pracę taką, która przy małych nakładach daje dobry wynik, nazywamy pracę ekonomiczną albo gospodarną.

W tym ujęciu prawo ekonomii pracy jest motywem każdego celowego i świadomego działania. Stanowi źródło nowatorskich rozwiązań tych działań. Człowiek znając prawa przyrody obmyśla i rozwiązuje (konstruuje) innowacyjne narzędzia (stanowiące podstawowy składnik środków pracy, tzn. wszystkie przedmioty, którymi człowiek posługuje się w procesie pracy i oddziaływa na jej obiekt)[6] oraz urządzenia zaliczane do grupy narzędzi pracy człowieka. Stanowią one mechanizmy lub zespoły elementów przyrządów służących do wykonywania określonych czynności, ułatwiających pracę. Urządzenie pracy to zespół środków technicznych, np. aparatów, narzędzi, maszyn, stanowiących pewną całość wykonujących według opracowanej uprzednio technologii, czyli sposób przetwarzania surowców naturalnych i otrzymanych z nich materiałów w określony wyrób, jak również opracowaniem różnych sposobów przetwarzania materiałów, określone czynności, których wynikiem jest wytwór materialny będący produktem końcowym lub półproduktem[7]. Ponadto coraz doskonalsze metody i formy pracy, w efekcie końcowym opłaca rezultaty swej pracy oraz mniejszymi stratami (w przeciwieństwie do korzyści – oceniana ujemnie różnica między nabytkami a ubytkami)[8].

Problematyka ekonomii pracy posiada jeszcze inne aspekty, do których zaliczamy wydajność pracy – pod pojęciem tym rozumie się ilość wykonanej pracy (mierzona ilością wytworów, tj. przedmiotów wykonanych w zakładzie pracy niepozostające w tym zakładzie, lecz opuszczającej go. Wytworami mogą być części składowe różnych, bardziej złożonych przedmiotów i urządzeń, a także całe przedmioty i urządzenia[9] – w określonej jednostce czasu, albo inaczej mówiąc – wynik osiągnięty w jednostce czasu, np. w godzinie, dniu pracy itd. i wyrażony w jednostkach naturalnych, np. w sztukach, metrach. Wydajnością określa się osiągnięte wyniki pracy ludzkiej, przeważnie dużą ilość produktu wytworzonego w określonych warunkach i czasie. Wydajność pracy uwarunkowana jest wieloma elementami, ściśle powiązanymi ze sobą: materiałem i jego przydatnością do wykonywania produktu końcowego; urządzeniami technicznymi, wspomagającymi pracę człowieka; organizacją pracy (dostawą surowców); warunkami fizycznymi (oświetlenie, temperatura); warunkami psychofizycznymi pracownika[10].

W procesie produkcji bierze udział, tzw. praca żywa czyli praca włożona bezpośrednio w wytwarzanie danych produktów oraz praca uprzedmiotowiona, czyli włożona wcześniej w wytworzenie materiałów, narzędzi itp. Stosunek wartości użytkowej wytworzonych produktów do sumy nakładów pracy żywej i uprzedmiotowionej nazywa się efektywnością pro-

---

[6] P. Kowolik, *Narzędzia zawodowej pracy człowieka*, [w:] K.M. Czarnecki (red.), *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas" Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2008, s. 125-126.

[7] P. Kowolik, *Narzędzia istotnym elementem zawodowej pracy człowieka*, [w:] M. Rybakowski, J. Stebila (red.), *Wybrane problemy środowiska pracy i gospodarki*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, Zielona Góra 2010, s. 96.

[8] T. Pszczołowski, *op. cit.*, s. 232.

[9] Z. Przyrowski, *Techniczne abecadło. Leksykon dla dzieci*, Widza Powszechna, Warszawa 1997, s. 198.

[10] W. Szewczuk, *Praca. Wydajność pracy*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 456.

dukcji pracy[11]. Efektywność pracy (pozytywny wynik działalności pracy jest wypadkową wyników):

- „ilościowych, uzależnionych od wydajności pracy, zużycia surowców, materiałów pomocniczych i zużycia parku maszynowego;
- jakościowych, wyznaczonych przez czynnik ludzki, tj. umiejętności, kwalifikacje, postawa zawodowa, technika i struktura produkcji"[12].

Problemy wydajności pracy są wielostronnie uwarunkowane. Zawierają różnorodne elementy nie tylko materialno-techniczne, organizacyjne, ale także społeczno-humanitarne i ustrojowo-polityczne.

Z wydajnością pracy wiążą się bezpośrednio zagadnienia:

- – czasu pracy zawodowej, tj. „czasu, w którym pracownik pozostaje w dyspozycji pracodawcy w firmie (zakładzie pracy) do wykonywania pracy"[13]. Właściwe i pełne wykorzystanie czasu przez odpowiednie rozłożenie w nim wykonywanych czynności jest podstawową sprawą każdego działania, a więc i organizacji pracy. Wykorzystanie czasu zależy od intensywności pracy czyli od nasilenia czynności i tempa ich wykonywania.
- – oszczędność nakładów, polega na uzyskaniu tej samej ilości wytwarzanych produktów przy mniejszych stratach. Oszczędność może dotyczyć materiałów, narzędzi, maszyn, urządzeń, energii, czasu. Marnotrawstwo stanowi przeciwieństwo oszczędności, inaczej mówiąc jest to niepotrzebne niszczenie jakichś zasobów, niepełne ich wykorzystanie.

Z ekonomii pracy wynika zasada organizacji pracy zwana zasadą ekonomii działania, którą należy rozumieć jako dążność do optymalnego efektu za pomocą możliwie najmniejszych nakładów[14]. Zasada ta odnosi się do wszystkich czynników i nakładów, które biorą udział w procesie pracy. Tadeusz W. Nowacki pod tym terminem rozumie „kolejne wykonywanie następujących w czasie i przestrzeni czynności składających się na współdziałanie ludzi, środków pracy, energii, materiałów i informacji w ramach systemu pracy. Wynikiem tego procesu są dobra materialne, dobra kultury i usługi"[15]. Prace należy organizować w sposób efektywny, dobierając i wiążąc różnego rodzaju środki, aby najbardziej skrócić potrzebny czas pracy, a przez to zwiększyć jej wydajność; jak najlepiej wykorzystać materiały, narzędzia itp. oraz optymalnie gospodarować wszelkimi rodzajami energii.

W edukacji technicznej w szkole podstawowej, gimnazjalnej, szkolnictwie zawodowym i ponadgimnazjalnym złożoność zagadnienia ekonomii pracy zwiększa się. Powodem tego zazębienia się są dwa różne procesy pracy, których wyniki oceniane są według różnych (odmiennych) kryteriów. Mamy do czynienia z procesem pracy wytwórczej uczniów, w pomniejszeniu występują wszystkie czynniki pełnego procesu produkcyjnego. Proces produkcyjny stanowi uporządkowany zespół składowych działań, w wyniku których rozwiązania

[11] H. Mreła, *op. cit.,* s. 38.

[12] T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, WSP TWP, WSP ZNP, Radom-Warszawa 2004, s. 59.

[13] P. Kowolik, *Czas pracy zawodowej*, [w:] K.M. Czarnecki, B. Pietrulewicz (red.), *Leksykon profesjologiczny*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas" Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2010, s. 52.

[14] H. Mreła, *op. cit.*, s. 39.

[15] T.W. Nowacki, *op. cit.*, s. 197.

konstrukcyjne i technologiczne wyrobów są realizowane przez człowieka (ucznia) w postaci produkcji. W wyniku tego procesu materiały wyjściowe zostają przetworzone za pomocą narzędzi pracy aparatów, maszyn na produkty końcowe.

Proces pracy wytwórczej uczniów podlega prawu ekonomii, w znaczeniu wydajności, oszczędności (czasu wykonania, jakości wykonania, zużycia materiałów i energii, racjonalnego wykorzystania narzędzi i przyrządów). Proces pracy wytwórczej uczniów nie jest na lekcjach celem samym w sobie, jak to ma miejsce w pracy produkcyjnej człowieka dorosłego. Jest on przyporządkowany i służy procesowi dydaktyczno-wychowawczemu, którego celem jest nie produkcja dóbr materialnych, lecz zapewnienie uczniom opanowania określonych wiadomości i umiejętności z dziedziny pracy twórczej, rozwijanie ich zdolności umysłowych oraz wyrabianie poprawnego stosunku do pracy. W tym procesie mają zastosowanie inne kryteria i mierniki ekonomii działania. Chociaż ogólne prawno ekonomii nie traci swej aktualności, to jednak ekonomia pracy dydaktycznej nauczyciela nie pokrywa się z ekonomią pracy wytwórczej uczniów. Proces dydaktyczno-wychowawczy wymaga poza bezpośrednimi nakładami (materiałów, narzędzi, czasu, energii) na wykonanie przez uczniów określonych wytworów, dalszych nakładów związanych z osiągnięciem nadrzędnych w tym procesie celów. Znaczna ilość czasu, materiałów i energii zostaje zużyta na wyrobienie umiejętności posługiwania się narzędziami, na zaznajomienie uczniów z zasadami procesu pracy wytwórczej. Nakłady te nie są celowe z punktu widzenia uzyskiwania wyrobów materialnych (część ich nie przedstawia bezpośredniej wartości użytkowej), jednak są celowe, uzasadnione i konieczne z punktu widzenia zadań procesu nauczania techniki, zawodowych przedmiotów teoretycznych i praktycznych. Ekonomia procesu pracy na lekcjach i kształceniu praktycznym w szkolnictwie nie może być mierzona i oceniana tylko materialno-użytkowymi wartościami.

Prawo podziału pracy

Praca jest dominującym czynnikiem rozwoju cywilizacyjnego pokoleń. K. M. Czarnecki dokonał podziału pracy ludzkiej według jej rodzajów:

- – usługowa (oznacza okazywaną pomoc drugiej osobie lub grupie osób);
- – produkcyjna (oznacza zespół skoordynowanych procesów pracy człowieka, wykonywanej na materiałach przy pomocy narzędzi, urządzeń lub maszyn w celu wytworzenia dóbr materialnych społecznie użytecznych);
- – twórcza (wytwarzanie czegoś nowego przez jednostkę lub grupę w oparciu o twórcze myślenie i twórcze działanie, jak np. prace artystyczne, prace naukowe)[16].

Praca ludzi w określonych zawodach jest czynnikiem twórczym. Jest źródłem moralnej wartości człowieka, decyduje o jego godności ludzkiej rozumianej jako postawa wobec ludzi pracy zawodowej i najbliższego otoczenia wraz z poczuciem godności, jaka się z tą postawą wiąże. W wyniku swej twórczej działalności pracownik zwiększa stopniowo zakres swojej wolności oraz swego panowania nad przyrodą. Tworząc świat kultury, człowiek staje się au-

[16] K.M. Czarnecki (red.), *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas" Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2008, s. 84.

tonomicznym twórcą a samego siebie i wartością nadrzędną w świecie tworzonych społecznie wartości.

Praca jest określoną formą historyczną samorealizacji istoty ludzkiej. Umożliwia jej rozwijanie własnych zdolności, daje szansę twórczego działania i poczucia wspólnoty z innymi.

Podział pracy to „takie rozłożenie pracy, wykonywanej przez jedną osobę albo wiele osób, na części, by poprzez przydzielenie zadań składających się na wynik danej pracy poszczególnym osobom lub grupom osób, uzyskać usprawnienie, a w szczególności zwiększyć wydajność lub oszczędność”[17].
Podział pracy, jedna z najstarszych koncepcji w naukach społecznych oznacza „każdą stabilną organizację, jednostki lub grupy koordynujące działania różne, lecz powiązane”[18].

Podział pracy jest najwcześniej poznaną i stosowaną przez człowieka prawidłowością, zapewniającą lepsze wyniki działania. Prawo podziału pracy stanowiło powstanie odrębnych grup społecznych zajmujących się określonymi pracami i doprowadziło do powstania różnorodnych zawodów i specjalności. Dotyczy ono nie tylko działania ludzi, ale również maszyn, aparatów itp.[19] urządzeń technicznych w procesie wytwórczym. Wynikające z tego prawa zasady organizacji pracy (ogólne i szczegółowe) należą do najbardziej podstawowych w odniesieniu do każdego działania człowieka.

Uwzględnianie prawa podziału pracy, tj. stosowanie odpowiednich, wynikających z niego, zasad praktycznego postępowania daje różnorodne korzyści takie jak:

- zmniejsza lub eliminuje zupełnie straty czasu potrzebnego na przechodzenie od jednej czynności do kolejnej oraz na nabycie wprawy w wykonywaniu nowej czynności;
- pozwala większą część pracy przenosić na specjalistyczne maszyny i aparaty;
- umożliwia specjalizację pracowników oraz nabycie przez nich doskonałości w zakresie określonych operacji;
- pozwala na pełne wykorzystanie kwalifikacji, kompetencji i zdolności pracowników.

Prawo podziału pracy polega na tym, że wzrost wyniku pracy i oszczędność nakładów są tym większe, im osoby wykonujące poszczególne elementy czy czynności są do nich lepiej dobrane i przystosowane; z całokształtu procesu pracy wyodrębnione zostają jego elementy składowe wytwarzanego produktu, jak i poszczególne czynności, a ich wykonanie powierza się innym pracownikom, urządzeniom, a tym samym uzyskuje się większą wydajność pracy i większej oszczędności w nakładzie samej pracy i środków wytwórczych; przy wytwarzaniu większej ilości danych produktów uzyskuje się lepsze wyniki, im podział pracy jest dalej posunięty, tj. dany proces wytwórczy podzielony jest na większą ilość operacji i zabiegów.

W edukacji technicznej realizowanej w procesie dydaktycznym zajęć praktyczno-technicznych, podczas praktyk, prawo podziału pracy ma bezpośrednie zastosowanie we wszystkich tych przypadkach, gdy więcej niż jeden uczeń bierze udział w realizacji danego zadania.

---

[17] T. Pszczołowski, *op. cit.*, s. 164.

[18] G. Marshall (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 237.

[19] W. Surowiak, T. Dobrzański, *Ilustrowana encyklopedia dla wszystkich. Maszyny*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1973, s. 7.

Prawo optymalnej działalności

W każdej działalności można – do pewnej granicy – zwiększać jej użyteczny rezultat (np. wydajność produkcji, ilość wyrobów uzyskiwaną z danego materiału, wyniki w sporcie itd.). To zwiększanie wyników jest bezpośrednio związane ze wzrostem nakładu pracy ludzkiej (energii, czasu) i zużycia materialnych środków (surowców, materiałów, narzędzi). Zwiększanie nakładów w celu uzyskania lepszych rezultatów jest jednak ekonomiczne (opłacalne) tylko do pewnej granicy, poza którą dalsze zwiększanie rezultatu pracy pociąga za sobą nieproporcjonalne nakłady i nie opłaca się.

Prawidłowość ta nazywana jest prawem optymalnej działalności względnie optymalnych warunków czy też optymalnego wyniku, tj. zapewnienie odpowiedniej temperatury, eliminacja czynników szkodliwych ze środowiska, właściwe rozplanowanie przerw pozwalających na odnowę sił, przy jednoczesnym zapewnieniu najlepszej wydajności.

Prawo optymalnej działalności polega na tym, że w każdej działalności ludzkiej można zwiększać związane z nią nakłady od minimum do maksimum, ale na tej drodze istnieje tylko jeden moment optymalny, tj. taki, w którym stosunek rezultatu do nakładów jest najkorzystniejszy (najbardziej ekonomiczny).

Z prawa optymalnej działalności wyodrębnić można zasadę dla każdego praktycznego działania – zasada optymalnego wyniku działania zaleca tak dobierać różne czynniki i środki (nakłady) pracy i tak wiązać je ze sobą, aby to zapewniało stałe uzyskanie optymalnego wyniku użytecznego.

Nauczyciele uczący techniki muszą interpretować tę zasadę poprzez dobór czynników i środków swego działania dydaktyczno-wychowawczego i działania uczniów, aby to gwarantowało optymalne wyniki procesu nauczania techniki, któremu jest podporządkowany proces pracy wytwórczej uczniów jako jeden z najbardziej zasadniczych czynników warunkujących opanowanie przez uczniów określonych wiadomości i umiejętności oraz rozwój ich zdolności i zainteresowań technicznych. Znacząca rolę we właściwym połączeniu tych procesów odgrywa z jednej strony dobór właściwych tematów prac uczniowskich, z drugiej zaś stosowanie takich metod nauczania, które gwarantują nie tylko manualną, ale również umysłową aktywność uczniów, a przez to spełniają postulat łączenia wysiłku myślowego z pracą ręki, postulat poznania przez działanie[20].

Prawo koncentracji pracy

Koncentracja pracy polega na tym, że wykonanie wyodrębnionych w procesie pracy elementów, tj. części produkowanych przedmiotów lub czynności łączy się według ich podobieństwa w jednym miejscu i powierza specjalnym, odpowiednio do tego przystosowanym organom (pracownikom, maszynom itd.).

Klasyczna teoria organizacji sformułowała prawo koncentracji, zgodnie z którym gromadzenie wykonawców jednakowych prac i aparatury w jednym miejscu oraz tworzenie

[20] T. W. Nowacki, *Tworząca ręka*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008.

z rozproszonych stanowisk pracy jednego działu, usprawnia funkcjonowanie zakładu (firmy). Koncentracja pracy sprzyja obniżaniu kosztów produkcji dzięki efektowi skali, zwiększaniu stopnia wykorzystania nowej techniki i możliwości daleko posuniętej specjalizacji. Prowadzi do dalszej specjalizacji pracowników, urządzeń co pociąga za sobą wzrost wydajności pracy. Pozwala na pełniejsze wykorzystanie specjalistycznych kwalifikacji, pod którymi należy rozumieć: „umiejętności dodatkowe, specyficzne dla danego zawodu, który należy utożsamiać ze specjalizacjami zawodowymi lub specjalnymi zakresami pracy”[21]. Pozwala na instalowanie i pełne eksploatowanie narzędzi, maszyn i urządzeń specjalnych oraz umożliwia stwarzanie lepszych warunków dla danego rodzaju pracy.

Prawo harmonii pracy

Oznacza ono pewną zgodność i współbrzmienie oraz obejmuje względy estetyczne. Tadeusz Pszczołowski definiuje prawo harmonii pracy: jako pracę podzieloną na szereg wspólnie działających organów i osiągającą lepszy skutek ekonomiczny[22].

Podział i koncentracja pracy wymagają zharmonizowania (uzgodnienia, zgrania, skoordynowania) wykonawstwa rozdzielonego na różne organy. Od tego zależy końcowy wynik prac wszystkich tych organów działających dla realizacji jednego wspólnego celu.

Prawo harmonii pracy mówi, że przy współdziałaniu różnych organów końcowy wynik ich pracy jest tym lepszy, im dokładniej są te organy dobrane do siebie pod względem wydajności i im dokładniej są ze sobą uzgodnione czasy ich działania. Prawo harmonii pracy wyodrębnia:

- harmonię wydajności polegającą na takim doborze organów współdziałających ze sobą w wytwarzaniu danych produktów, aby wydajność każdego z nich była w pełni zgodna z potrzebami tej produkcji;
- harmonię czasu czyli zachowanie przez wszystkie, zależne od siebie organy wspólnego tempa pracy (właściwej rytmiczności);
- harmonię miejsca działania różnych organów wykonawczych. Polega na takim powiązaniu ze sobą w procesie produkcji stanowisk pracy, aby one zapewniły najkrótszą drogę przemieszczania się gotowych elementów w czasie trwania procesu technologicznego.

Prawo harmonii pracy ma pełne zastosowanie w edukacji technicznej wszystkich szczebli szkolnictwa, np. przy pracach zespołowych jednostkowych[23], jak i zespołowej małoseryjnej i potokowej. Przy pracy zespołowej jednostkowej harmonia pracy dotyczy wyłącznie lub prawie wyłącznie zgrania wydajności pracy poszczególnych uczniów zespołu, o tyle przy pracy zespołowej potokowej występuje obok tego także harmonia czasu i harmonia miejsca pracy.

[21] P. Kowolik, *Kwalifikacje specjalistyczne*, [w:] K.M. Czarnecki, B. Pietrulewicz (red.), *Leksykon profesjologiczny,* Oficyna Wydawnicza „Humanitas” Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2010, s. 94.

[22] T. Pszczołowski, *op. cit.*, s. 76.

[23] B. Kiernicki, *Nauczanie organizacji pracy w szkole podstawowej*. *Poradnik dla nauczycieli*, Wyd. TNOiK, Warszawa 1961, s. 41.

Bezpieczeństwo i higiena elementem organizacji pracy

Problemy bezpieczeństwa i higieny pracy stanowią przedmiot oddzielnej i stale rozwijającej się dyscypliny naukowej. Bezpieczeństwo pracy określane jest jako „zespół warunków zapewniających wyeliminowanie lub maksymalne ograniczenie zajęcia zdarzenia, którego skutki będą miały ujemny wpływ środowiska pracy na organizm pracujących[24]. Natomiast przez pojęcie higiena pracy rozumie się naukę, która zajmuje się „zwalczaniem ujemnych oddziaływań warunków środowiska pracy (szkoła, klasa, pracownia) i zastosowaniem środków mających na celu przeciwdziałanie ujemnym skutkom wykonywanej pracy"[25].

W praktyce są jednak bezpośrednio lub pośrednio powiązane ze sprawami techniki i technologii, jak i zagadnieniami organizacji i racjonalizacji pracy.

Organizacja pracy to „dobór i zgrupowanie środków oraz sposób powiązania ich czynności"[26], zaś racjonalizacja pracy zawodowej stanowi „zbiór działań polegających na ulepszaniu sposobu wykonywania pracy zawodowej w celu zwiększenia wydajności pracy, obniżenia kosztów własnych przy lepszym wykorzystaniu środków materialnych. Celem racjonalizacji jest zmniejszenie pracochłonności i wysiłku pracownika, zwiększenia stopnia wykorzystania urządzeń technicznych, maszyn, materiałów i podniesienie wydajności pracy"[27].

Zależności przyczynowo skutkowe między bezpieczeństwem i higieną pracy a organizacją pracy są obustronne. Z jednej bowiem strony organizacja pracy, (rozumiana jako najkorzystniejszy dla skuteczności danego działania dobór i powiązanie różnych czynników biorących udział w tym działaniu) wywiera bardzo znaczny wpływ na poziom higieny i bezpieczeństwa pracy, z drugiej zaś zasady BHP narzucają organizacji pracy określone wymagania. Dotyczy to każdej pracy, w szczególnie wyrazisty sposób występuje jednak w pracy wytwórczej w szkolnictwie[28].

Najbardziej istotne i wyraźne są zależności między bezpieczeństwem i higieną pracy, a organizacją materialnych warunków wytwarzania, wykonywania jakiejkolwiek innej pracy, tzn. narzędzi i innych technicznych środków pracy, pomieszczeń i stanowisk pracy, urządzeń, środków i odzieży ochrony osobistej. W tym względzie o stopniu bezpieczeństwa pracy decyduje przede wszystkim dobór właściwych narzędzi i maszyn, ich stan techniczny (w tym zwłaszcza stan osłon części ruchomych oraz zabezpieczeń przed porażeniem prądem elektrycznym), sposób przechowywania i rozdzielania narzędzi itp.

Drugim ważnym czynnikiem warunkującym bezpieczeństwo i higieną pracy jest organizacja samego wykonawstwa: dobór i właściwe powiązanie najkorzystniejszych w tym względzie, sposobów działania (operacji i zabiegów technologicznych), dobór pracowników o odpowiednich kwalifikacjach, właściwy podział pracy i zharmonizowanie prac częściowych, odpowiedni rytm pracy, rozmieszczenie stanowisk roboczych, montowanych zespołów części oraz kontroli wykonawstwa nie

[24] M. Rybakowski, A. Rosa, *Współczesne problemy środowiska pracy i gospodarki,* Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, Zielona Góra 2015, s. 14.

[25] T. W. Nowacki, *op. cit.*, s. 78.

[26] Z. Rytel, *Teoretyczne podstawy organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1964, s. 78.

[27] P. Kowolik, *Racjonalizacja pracy zawodowej*, [w:] K. M. Czarnecki, B. Pietrulewicz (red.), *Leksykon profesjologiczny*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas" Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec, s. 157.

[28] P. Kowolik, *Od ładu i porządku do wychowania gospodarczego dzieci w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w teorii i praktyce*, [w:] P.P. Barczyk, G. Paprotna (red.), *Społeczny kontekst przemian i potrzeb w edukacji*, Wydawnictwo GWSP, Mysłowice 2011, s. 160.

tylko od strony poprawności technologicznej, ale również z punktu widzenia przestrzegania zasad i przepisów BHP.

O rezultatach pracy decyduje w ostatecznym rachunku człowiek, dlatego też jak najpełniejsze uwzględnianie spraw związanych z zabezpieczeniem zdrowia i życia uczniów, nauczycieli i pozostałego personelu musi być jedną z naczelnych zasad organizacji każdej pracy.

Zakończenie

Szybki rozwój różnych dziedzin życia, coraz bardziej szczegółowy podział pracy, wzmagające się stale tempo życia, komputeryzacja, nowoczesne technologie – wszystko to sprawia, że dobra organizacja każdej ludzkiej działalności jest współcześnie jednym z zasadniczych warunków jej skuteczności.

Zaznaczyć trzeba, że i w minionych epokach ludzie organizowali swoją pracę, ale robili to na podstawie praktycznego doświadczenia i intuicji. W dzisiejszych czasach nie wystarczą już tylko zdolności organizacyjne niektórych jednostek. Znajomość podstawowych celów, zadań, profesjologii oraz zasad organizacji pracy i umiejętność stosowania ich w różnych okolicznościach jest współcześnie potrzebna nie tylko menedżerom, prezesom kierującym przedsiębiorstwami, instytucjami, szkołami, placówkami oświatowymi, ale każdemu człowiekowi.

Ta życiowa potrzeba stała się źródłem wprowadzenia podstawowych zagadnień z dziedziny organizacji pracy do treści z zakresu edukacji technicznej (w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym, ponadgimnazjalnym) oraz poza nimi. Oto kilka przykładów:

- rozpoznawanie i opis działania elementów środowiska technicznego, np. zalety i wady stosowanych rozwiązań materiałowych i konstrukcyjnych;
- rozpoznawanie materiałów takich jak: papier, karton, tektura, drewno, metale, tworzywa – bada i porównuje właściwości;
- planowanie i realizacja praktycznych działań technicznych (posługiwanie się podstawowymi narzędziami);
- sprawne i bezpieczne posługiwanie się sprzętem technicznym w domu, szkole, miejscu pracy.

W ślad za tym profesjologiczne prawa i zasady organizacji pracy musiały jako przedmiot lub dział nauczania znaleźć się w programach dydaktyczno-wychowawczych szkolnictwa.

Bibliografia

Bajkowski A., *Zasady techniki organizacji i kierownictwa*, Wyd. TNO i K, Warszawa 1962.

Bębas S., Gołębiowski A., *Prawne, instytucjonalne i społeczne uwarunkowania bezpieczeństwa*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej, Radom 2014.

Czarnecki K. M., *Profesjologia – nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, [w:] K.M. Czarnecki, B.Pietrulewicz (red.), *Leksykon profesjologiczny*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas" Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2010.

Czarnecki K.M. (red.), *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas" Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2008.

Kiernicki B., *Nauczanie organizacji pracy w szkole podstawowej. Poradnik dla nauczycieli*, Wyd. TNOiK, Warszawa 1961.

Kowolik P., *Czas pracy zawodowej*, [w:] K. M. Czarnecki, B. Pietrulewicz (red.), *Leksykon profesjologiczny*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas" Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2010.

Kowolik P., *Kwalifikacje specjalistyczne*, [w:] K..M. Czarnecki, B. Pietrulewicz (red.), *Leksykon profesjologiczny,* Oficyna Wydawnicza „Humanitas" Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2010.

Kowolik P*., Narzędzia istotnym elementem zawodowej pracy człowieka*, [w:] M. Rybakowski, J. Stebila (red.), *Wybrane problemy środowiska pracy i gospodarki*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, Zielona Góra 2010.

Kowolik P., *Narzędzia zawodowej pracy człowieka*, [w:] K.M. Czarnecki (red.), *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas" Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2008.

Kowolik P., *Od ładu i porządku do wychowania gospodarczego dzieci w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w teorii i praktyce*, [w:] P.P. Barczyk, G. Paprotna (red.), *Społeczny kontekst przemian i potrzeb w edukacji*, Wydawnictwo GWSP, Mysłowice 2011.

Kowolik P., *Organizacja pracy zawodowej*, [w:] K.M. Czarnecki, B. Pietrulewicz (red.), *Leksykon profesjologiczny,* Oficyna Wydawnicza „Humanitas" Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2008.

Kowolik P., *Racjonalizacja pracy zawodowej*, [w:] K. M. Czarnecki, B. Pietrulewicz (red.), *Leksykon profesjologiczny*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas" Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2008.

Marshall G. (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Mreła H., *Technika organizowania pracy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1970.

Nowacki T. W., *Leksykon pedagogiki pracy,* Instytut Technologii Eksploatacji, WSP TWP, WSP ZNP, Radom – Warszawa 2004.

Nowacki T.W., *Tworząca ręka*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008.

Przyrowski Z., *Techniczne abecadło. Leksykon dla dzieci*, Widza Powszechna, Warszawa 1997.

Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław. Warszawa. Kraków. Gdańsk 1978.

Rybakowski M., Rosa A., *Współczesne problemy środowiska pracy i gospodarki,* Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, Zielona Góra 2015.

Rytel Z., *Teoretyczne podstawy organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1964.

Surowiak W., Dobrzański T., *Ilustrowana encyklopedia dla wszystkich. Maszyny*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1973.

Szewczuk W., *Praca. Wydajność pracy*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

Adam Gawroński

POJĘCIOWA PROBLEMATYKA KARIERY ZAWODOWEJ W KONTEKŚCIE ROZWOJU PRACOWNICZEGO

Streszczenie

Przewodnią kategorią opracowania jest kariera zawodowa. Atrakcyjność tego pojęcia bierze się z faktu, iż zazębia się ona z takimi terminami jak: zawód i praca zawodowa, rozwój zawodowy człowieka, kwalifikacje i kompetencje zawodowe. Warunkiem jest jednak swoista podstawa, którą wyznacza humanizacja kariery w aspekcie jej odpowiedniej syntezy z rozwojem zawodowym, a także pojęciem sukcesu.

Słowa kluczowe: kariera zawodowa, rozwój zawodowy, sukces zawodowy.

CONCEPTUAL ISSUES OF PROFESSIONAL CAREER IN THE CONTEXT OF STAFF DEVELOPMENT

Abstract:

The head category of the following work is a professional career. The attractiveness of this concept stems from the fact that it comes into deep contact with such terms as: profession and professional life, the vocational development of an individual, qualifications and competences. One certain condition is however the solid base - determined by the humanization of career in terms of its proper synthesis with vocational development as well as the concept of success.

Key words: professional career, vocational development, success.

Wprowadzenie

W procesie pracy spotykamy się na każdym kroku z problemami wynikającymi z relacji: pracownik – zakład pracy. Współcześnie większość grup pracowniczych bardzo chce podwyższać swój stan kwalifikacyjno-kompetncyjny, a tym samym dążyć do umacniania własnej kariery zawodowej w nurcie rozwojowym. Dlatego też, tak istotną rolę odgrywają warunki i motywacyjne czynniki panujące w zakładach pracy, sprzyjające nie tylko możliwościom rozwojowym pracownika, ale też być może przede wszystkim poczuciu jego stabilizacji zawodowej.

[Rozwój zawodowy → kariera zawodowa → sukces zawodowy] – charakterystyka następstw i zależności

W konstelacji pojęciowej niniejszych rozważań zawierają się trzy kluczowe kategorie, które wspólnie wytwarzają następujący układ sekwencyjny:
ROZWÓJ ZAWODOWY → KARIERA ZAWODOWA → SUKCES ZAWODOWY .

Postarajmy się wobec tego bliżej określić owe zależności i związane z nimi kwestie interpretacyjne.

Przede wszystkim należy powiedzieć, że polscy pedagodzy pracy stanowczo manifestują ażeby rozróżniać terminy: „rozwój zawodowy" i „kariera zawodowa". W oparciu o rozważania Z. Wiatrowskiego, można powiedzieć, że:

1) r o z w ó j z a w o d o w y , to proces stadialny i całożyciowy, który początkowo stanowi przygotowanie do roli zawodowej w kontekście wyboru zawodu i dalszego kształcenia zawodowego, a następnie (tj. w okresie aktywności zawodowej) wynika z pełnienia tejże roli zawodowej;
2) k a r i e r a z a w o d o w a , to proces występujący w okresie aktywności zawodowej, będącym jednym z etapów rozwoju zawodowego[1].

Według E. Podoskiej-Filipowicz, „rozwój zawodowy może być traktowany jako swego rodzaju podstawa kariery zawodowej człowieka"[2]. W tym sensie – jak pisze Z. Wołk – „koncepcje teoretyczne kariery zawodowej dopełniają więc teorie rozwoju zawodowego"[3]. O ile jednak rozwój zawodowy jest pojęciem ugruntowanym, posiadającym generalnie wymowę jednoznaczną, o tyle zwrot „kariera zawodowa" na kartach licznych publikacji naukowych oblicze ma niejedno. W związku z tym już w poprzedniej edycji półrocznika – *Problemy profesjologii,* autor niniejszego artykułu dał wyraz swoim spostrzeżeniom w stosunku do sposobów jej interpretowania. Wypadałoby zatem tamtejsze wnioski przypomnieć najpierw.

W związku z powyższym, biorąc pod uwagę poglądy różnych teoretyków z dziedziny nauk o pracy, stwierdzono, że współczesną koncepcję kariery zawodowej można definiować w trzech następujących zakresach:

1) m a k s y m a l n y m , u w z g l ę d n i a j ą c y m a s p e k t z m i e n n o ś c i , zgodnie z którym kariera zawodowa jest własnością wszystkich osób pracujących, ale też bezrobotnych, dążących do podjęcia bądź odzyskania pracy, bez względu na jej charakter i posiadane kwalifikacje zawodowe;
2) o p t y m a l n y m , u w z g l ę d n i a j ą c y m a s p e k t s t a b i l n o ś c i , a zatem kariera zawodowa traktowana jako własność jedynie osób pracujących bez względu na wykonywany zawód, gdzie podobnie jak w wyżej wymienionym zakresie głównym bodźcem motywacyjnym jest czynnik powinnościowy;
3) m i n i m a l n y m , adresowanym do osób pracujących, ale tylko wtedy, gdy karierze zawodowej towarzyszy przynajmniej jeden z dwóch poniższych aspektów:

– m o b i l n o ś c i , który jest związany przede wszystkim z procesem rozwoju kariery zawodowej w nurcie doskonalenia zawodowego, poprzez rozbudzanie motywacji z zastosowaniem czynnika samorealizacyjnego (np. kariera bankowa);
– o s o b o w o ś c i , gdzie perspektywie samorealizacji niekoniecznie musi przyświecać tradycyjnie rozumiany rozwój kariery zawodowej, lecz głównie możliwość urzeczywist-

[1] Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009, s. 66.

[2] E. Podoska-Filipowicz, *Rozwój zawodowy czy kariera*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna – wymiar teoretyczny i praktyczny*, Warszawa – Radom 2008, s. 163.

[3] Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009, s. 20.

nia swoich nie tyle zawodowych, co bardziej życiowych zdolności, zainteresowań i pasji (np. kariera sportowa, artystyczna, społeczna itp.)[4].

Choć w problematyce zakresowej brakuje jednoznacznych rozstrzygnięć, to jednak przynajmniej na dzień dzisiejszy, teoretycy nauk o pracy są generalnie zgodni co do tego, że pojęcie kariery zawodowej wypada rozpatrywać pod kątem humanistycznym. To oznacza, że kariery, może doświadczać każdy kto chce pracować, a nie tylko ten, kto posiada możliwość wspinania się po drabinie zbiurokratyzowanego sukcesu.

O ile zatem pochodną rozwoju zawodowego jest kariera zawodowa, o tyle pozostaje nam jeszcze do omówienia kwestia sukcesu zawodowego, który jest bardzo ciekawym zagadnieniem, aczkolwiek, jak można zauważyć, w większości pomijanym we współczesnych definicjach karierowych, a nawet w całościowych refleksjach wielu opracowań.

Pojęcie sukcesu zawodowego rozpatrywać można z perspektywy subiektywnej i obiektywnej. Czysto subiektywny aspekt odnajdujemy w definicji J. Maciaszka, który uważa, że sukces „oznacza osiągnięcie stawianych celów, szczególnie takich, które przekraczają dotychczasowe osiągnięcia i dokonania”[5]. Zdaniem autora istotne jest pełne zaangażowanie posiadanych kwalifikacji i kompetencji, a nawet ich przekroczenie. Z kolei w ujęciu R. Łukaszewicza mamy do czynienia z obiektywizacją sukcesu, który przez wyżej wymienionego jest traktowany jako „symbol – nagroda wyrażająca potwierdzenie przez innych osiągniętego celu, jakim jest wysoki wynik”[6], w stosunku do czego – dodając – sam podmiot (osoba zainteresowana) nie przejawia wewnętrznych sprzeciwów. W tym sensie – jak pisze T. Pszczołowski – „sukces jest wydarzeniem elitarnym, czymś wyjątkowym, jego osiągnięcie poprzedzone jest wysiłkiem, a rezultat ma dla podmiotu istotne znaczenie”[7].

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na dwojakość postrzegania sukcesu zawodowego, w zależności od perspektywy czasowej. Wobec tego wyróżnić można:

1) s u k c e s s y t u a c y j n y – długotrwały lub chwilowy – który jednak bywa ulotny i może przerodzić się w porażkę (np. utrata satysfakcjonującej pracy bądź degradacja stanowiskowa);
2) s u k c e s r e m i n i s c e n c y j n y (w i e ń c z ą c y) – występujący po podsumowaniu własnych dokonań na schyłku kariery zawodowej, czyli wynik pozytywnego bilansu, w którym zachodzi przewaga sukcesów sytuacyjnych nad porażkami.

Wydaje się, że kariera zawodowa, jakkolwiek by jej nie pojmować, nie rozpatrywana pod kątem sukcesu pozostaje terminem niedookreślonym. Wypada też przyjąć, że brak sukcesu nie przekreśla znaczenia i istoty kariery zawodowej, a jedynie nadaje jej miano: nieudanej, niesatysfakcjonującej, niewykorzystanej, niespełnionej itp. Oczywiście jest to bardzo szerokie ujęcie, które jednocześnie przypisuje karierę zawodową wszystkim osobom pracującym. Można by zatem polemizować z E. Gondzikiem, który skłania się jednak ku węższemu znaczeniu, pisząc, że w pedagogice pracy „karierę zawodową określamy jako proces, w którym jednostka (zespół), realizuje zadania w pracy zawodowej, dochodzące w różnych okresach do

[4] A. Gawroński, *Kariera zawodowa w kontekście edukacji na tle współczesnych uwarunkowań cywilizacyjnych*, [w:] „Problemy Profesjologii” 2014, nr 2, s. 92.

[5] J. Maciuszek, *Sztuka udanego życia czyli jak osiągnąć szczęście, sukces i powodzenie*, Kraków 1996, s. 19.

[6] R. Łukaszewicz, *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*, Wrocław 1979, 60–61.

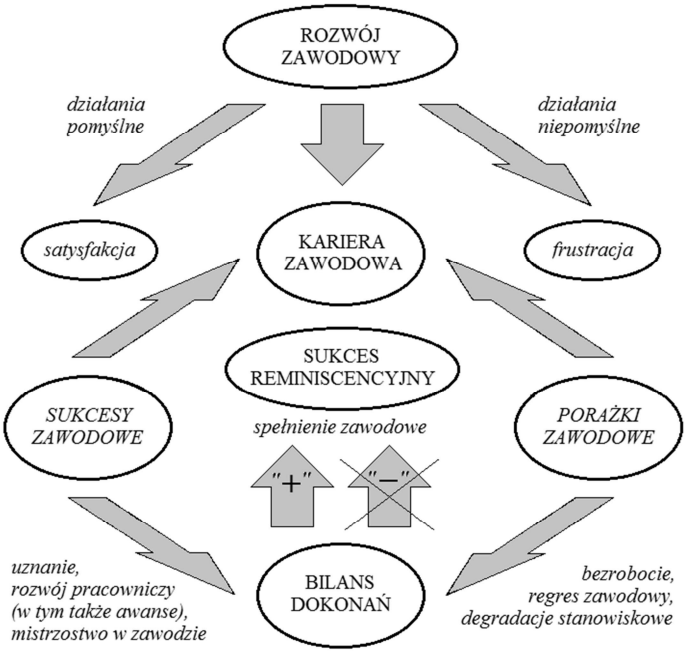
[7] T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław 1978, s. 174.

sukcesów (społecznego uznania)”[8]. W niniejszym temacie, ale nieco łagodniej wypowiada się również K. Padzik, w ujęciu którego występuje synteza pomiędzy trzema kluczowymi dla nas kategoriami pojęciowymi. Wyżej wymieniony autor pisze, że kariera zawodowa „nie musi oznaczać spektakularnych sukcesów zawodowych. Może to być sukcesywny rozwój zawodowy przejawiający się w awansach i/lub wzroście w zakresie zarobków i/lub w zakresie poznawania nowych sektorów rynku i nowych działalności”[9].

Z racji, że sposobów patrzenia na pojęcie kariery zawodowej jest wiele, tak kluczowe wydają się być właściwe konotacje kariery zawodowej z rozwojem zawodowym, a także kategorią sukcesy zawodowego. Chodzi zatem o nie zamazywanie, tylko umiejętne wzbogacanie klasycznych teorii rozwoju zawodowego retoryką karierową, co wydaje się być zasadniczym czynnikiem ewolucyjnym w znacznym obszarze refleksyjnym szczególnie pedagogiki pracy.

Na rysunku 1. zostały ukazane zależności pomiędzy kluczowymi dla nas kategoriami ze szczególnym uwzględnieniem trajektorii dążeń do ostatecznej formy sukcesu, jaką stanowi sukces reminiscencyjny i związane z nim poczucie spełnienia zawodowego.

Rys. 1. Zależności pomiędzy rozwojem zawodowym, karierą zawodową a formami sukcesu zawodowego



Źródło: Opracowanie własne.

W tym miejscu warto wyszczególnić jeszcze jeden problem, który jest związany z kategorią „rozwój kariery zawodowej”, która z całą pewnością nie może być równoznaczna z po-

[8] E. Gondzik, *Sukces i kariera człowieka*, Katowice 1993, s. 38.

[9] K. Padzik, *Leksykon Human Resource Management. Podstawowe pojęcia z dziedziny zarządzania zasobami ludzkimi*, Warszawa 2002, s. 33.

jęciem „kariery zawodowej". Rzecz głównie wynika z szerokiego rozumienia, według którego – przypomnijmy – kariery może współcześnie doświadczać każdy człowiek pracujący, a zatem może ona zachodzić bez względu na rodzaj wykonywanego zawodu. Ale nie oznacza to jednak, że każdy pracownik ma stworzoną możliwość jej rozwoju w aspekcie samorealizacyjnym, co może na przykład wynikać z rutynowego charakteru jego pracy. O ile mamy tutaj jasność, o tyle idąc dalej, należałoby zapytać: jakiego rozwoju – rozwoju zawodowego czy rozwoju kariery zawodowej? Zasadność tej rozterki nieświadomie wymusza bowiem pedagogika pracy, w której przyjmuje się, że kariera zawodowa najlepiej powinna przebiegać na podstawie rozwoju zawodowego. Tym samym, niniejszy stan rzeczy może sprawiać wrażenie, że kategoria „rozwój kariery zawodowej" jest zwyczajnie niepotrzebna, ponieważ – jak się okazuje – w kontekście propagowanej korelacji wystarcza sam „rozwój zawodowy" i „kariera zawodowa", która w takim układzie jest dążeniem do sukcesu zawodowego, ale tylko i wyłącznie wtedy, gdy pracownik posiada motywację i warunki do rozwoju własnej osoby. Czyli wówczas, kiedy występuje autentyczny i nieustanny rozwój jego zawodowych umiejętności. Autor niniejszego opracowania pragnie jednak nadmienić, że jego celem nie jest jednoznaczne rozstrzyganie omawianej kwestii, a jedynie zwrócenie uwagi na pewne merytoryczne przesłanki, które mogą wywoływać pewną dezorientację. Tym bardziej, że termin „rozwój kariery zawodowej" jest współcześnie dość utartym i popularnym określeniem, którego z całą pewnością nie można pomijać. Stąd też, w celu niejako rozstrzygnięcia tego problemu, obok szerokiego pojęcia rozwoju zawodowego człowieka, wypadałoby także wyróżniać węższe pojęcie, jakim jest r o z w ó j z a w o d o w y p r a c o w n i k a, czyli innymi słowy – r o z w ó j p r a c o w n i c z y. Takie działanie prowadzi nas do następującego rozwiązania: Całożyciowy rozwój zawodowy człowieka zawsze prowadzi do szeroko rozumianej kariery zawodowej, która jednak nie zawsze się rozwija, ponieważ pożądaną jej właściwością jest rozwój pracowniczy, czyli rozwój zachodzący tylko w okresie aktywności zawodowej. Wobec tego wiele przemawia za tym, że z rozwojem kariery zawodowej w pełni można utożsamiać rozwój pracowniczy.

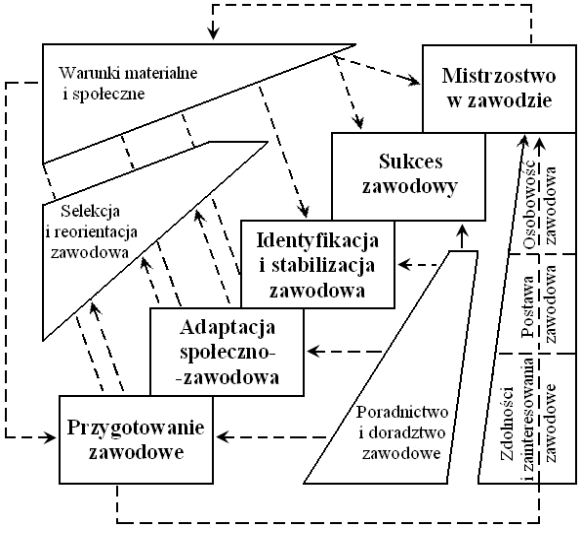
Nadrzędne uwarunkowania rozwoju pracowniczego

Biorąc pod uwagę zaproponowane rozstrzygnięcia terminologiczne, możemy powiedzieć, że zasadnicza różnica pomiędzy karierą zawodową a sukcesem zawodowym polega na tym, że kariera jest procesem, natomiast sukces – pozytywnym stanem emocjonalnym, wypracowywanym w toku rozwoju pracowniczego.

Wobec tego można przyjąć, że kariera zawodowa to proces związany z działaniem jednostki, która poprzez pracę świadomie dąży do osiągnięcia „jakiegoś" sukcesu na miarę własnych aspiracji i możliwości. W tym dążeniu kształtują się postawy, zachowania i wartości, które wspólnie stanowią obraz rozwoju zawodowego człowieka. Jednocześnie trzeba tutaj wyróżnić czas niedokonany i dokonany, ponieważ to, że współcześnie do kariery może dążyć każdy („robić" ją), wcale nie oznacza, że każdy ją osiągnie („zrobi"). Osiągnięcie kariery oznacza bowiem wypracowanie trwałego sukcesu zawodowego. Innymi słowy, chodzi głównie o rozwój kariery zawodowej, który jest niczym innym, jak tylko ustawicznym do-

chodzeniem do ugruntowanej i wyżej ocenianej społecznie formy sukcesu zawodowego[10]. O ile więc kariera jest przymiotem każdego pracownika, o tyle do sukcesu zawodowego dochodzą nieliczni. Dla jasności, nie chodzi tutaj tylko i wyłącznie o statut i dobra materialne, a bardziej o rozwój umiejętności zawodowych, a także wiedzy w kontekście przyświecającego celu, jakim jest pożądana wizja mistrzostwa zawodowego. W pedagogice pracy sztandarowym przykładem w tym zakresie jest schemat Z. Wiatrowskiego, który właśnie w takiej konwencji obrazuje linię rozwoju zawodowego pracownika, czyli – jak wcześniej przyjęto – rozwoju jego kariery zawodowej.

Rys. 2. Linia rozwoju zawodowego pracownika w ujęciu Z. Wiatrowskiego



Źródło: Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 393.

W powyższym schemacie najważniejszymi subiektywnymi wyznacznikami są zdolności, zainteresowania, a także postawa i osobowość zawodowa, rozwijane aż do osiągnięcia mistrzowskiego poziomu dyspozycji zawodowych. Sukces zawodowy jest traktowany przez autora w sposób sytuacyjny, czyli jako stan, który bywa nietrwały i ulotny. Natomiast przeciwnie jest w przypadku mistrzostwa zawodowego, ponieważ zdobytej wiedzy i wypracowanego doświadczenia nikt pracownikowi nie odbierze.

Taki stan rzeczy ma odzwierciedlenie w kolejnym, niżej ukazanym rysunku, na którym wizualizacja rozwoju pracownika jest efektem pewnej korelacji kilku stanowisk naukowych (rys. 3.). Za metaforę rozwoju kariery zawodowej posłużyła tutaj nakręcająca ją spirala rozwoju wiedzy i umiejętności oraz doświadczenia i postaw. Wpisuje się to w strukturę istotnych dla nas kwalifikacji i kompetencji, których sukcesywny rozrost ma umożliwiać osiąganie sukcesu zawodowego w aspekcie mistrzostwa zawodowego.

[10] A. Gawroński, *Rola szkoły wyższej w dążeniu młodych ludzi do kariery zawodowej*, [w:] ks. M. Włosiński (przew. kol. red.), *Zeszyty naukowe WSHE. Nauki Pedagogiczne: Szkoła wyższa w Polsce i na Ukrainie wobec współczesnych wyzwań europejskich*, tom XXXIV, Włocławek 2012, s. 107.

Rys. 3. Spirala rozwoju kariery zawodowej

Źródło: Opracowanie własne.

W każdej z czterech wyszczególnionych w schemacie faz rozwoju kariery zawodowej, zawierają się pewne komponenty, określające dynamikę progresu pracownika w stosunku do jego dążeń. O ile punktem wyjściowym w fazie nowicjatu wymagane na stanowisku pracy są określone kwalifikacje, będące kluczem do wdrożenia pracownika w proces pracy, o tyle punktem docelowym jest mistrzostwo w zawodzie, do którego dąży się poprzez fazy pośrednie, jakimi są: intensyfikacja i profesjonalizm. W tym sensie dochodzenie do innowacyjności i mądrości zawodowej musi się opierać na skuteczności pracownika, która jest tym większa, im większy jest jego stan kompetentności, wypracowywany w ramach ciągłego doskonalenia zawodowego. Cały ten proces wymaga jednak koncentracji, a także chęci jednostki do poszerzania własnych doświadczeń i postaw oraz wiedzy i umiejętności zawodowych.

*

W literaturze przedmiotu koncepcji rozwojowych jest wiele, stąd też wyżej wymienione są jedynie przykładami, które ukazują czynniki rzutujące na karierę zawodową w kontekście wizji szczególnego sukcesu i uznania.

Rozwój pracowniczy a zarządzanie karierą zawodową

Wektorowym procesem zależności jaką jest: pracownik – zakład pracy, stanowi zarządzanie karierą zawodową, którego podstawą jest jednak wyżej opisana płaszczyzna ścieżek karierowych, na których opierają się plany dotyczące rozwoju pracownika.

Według A. Pocztowskiego zarządzanie karierą zawodową oznacza „proces planowania, implementowania i monitorowania celów oraz strategii odnoszących się do kariery poszczególnych osób”[11]. Proces zarządzania karierą zawodową może odbywać się:

1) przez pracownika, który stara się wypełnić obrany prze siebie rodzaj strategii,
2) przez zakład pracy na rzecz pracownika, co zawiera się w nurcie polityki personalnej zakładu pracy i związanym z nią pojęciem zarządzania zasobami ludzkimi.

W pierwszym przypadku zarządzanie karierą jest procesem indywidualistycznym, zaś w drugim – strukturalnym. Aspekt indywidualistyczny odnosi się tylko i wyłącznie do struktury osobowościowo-aspiracyjnej jednostki, która jest świadoma swoich mocnych stron, ale także ograniczeń zarówno natury wewnętrznej jak i zewnętrznej. Tym samym, nie każdy pracownik posiada umiejętność trzeźwej oceny własnej sytuacji oraz realnych możliwości rozwojowo-karierowych. W każdym razie – w opinii C. Noworola – „umiejętność zarządzania własną karierą daje szansę rozpoznania eksploracji problematyki własnej kariery na każdym etapie jej rozwoju, a zatem konstruowania indywidualnego modelu rozwoju kariery dla osób z doświadczeniem zawodowym”[12]. Wcześniej wspomniany A. Pocztowski uważa, że pracownik, który chce zarządzać własną karierą zawodową powinien:

1) generować istotne informacje o samym sobie oraz o obiektywnej przestrzeni kariery;
2) kształtować wizerunek samego siebie, obejmujący takie elementy, jak wartości, zainteresowania, aspiracje, styl życia;
3) kształtować wizerunek pracy, którą chce wykonywać, m.in. zawody, stanowiska pracy, warunki pracy, firmy;
4) kreować realistyczne cele kariery na podstawie rzetelnych informacji;
5) rozwijać i wprowadzać strategie ukierunkowane na osiągnięcie przyjętych celów;
6) zapewnić sobie informacje zwrotną na temat odpowiedniości przyjętych celów oraz skuteczności stosowanych strategii działania[13].

Można powiedzieć, że w indywidualistycznym zarządzaniu karierą zawodową głównym priorytetem jest dbałość pracownika o własny rozwój osobowości oraz kompetencji. Z drugiej jednak strony – jak pisze S. Smoleński – „z karierą mamy do czynienia wtedy, gdy rozwój kompetencji i doświadczeń ambitnej i uzdolnionej jednostki jest w miarę szybki i gdy kształtuje się w przedsiębiorstwie warunki zewnętrzne sprzyjające rozwojowi i awansom”[14]. Stąd też, poza wymiarem indywidualistycznym, równie ważną rolę w zarządzaniu karierą zawodową odgrywają czynniki strukturalne, opierające się na kształcie i zakresie funkcjonowania zakładu pracy. Tak przynajmniej uważa W. Golnau, w ujęciu którego w sku-

[11] A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa 2007, s. 310.

[12] C. Noworol, *Rozwijanie umiejętności zarządzania własną karierą*, [w:] B. Rożnowski, M. Łaguna (red.), *Człowiek w pracy i organizacji. Perspektywa psychologiczna*, Lublin 2011, s. 225.

[13] A. Pocztowski, *Zarządzanie…*, *op. cit*., s. 311–312.

[14] S. Smoleński, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie*, Bydgoszcz 1997, s. 116.

tecznej realizacji przebiegu kariery zawodowej nie należy patrzeć tylko z perspektywy przedsiębiorstwa, ale trzeba uwzględnić również czynnik ludzki – potrzeby pracowników, ich ograniczenia oraz sposoby postępowania. Takie podejście może prowadzić do sprawnego przebiegu karier zawodowych w zakładach pracy, a także zwiększyć zadowolenie pracowników realizujących ten proces. Zdaniem autora wobec tego należy:

1) ustalić korzyści, jakie motywują pracowników do realizacji kariery zawodowej.
2) uwzględnić fazy (stadia) rozwoju zawodowego i osobistego człowieka.
3) zapoznać pracowników z zasadami postępowania przy realizacji własnej kariery zawodowej[15].

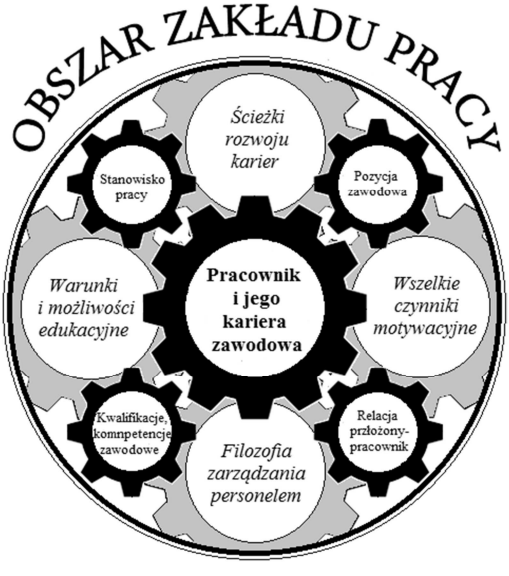
Oczywiście w rozwoju kariery zawodowej, uwarunkowania strukturalne są równie istotne. Tym bardziej, że dla nas liczy się przede wszystkim prosperowanie zakładu pracy w kontekście kapitału pracowniczego jako najważniejszego ogniwa w jego strukturze.

Poniższy schemat jest próbą syntetycznego ujęcia powyższych rozważań, w którym obydwie te płaszczyzny zostały ze sobą zsynchronizowane.

Tym samym, w schemacie mamy do czynienia z metaforycznymi trybami, które nakręcają rozwój pracownika w pryzmacie szeroko rozumianych warunków pracy. Przyjmujemy bowiem, że głównym kołem zamachowym w rozwoju kariery zawodowej jest zakład pracy, który uruchamia tryby opierające się na potencjale ludzkim. Niniejsze tryby mają charakter:

1) o r g a n i z a c y j n y , w którym zawiera się filozofia zarządzania personelem, warunki i możliwości edukacyjne zakładu pracy oraz stwarzane w nim ścieżki rozwoju karier;
2) o s o b o w y , dotyczący kwalifikacji i kompetencji zawodowych pracownika, jego stanowiska pracy, pozycji zawodowej oraz relacji z bezpośrednim przełożonym.

Rys. 4. Napędowe tryby funkcjonowania zakładu pracy w kontekście zarządzania karierami zawodowymi



Źródło: Opracowanie własne.

[15] W. Golnau (red.), M. Kalinowski, J. Litwin, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2010, s. 388.

Każdy zakład pracy przejawia mniej lub bardziej sprecyzowaną filozofię zarządzania personelem, która w ściślejszym ujęciu ma wyraz relacjach pomiędzy przełożonym i pracownikiem, charakteryzowanym poprzez stan kwalifikacyjno-kompetencyjny. Istotnym zadaniem zakładu pracy jest podwyższanie tego stanu poprzez stwarzanie możliwości i warunków edukacyjnych, które odnoszą się do doskonalenia jednostki na piastowanym stanowisku lub pod kątem przyszłego stanowiska pracy. Ten proces z kolei wpisuje się w nurt ścieżek karierowych, jakie zakład pracy ma do zaoferowania swoim pracownikom. Pomyślne kroczenie po ścieżce kariery może w konsekwencji przyczynić się do osiągnięcia wyższej pozycji jednostki w hierarchii wykonywanych funkcji zawodowych. Chęć osiągania lepszej pozycji musi być jednak u pracownika rozbudzana poprzez stosowanie różnorakich czynników motywacyjnych. W dalszym etapie naszego kołowego mechanizmu mamy do czynienia ze sprzężeniem zwrotnym, ponieważ rozwój motywacji w dużej mierze opiera się na wcześniej już wspomnianych relacjach pracownika z bezpośrednim przełożonym, którego podejście i styl zarządzania wynika bezpośrednio z filozofii personalnej zakładu pracy.

Refleksja uogólniająca

Zarysowana w powyższych rozważaniach problematyka, zwraca uwagę na semantykę pojęciową oscylującą wokół triady, którą wyznacza sekwencyjny układ: ROZWÓJ ZAWODOWY → KARIERA ZAWODOWA → SUKCES ZAWODOWY. Celem niniejszego opracowania było przede wszystkim zwrócenie uwagi na problemowe aspekty, a tym samym ukazanie arbitrażowych propozycji w tym zakresie.

Ponadto poruszono kwestię rozwoju kariery zawodowej w zazębieniu z procesem jej zarządzania. Chodzi bowiem o to, aby kariera zawodowa nie miała ona dryfującego przebiegu, i żeby potencjalne sukcesy zawodowe nie były jedynie wynikiem przypadkowych splotów pozytywnych okoliczności, a bardziej wynikały z uświadomionej chęci pracownika do samorozwoju w kontekście realnie nakreślonego planu, z uwzględnieniem szeroko rozumianych warunków panujących w zakładzie pracy.

Bibliografia

Gawroński A., *Kariera zawodowa w kontekście edukacji na tle współczesnych uwarunkowań cywilizacyjnych*, [w:] „Problemy Profesjologii" 2014, nr 2.

Gawroński A., *Rola szkoły wyższej w dążeniu młodych ludzi do kariery zawodowej*, [w:] ks. M. Włosiński (przew. kol. red.), *Zeszyty naukowe WSHE. Nauki Pedagogiczne: Szkoła wyższa w Polsce i na Ukrainie wobec współczesnych wyzwań europejskich*, tom XXXIV, Włocławek 2012.

Golnau W. (red.), Kalinowski M., Litwin J., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2010.

Gondzik E., *Sukces i kariera człowieka*, Katowice 1993.

Łaguna (red.), *Człowiek w pracy i organizacji. Perspektywa psychologiczna*, Lublin 2011.

Łukaszewicz R., *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*, Wrocław 1979.

Maciuszek J., *Sztuka udanego życia czyli jak osiągnąć szczęście, sukces i powodzenie*, Kraków 1996.

Noworol C., *Rozwijanie umiejętności zarządzania własną karierą*, [w:] B. Rożnowski, M. Łaguna (red.), *Człowiek w pracy i organizacji. Perspektywa psychologiczna*, Lublin 2011

Padzik K., *Leksykon Human Resource Management. Podstawowe pojęcia z dziedziny zarządzania zasobami ludzkimi*, Warszawa 2002.

Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa 2007.

Podoska-Filipowicz E., *Rozwój zawodowy czy kariera*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna – wymiar teoretyczny i praktyczny*, Warszawa – Radom 2008.
Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław 1978.
Smoleński S., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie*, Bydgoszcz 1997.
Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej* , Radom 2009.
Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009.

Natalia Anna Łozińska

NATURA LUDZKA A RÓŻNORODNOŚĆ KULTUROWA

Streszczenie

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie czego na temat natury ludzkiej może nauczyć nas obserwacja różnorodności kultur i sposobów życia ludzi. Rozważane są takie aspekty ludzkiego życia jak wiedza, szeroko pojęta moralność i współpraca które, jak pokazują badania, mają tendencję do znacznej międzykulturowej zmienności, ale także wykazują pewien stopień podobieństwa pomiędzy kulturami. W dociekaniach odnoszę się do najnowszych badań psychologii rozwojowej. Artykuł kończą wnioski własne dotyczące natury ludzkiej w kontekście różnorodności oraz próba oceny tego jak koncepcja natury ludzkiej F. Fukuyamy (2004) wytrzymuje próbę różnorodności kulturowej.

Słowa kluczowe: Francis Fukuyama, natura ludzka, różnorodność kulturowa, moralność, psychologia rozwojowa.

HUMAN NATURE AND CULTURAL DIVERSITY

Abstract

In the article I attempt to address the question what cultural diversity can teach us about human nature. Knowledge, morality and cooperation are that aspects of human life that tend to show both cultural diversity and similarity between cultures in certain respects. In the text the newest research in developmental psychology is invoked. Finally, in the article I try to asses how F. Fukuyama's (2004) view on human nature withstand the test of cultural diversity and propose my own conclusions regarding human nature.

Key words: Francis Fukuyama, human nature, cultural diversity, morality, developmental psychology.

Wprowadzenie

Od koncepcji natury ludzkiej jaką przyjmiemy zależy bardzo wiele: dla pojedynczego człowieka – znaczenie i cel życia oraz cele szczegółowe, jakie w tym życiu warto osiągać; dla społeczeństw – wizja tego jak powinien wyglądać porządek społeczny, do jakich zmian powinniśmy dążyć. Nasza odpowiedź na te wielkie i odwieczne pytania zależy w prostej linii od tego czy jesteśmy gotowi przypisać człowiekowi jako takiemu jakąś (przynajmniej w ogólności) niezmienną i wrodzoną naturę, esencję, która czyni go tym kim jest i wyznacza jego granice. Oczywiście, pytanie o istnienie i istotę takiej natury jest pytaniem ogromnym, w tym krótkim eseju ograniczę się do próby odpowiedzi na pytanie: czego na temat natury ludzkiej może i powinna nauczyć nas obserwacja różnorodności kultur i sposobów życia ludzi. W tej krótkiej podróży skupię się na aspektach ludzkiego życia, takich jak wiedza, szeroko pojęta moralność i współpraca, które, jak pokazują badania, mają tendencję do

znacznej międzykulturowej zmienności, ale także wykazują pewien stopień podobieństwa pomiędzy kulturami. W moich dociekaniach będę polegać na najnowszych badaniach psychologii rozwojowej. Postaram się wreszcie wyciągnąć wnioski własne dotyczące natury ludzkiej w kontekście różnorodności oraz pokrótce odnieść się do tego, jak koncepcja natury ludzkiej F. Fukuyamy[1] wytrzymuje próbę różnorodności kulturowej.

Nieskromne intuicje filozoficzne

Wstępem do moich badań jest konstatacja pewnej współczesnej grupy badaczy, głównie skojarzonych z ruchem filozofii eksperymentalnej i empirycznej, o tzw. braku intelektualnej skromności (*intellectual humility*) wśród filozofów[2], który to brak ma się objawiać w stwierdzeniach, od jakich aż roi się w artykułach filozoficznych, takich jak: „każdy przyzna, że" „każdy stwierdziłby, że", „każdy kompetentny użytkownik języka przyznałby, że" itp. Ponadto, filozofowie skojarzeni z ruchem xPhi (czyli filozofii eksperymentalnej) podkreślają, że przeciętny filozof jako WEIRD (akronim dla *Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic*[3]) nie ma apriorycznego prawa (jakie to prawo sobie uzurpuje) do generalizowania swoich intuicji na wszystkie kultury i sposoby życia, tak jak nie ma go nawet cała grupa WEIRD-ów. Naturalną konsekwencją zbliżenia się do ruchu jest zatem próba dostrzeżenia punktów widzenia i intuicji odmiennych i różnorodnych kultur, w prostej drodze prowadząca do tak empirycznego testowania konkretnych intuicji w odpowiedzi na konkretne scenariusze znanych eksperymentów myślowych, ale także na prostym wykorzystywaniu dostępnych już badań empirycznych psychologów, antropologów czy socjologów. To ostatnie podejście, nazywane czasem filozofią empiryczną, choć zdecydowanie nie nowe w filozofii, wydaje się w kontekście wpływu kultury bardzo adekwatne i jednocześnie zaniedbywane. W moich dociekaniach wychodzę z podobnego założenia – usystematyzowaną obserwację naukową przedkładam ponad własną WEIRD-owską intuicję.

Trudno nie przyznać natomiast, że na świecie panuje ogromna różnorodność „sposobów życia", różnorodność jakiej najbardziej narzucającym się usankcjonowaniem wydaje się właśnie kultura, procesy socjalizacji i wychowania. Na pierwszy rzut oka widać, że ludzie, całe społeczeństwa, różnią się między sobą w wielu wymiarach, a to co w jednej kulturze jest tabu, w innej może być zupełnie naturalne[4]. Pobieżny przegląd badań antropologicznych i psychologicznych skłania do myślenia, że pod praktycznie każdym

[1] F. Fukuyama, *Koniec człowieka: konsekwencje rewolucji biotechnologicznej,* tłum. B. Pietrzyk, Znak, Kraków 2004.

[2] S. Stich, Osobista komunikacja.

[3] Por. np. O. Burkeman, *This column will change your life: Weirdness just got weirder We're all born Weird, but some are born more weird than others*, 2010, http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2010/sep/18/change-your-life-weird-burkeman [17.01.2015].

[4] Por. J. Prinz, *Beyond Human Nature,* Wyd. Penguin, Londyn 2012.

względem możemy się różnić, że wszystko jest relatywne[5]. Powstaje więc pytanie o to, czy jest coś co byłoby uniwersalne dla wszystkich ludzi? Gdyby udało się odnaleźć taki uniwersalny pierwiastek, niezmienny pomimo zmienności środowisk, nisz ekologicznych i habitatów, moglibyśmy postulować, że jest on istotnym komponentem ludzkiej natury, o ile sam nie wyczerpuje jej pojęcia (w tę stronę zdaje się skłaniać J. Prinz[6]).

Natura ludzka

Czym jest natura ludzka? O ile w ogóle jako taka istnieje[7]. Pojęcie to używane jest w wielu kontekstach, tak potocznych, jak i naukowych, czy takich o użytku praktycznym. W praktyce psychologicznej przykładowo, pomaga ono walczyć o szacunek dla każdego pacjenta (por. Kodeks Etyczno-Zawodowy Psychologa[8]). Psychologów szkoli się do dostrzegania w każdym, bez względu na czyny, czy poziom rozwoju umysłowego, emocjonalnego, obecne upośledzenie, czy przebyte urazy, istoty wyjątkowej, bo inherentnie ludzkiej. I choć większość koncepcji terapeutycznych czy podejść do klienta to koncepcje areliginje, to mimo wszystko, narzuca się tutaj podobieństwo do personalistycznych wizji natury i osoby ludzkiej[9]. Potocznie natura ludzka zdaje się być czymś, co czyni nas wyjątkowymi, innymi od całego świata zwierząt. Być może nawet w takiej potocznej intuicji byłaby czymś mistycznym, możliwe że wprost związanym z wierzeniami religijnymi danej osoby lub będąca wynikową jakiegoś rezydualnego, zastanego w kulturze i „wchłoniętego" przez skórę wierzenia. Starając się usystematyzować nieco intuicje, przywołajmy J. Deweya[10], który wskazuje na następujące cztery użycia pojęcia:

1) natura ludzka jako swego rodzaju wrodzona i pierwotna konstytucja biologiczna i psychiczna wspólna całemu gatunkowi ludzkiemu,
2) natura ludzka jako grupa stabilnych sił i właściwości psychologicznych, takich, którymi rządzą jasne prawa, dające grunt pod podstawowe dążenia każdego człowieka,
3) natura ludzka jako zespół biernych zdolności zmysłowych do odbierania wrażeń, nieposiadający wrodzonych motywacji i dążeń,
4) natura ludzka nie jest ani konstrukcją biologiczną, ani strukturą psychologiczną. Manifestuje się w tworzeniu wartości kulturowych, instytucji społecznych, wzorców moralności itp. Obserwacja powyższych jest jedynym sposobem odkrycia właściwości natury ludzkiej.

---

[5] Por. M. Mead, 10 lat po jej wizycie na Samoa: "We are forced to conclude, that human nature is almost unbelievably malleable, responding accurately and consistently to contrasting cultural conditions" (1935/1963, p. 280).

[6] J. Prinz, *op. cit*., s. 23

[7] Por. ateistyczny egzystencjalizm Sartre'a.

[8] J. Brzeziński, B. Chyrowicz, M. Toeplitz-Winiewska, W. Poznaniak, *Etyka zawodu psychologa.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

[9] Por. np. S. Kunka, *Natura i osoba. Personalistyczne ujęcie natury człowieka według Karola Wojtyły*, „Roczniki Teologii Dogmatycznej KUL" 2013, t. 5 (60).

[10] J. Dewey, *Human Nature and Conduct*, Wyd. Henry Holt and Company, New York 1922, *Projekt Gutenberg*, www.gutenberg.org [23.4.2015].

Widać zatem, że mamy przynajmniej cztery zupełnie różne możliwości, każda z koncepcji wyróżnionych przez Deweya bowiem gdzie indziej szuka samych podstaw natury ludzkiej. Myślę, że biorąc pod uwagę tę klasyfikację, po stronie biologii stałby najprawdopodobniej F. Fukuyama, a po stronie stosunków społecznych na tym etapie, najłatwiej chyba ulokować psychologów takich M. Tomasello i in.[11], czy filozofów psychologii jak J. Prinz[12].

Dalej J. Dewey[13] pyta: „Czy współczesne instytucje polityczne i ekonomiczne są koniecznymi wytworami natury ludzkiej? Albo biorąc ogólniej, czy z prawdziwej konstytucji natury ludzkiej wynika, że pewne urządzenia społeczne mają szanse powodzenia, a inne skazane są na niepowodzenie? Czy wojna np. jest nieunikniona, ponieważ jest faktem natury ludzkiej? Czy dążenie do korzyści osobistej jest tak głęboko wyryte w naturze ludzkiej, że każda próba oparcia gospodarki na innej podstawie niż konkurencyjna walka o prywatny zysk musi z konieczności upaść? Jak dalece natura ludzka pozwoli się zmienić przez świadomy wysiłek? Albo innymi słowami: co jest ważniejsze, natura czy środowisko? Co jest ważniejsze w wyznaczaniu zachowania ludzkiego, dziedziczność czy środowisko? Jak wielki i jak dalece ustalony jest zakres zmienności w naturze ludzkiej między jednostkami i grupami? Czy różne grupy rasowe i społeczne są definitywnie niższe wskutek przyczyn, które nie mogą być zmienione? Czy to samo odnosi się do jednostek?“.

Spośród pytań zadanych przez J. Deweya, chciałabym przyjrzeć się, z pomocą empiryków, następującym z nich, mianowicie pytaniu o to: czy nasze instytucje społeczne i ekonomiczne znajdują podstawę w naturze ludzkiej; jak głęboko w naszej naturze (o ile takowa istnieje) zakorzenione jest dążenie do osobistej korzyści; jaki możemy mieć świadomy wpływ na naszą naturę i jej manifestacje; czy przekonania o wyższości jednych grup społecznych nad drugimi są uzasadnione. Poniżej ocenię je w świetle doniesień z nauk empirycznych.

Natura ludzka: F. Fukuyama

W moich zamierzeniach zależało mi na ocenie współczesnej koncepcji natury ludzkiej, jaką jest koncepcja F. Fukuyamy, propozycja o szerokim zasięgu oddziaływania: prócz filozofów czy socjologów, wydaje się ona być znana także szerokiej publiczności, a co za tym idzie poglądy te mogą mieć wpływ nie tylko na kształt debaty teoretycznej, ale i działania praktyczne.

A zatem, według Francisa Fukuyamy[14] „natura ludzka jest sumą zachowań oraz cech typowych dla gatunku ludzkiego, wynikających z czynników genetycznych, nie zaś środowiskowych”. Warto zwrócić uwagę na to, jak silnie definicja ta podkreśla wpływ biologii, rozumianej jako stała i niezmienna konstrukcja genetyczna. Takie widzenie sprawy przez F. Fukuyamę może być znakiem czasów ostatnich dekad naznaczonych wielkimi odkryciami: odkryciem struktury podwójnej helisy DNA, odczytywaniem ludzkiego genomu,

[11] M. Tomasello, M. Carpenter, U. Liszkowski, *A new look at infant pointing*, “Child Development” 2007, t. 78, s.705-22.

[12] J. Prinz, *op. cit.*

[13] J. Dewey, *op. cit.*

[14] F. Fukuyama, *op .cit*., s. 162.

wielością badań nad dziedziczeniem, ingerencjami w dziedzictwo genetyczne roślin czy zwierząt, próbami klonowania i pracami nad terapiami genowymi i ogólnym sukcesem nauk przyrodniczych, biologicznych, nauk o ewolucji, tak w potocznym, jak i specjalistycznym dyskursie. Dalej, należy zauważyć, że F. Fukuyama[15] explicite odrzuca wpływ czynników środowiskowych. Ponadto, dla F. Fukuyamy natura ludzka to „esencja człowieczeństwa, której utrata może nam zagrażać"; według filozofa należy „z pokorą odnosić się do naturalnego porządku świata i nie żywić złudzeń, że ludzie mogą go z łatwością poprawić swoimi interwencjami", dalej czytamy, że „każdy członek naszego gatunku posiada genotyp pozwalający mu stać się pełnowartościową istotą ludzką, genotyp, który odróżnia w swej esencji ludzi od innych istot". Przytoczone definicje pełnią oczywiście u F. Fukuyamy konkretną rolę – za ich pomocą filozof pragnie argumentować przeciwko ingerencjom genetycznym, a „naturalny porządek świata" jest taki ważny dla F. Fukuyamy, gdyż dzięki „naturze ludzkiej" jesteśmy w stanie wydawać osądy moralne – „natura ludzka" daje nam zmysł moralny, obdarza nas umiejętnościami koniecznymi do życia w społeczeństwie i jest podstawą bardziej wyrafinowanych rozważań o prawach, sprawiedliwości oraz moralności. Osadzone w argumentacyjnej roli powyższe przytoczone stwierdzenia, czy definicje zdają się pracować dobrze – skoro bowiem, nasza konstrukcja genetyczna ma być wystarczająca i niezbędna dla wykształcenia się pełnowartościowej istoty ludzkiej, to faktycznie należy stwierdzić, że przynajmniej nie ma potrzeby przeprowadzania jakichkolwiek ingerencji, ulepszeń czy napraw. Z pewnością można starać się odnosić krytycznie do tego argumentu[16], nie jest to jednak moim bezpośrednim celem, skupię się na innym pytaniu, dotykając jednak materii wspomnianej dyskusji. Mianowicie, będę zastanawiać się czy pominięcie aspektu wpływu środowiskowego na naturę ludzką jest jakkolwiek uprawnione. Wsparciem dla tezy F. Fukuyamy byłoby odnalezienie jakichś uniwersaliów: zachowań czy wzorców zachowań uniwersalnych kulturowo. Z drugiej strony, wydaje się, że brak takich uniwersaliów nie szkodzi F. Fukuyamie – może on wszakże stwierdzić, że natura ludzka, u której podstaw leży genom jest na tyle plastyczna, że pozwala na powstanie na jej bazie wielu rodzajów i wzorców zachowań. Być może tutaj zbliżamy się nieco w stronę A. Gehlena[17], kiedy twierdzi on, że człowiek rodzi się niegotowy do życia, nie jest w stanie żyć samodzielnie, wymaga opieki rodzicielskiej i dlatego natura ukierunkowuje go na rozwój kulturowy, dzięki czemu człowiek jest bardziej elastyczny. Można by rozwijać to stanowisko dalej, aż do konstatacji, że naturą ludzką jest jedynie to właśnie ukierunkowanie na rozwój i jedynie tę elastyczność rozumieć można jako naturę ludzką, a poza tym nie ma żadnych uniwersaliów, żadnych specyficznych wyznaczników tego w jakim kierunku ma się rozwijać człowiek – kształtuje go dążenie do kulturowego rozwoju i… to w czym już jest kulturowo zanurzony, zastany przez niego stan kultury, a takie stanowisko wyraża psycholog J. Prinz w *Beyond Human Nature. How culture and experience shape our lives*[18].

---

[15] F. Fukuyama, *op. cit*., s. 125.

[16] Por. np. T. Żuradzki, *Nowa liberalna eugenika: krytyczny przegląd argumentów przeciwko biomedycznemu poprawianiu ludzkiej kondycji fizycznej lub umysłowej*, „Diametros" 2014, t. 42, s. 204–226.

[17] A. Gehlen, A., *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt,* 1940.

[18] J. Prinz, *op. cit.*

Badania na niemowlętach i małych dzieciach

Jeżeli istnieją jakieś niezależne od kultury uniwersalia, to poszukiwanie ich przejawów u dzieci wydaje się o tyle uzasadnione, że dzieci, w przeciwieństwie do ludzi dorosłych, krócej były narażone na oddziaływania kulturowe. Im młodsze dziecko tym bardziej możemy spodziewać się, że dane zachowania są przejawem istotnie wrodzonych i uniwersalnych mechanizmów, a nie mechanizmów nabytych kulturowo. Istotnie, na przestrzeni ostatnich lat mogliśmy zaobserwować rozkwit badań z udziałem dzieci już tak malutkich jak trzymiesięczne. Badania takie mogą dotyczyć tak naprawdę wszystkich aspektów ludzkiego życia i domniemanej natury, jak pojęcia, idee, transcendencja, a także moralność, wiedza i język.

Wiedza

Sporu racjonalizmu z empiryzmem w kwestii poznania nie trzeba przedstawiać, pytanie o to, czy istnieją jakieś wrodzone idee nurtuje filozofów od zarania dziejów. Czy współczesna nauka jest tu po stronie Platona (a za nim m.in. Leibniza) czy Arystotelesa (a za nim m.in. Locke'a)? W odpowiedzi przyjrzę się bardzo prostemu, ale fundamentalnemu przekonaniu jakie żywimy o świecie (zapewne nie zdając sobie z tego sprawy), przekonaniu o stałości i ciągłości obiektów w nim obecnych. W psychologii rozwojowej zagadnienie to przybrało formę pytania o to, czy dzieci mają świadomość tego, że obiekty fizyczne w świecie zachowują się w nim w konkretny, dość przewidywalny sposób. Współcześnie wiemy, że już 4-miesięczne dzieci[19] rozumieją, że obiekty fizyczne są stałe, spójne i poruszają się jako całość, odróżniają obiekty nieożywione od ożywionych (człowieka), rozumieją, że ruch przedmiotu nieożywionego wymaga nacisku z zewnątrz, ożywionego – nie, dzieci rozumieją także ciągłość ruchu obiektów. Prawdopodobnie dzieci nie rozumieją natomiast, że zasada ciągłości ruchu dotyczy również ludzi. Ludzie wydają się widziani przez dzieci jako stworzenia intencjonalne, mające cel, inne obiekty, jako podległe prawom fizyki[20]. Wydaje się więc, że mamy uzasadnione powody by sądzić, że stałość i ciągłość są wrodzone, są wiedzą wspólną wszystkim ludziom. Czy mamy jednak prawo postulować, że takie czy inne fragmenty wiedzy o świecie stanowią element natury ludzkiej? Czy nie jest to zbyt mało? Czy nie chcielibyśmy, aby nasza koncepcja natury ludzkiej obejmowała bardziej „istotne" czynniki? Odpowiadając na ostatnie pytanie, myślę, że w gruncie rzeczy możemy być zadowoleni nawet z takiej, skromnej odpowiedzi. Od czegoś bowiem nasze (ludzkie), dalsze rozważania muszą się rozpoczynać, innymi słowy: dobrze chyba jednak mieć fizykę, zanim zabierzemy się za metafizyką. Zagadkowe jest natomiast, że dzieci odróżniają w taki a nie inny (wspomniany wyżej) sposób ludzi od przedmiotów nieożywionych. Ciekawe byłoby

[19] W badaniach nad niemowlętami często barierą nie jest domniemany brak możliwości wykonaniowych dzieci, ale nieumiejętność badaczy stworzenia odpowiednich warunków i operacjonalizacji dziecięcych pojęć.

[20] V.A. Kuhlmeier, P. Bloom, *Do 5-month-old infants see humans as material objects?*, "Cognition" 2004, t. 94.1, s. 95-103.

także gdyby badacze pokusili się o sprawdzenie, czy inne obiekty ożywione (zwierzęta) lub quasi-ożywione (androidy) widziane są w taki sam sposób przez dzieci jak ludzie.

Jeśli jednak oczekiwalibyśmy jakichś informacji dotyczących metafizyki, psychologowie i tu stanęli na wysokości zadania. Poniżej przytoczę badania G. Diesendrucka i L. Haber[21] (2009) podnoszące temat tego, jak religijność dzieci wpływa na ich przekonania teleologiczne i esencjalistyczne. Badania te można także postrzegać jako dowód na to, że dzieci inaczej odbierają świat, jeśli różnią się rodzajem „treningu kulturowego", jakiego doświadczyły. G. Diesendruck i L. Haber postawili następujące hipotezy badawcze:

1. Dzieci uczące się w szkołach świeckich różnią się pod względem przekonań esencjalistycznych i teleologicznych od dzieci uczących się w szkołach wyznaniowych.
2. Wiara w kreacjonizm jest skorelowana z przekonaniami esencjalistycznymi oraz z przekonaniami teleologicznymi.

W badaniu G. Diesendrucka i L. Haber uczestniczyło 64 dzieci pochodzących z rodzin żydowskich, część z nich uczyła się w szkołach publicznych, część w szkołach wyznaniowych. W części pierwszej badania dzieci oglądały 12 zdjęć (dwa przedstawiały artefakty: stoły i krzesła, dwa zwierzęta: lwy i słonie, osiem przedstawiało ludzi: reprezentantów kategorii: rasowych, etnicznych, płciowych i socjo-ekonomiczne). Zadaniem dzieci była odpowiedź na pytanie: „Skąd wzięły się dane rzeczy?". W kolejnej części badania osoba je przeprowadzająca wyjaśniała dzieciom, że pewne rzeczy mają cel (np. ołówki), a pewne nie (wiórki po temperowaniu), ale te ostatnie można i tak jakoś wykorzystać. Tym razem zadaniem dzieci było określenie, czy eksperymentator wprowadza je w błąd, gdy komentuje według wcześniej wyjaśnionego klucza (dana rzecz albo jest po coś, albo nie ma celu, ale można ją jakoś wykorzystać) obrazki z pierwszej części badania. W ostatniej części badania dzieci oglądały zdjęcia przedstawiające różne egzemplarze rzeczy z danych kategorii (np. płeć – mężczyzni i kobiety, status – biedni i bogaci). Dzieci były pytane czym dane rzeczy się różnią. Następnie eksperymentator uszczegóławiał opisy rzeczy, podkreślając różnice między egzemplarzami danych kategorii (np. dla zwierząt: co lubią, jak się zachowują, jak wyglądają i co mają w środku ciała; dla ludzi: powyższe, wraz z informacją o tym co myślą; dla ludzkich artefaktów: do czego są używane, z czego są zrobione i jak wyglądają). Dalej, osoba przeprowadzająca badanie pytała o możliwość zmiany przynależności egzemplarzy do danej kategorii, a także o związek pochodzenia z przynależnością do kategorii (np. czy dwa X-y mogą mieć potomka Y?; czy jeśli dziecko X będzie wychowywane przez rodzinę Y, stanie się Y?) Wśród wyników zanotowano: silną korelację między wiarą dzieci w kreacjonizm a teleologicznymi przekonaniami dla wszystkich kategorii oprócz artefaktów, a także silną korelację między wiarą dzieci w kreacjonizm a przekonaniem o stabilnej przynależności do kategorii w przypadku płci, rasy i pochodzenia etnicznego. Nie zanotowano korelacji między przekonaniami teleologicznymi a esencjalistycznymi.

Jeśli pierwsze przytoczone badanie sugerowały istnienie uniwersaliów, drugie w jasny i prosty sposób wspiera hipotezę o wpływie kultury (i tylko kultury) na przekonania.

[21] G. Diesendruck, L. Haber, *God's categories: The effect of religiosity on children's teleological and essentialist beliefs about categories,* "Cognition" 2009, t. 110, s. 100-114.

Przekonania tak istotne i bazowe jak wiara w istnienie jakiejś niezmiennej, stabilnej esencji człowieka lub stałości ludzkiej przynależności do danej kategorii: rasowej, etnicznej, płciowej. Stąd już tylko krok do pytania J. Deweya o to czy „różne grupy rasowe i społeczne są definitywnie niższe wskutek przyczyn, które nie mogą być zmienione?", a także jak się zdaje, krok tylko do wysunięcia odpowiedzi przeczącej i głoszącej, że tylko być może na skutek treningu kulturowego (w omawianym badaniu: religijnego, choć nie musi być to reguła i jedyny przypadek) mamy tendencję do widzenia grup wyodrębnionych ze względu na pewne czynniki, czy jednostek do nich należących, jako niezmiennych (a więc możliwe jest, że niezmiennie niższych), nie przydając członkom danych grup prawa do zmiany właściwości przypisanych im raz, jak również zdestabilizowania przynależności do grupy. Jest to jednak tylko i wyłącznie nasza percepcja, która najprawdopodobniej daleka jest od faktów.

Uczucia moralne

Drugim kierunkiem, w którym często empirycznie poszukuje się uniwersaliów jest szeroko pojęta moralność. Jak już wspominałam, truizmem jest stwierdzenie, że ludzie na całym świecie kierują się bardzo zróżnicowanymi regułami w swoich codziennym zachowaniu. Pytanie jakie stawiają sobie badacze to kwestia tego, czy pomimo tej różnorodności wyznają oni jakieś wspólne zasady oraz czy zasady te można sprowadzić do jakiejś jednolitej podstawy. I tak, w ogólności wydaje się, że współczesne badania empiryczne skłonne są oddać zasłużony szacunek Humowskiemu sentymentalizmowi. Badania [22] [23] zdają się pokazywać, że ludzie uniwersalnie (bez względu na czynniki kulturowe) dostrzegają dwa „naturalne" wykroczeniach w świecie społecznym: „zbrodnie przeciwko naturze" i „zbrodnie przeciwko osobom". Te dwa wykroczenia rozpoznajemy po pojawieniu się dwóch rodzajów emocji, odpowiednio: wstrętu i złości. Zbrodnie przeciwko społeczności, zdają się być skojarzone z uczuciem pogardy, czasem rozumianym jako mieszanka uczuć wstrętu i złości [24]. Nie będę przytaczać badań pokazujących uniwersalność danych emocji na przestrzeni kultur [25], w zamian, założywszy tę pierwszą uniwersalność, przyjrzę się emocjonalnej ścieżce wiodącej na drogę moralności na podstawie badań kwestionariuszowych, gdzie osobami badanymi są osoby dorosłe, a materiał stymulujący stanowią scenariusze, takie jak w eksperymentach myślowych filozofów. Dobrym przykładem może być incest w ujęciu J. Haidta i M.A. Hersh[26]. Przedstawili on swoim badanym historię o bracie i siostrze, którzy decydują się jednorazowo, w tajemnicy przed wszystkimi (więc

[22] Por. np. R.A. Shweder, *The Revival of Cultural Psychology: Some Premonitions and Reflections,* [w:] S. Kitayama , D. Cohen (red.), *Handbook of Cultural Psychology*, Wyd. Guilford Press, New York 2007, s. 821-836.

[23] J. Prinz, *op.cit.*

[24] por. J. Prinz, *op.cit.*

[25] Pioniersko: P. Ekman, R. Davidson, *The Nature of Emotion: Fundamental Questions,* Oxford University Press 1994.

[26] J. Haidt, M.A. Hersh, *Sexual morality: the cultures and emotions of conservatives and liberals*, "Journal of Applied Social Psychology" 2001, t. 31, s. 191-221.

nikogo nie gorsząc), używając jednocześnie dwóch rodzajów antykoncepcji (a więc wykluczona zostaje możliwość doczekania się upośledzonego potomstwa), za obopólną zgodą (a więc bez oskarżenia o wykorzystywanie czy gwałt) uprawiać seks. Pomimo braku możliwości zgłoszenia jakichkolwiek racjonalnych obiekcji, gdyż scenariusz wszystkie je wyklucza (a nawet stwierdza pozytywny efekt: rodzeństwo zbliżyło się do siebie), badani reagują nań silnym sprzeciwem. Okazuje się, że praktycznie jedyną przyczyną odrzucania zachowania brata i siostry jest obrzydzenia jakie ono budzi! Humowski sentymentalizm zostaje tym samym ukoronowany. F. Fukuyama prawdopodobnie ucieszyłby się z konsekwencji jakie możemy z takiego badania wyciągnąć – emocje byłyby tu widziane jako wyrastające z konstrukcji biologicznej. Na marginesie znów warto zauważyć, że także M. Sandel skądinąd skinąłby z radością na te wyniki – według niego bowiem ingerencje w genom, czy to eugeniczne czy inne, budzą w nas poczucie odrazy i dlatego powinniśmy powstrzymać się od takich praktyk[27]. Jego argument z odrazy w świetle ww. badań nabiera większej siły.

Przyglądając się dalej reakcjom emocjonalnym dochodzimy do pytania o to, co zachodzi w jednostce, gdy ona sama dopuści się przewinienia, a nie jak wcześniej, gdy obserwuje ona przewinienia innych. Badania wskazują na dwa uniwersalne uczucia moralne jakie możemy czuć względem siebie samych: winę i wstyd. Według J. Prinza[28] wstyd wydaje się być odpowiednikiem wstrętu i pojawia się w momentach, w których w jakiś sposób „zainfekowane", „zaburzone" są nasze własne ciała. Podaje on przykłady takie jak odważne czy „niestandardowe" fantazje seksualne. Wina natomiast według J. Prinza pojawia się wtedy, gdy robimy coś, co krzywdzi innych np. nadepniemy na czyjąś stopę. Emocje te da się rozróżnić na zasadzie prostego testu: w przypadku wstydu czujemy się jak zła osoba, w przypadku winy czujemy, że zrobiliśmy coś złego.

Współcześnie, empirycznie poinformowane teorie moralności faktycznie skupiają się na próbach wyeksponowania jej wrodzonego charakteru, a badacze, psychologowie i neuronaukowcy, w poszukiwaniu uniwersaliów kierują się do tzw. Baby Labów – laboratoriów badawczych, gdzie osobami badanymi są niemowlaki i małe dzieci. Zgodnie ze wspomnianym już przeze mnie założeniem, że to co wrodzone najłatwiej znaleźć u tych nieskażonych jeszcze treningiem kulturowym i społecznym. I tak, badania pokazują m.in. że dzieci, już w trzecim miesiącu życia, potrafią odróżnić zachowanie prospołeczne od antyspołecznego (rozróżniają pomoc i szkodzenie), a także że preferują osoby prospołeczne[29]; w czwartym miesiącu życia rozróżniają zachowanie intencjonalne od niezamierzonego. Ponadto, nieco starsze dzieci odczuwają empatię z poszkodowanym, oczekują „sprawiedliwego" podziału dóbr; co ciekawe, sprawiedliwy w tym kontekście oznacza: równy, gdy brak innych kryteriów; oczekują także nagrodzenia osobników prospołecznych i karania antyspołecznych. Dzieci wykazują także preferencję dla własnej grupy, jednocześnie od członków grupy własnej wymagając więcej (np. trzymania się reguł

[27] M. Sandel, *Przeciwko udoskonalaniu człowieka. Etyka w czasach inżynierii genetycznej*, tłum. O. Siara, Wyd. Kurhaus, Warszawa 2014.

[28] Por. J. Prinz, *op. cit*., s. 307.

[29] Por. J.K. Hamlin, K. Wynn, *Young infants prefer prosocial to antisocial others*, „Cognitive development" 2010, t. 26 (1), s. 30-39.

obowiązujących w grupie), preferują jedzenie wskazane przez prospołecznego osobnika, wierzą w komunikaty pochodzące od osobnika prospołecznego, oczekują oszustwa ze strony antyspołecznego. Spośród mnogości badań dotyczących moralności maluchów warto szczegółowo przytoczyć te pokazujące na obecną już u trzymiesięcznych niemowląt preferencję do tych bohaterów (w badaniu Hamlin, Mahajan, Liberman, Wynn, 2013, pluszowych misiów), którzy pomagają innemu bohaterowi (króliczkowi) w otwarciu skrzynki z zabawkami. Podobną preferencję wykazują dzieci sześciomiesięczne, ale tylko do momentu, gdy historyjka wyboru misia nie jest poprzedzona informacją (historyjką) dotyczącą upodobań królika (a ten ma do wyboru krakersy i ciasteczka) dającą jasno do zrozumienia, że preferencje te różnią się od uprzedniego wyboru dziecka (dziecku również prezentuje się do wyboru krakersy lub ciasteczka), wtedy dziecko z radością wybiera tego misia, który przeszkadzał i finalnie uniemożliwił królikowi dostanie się do zabawek w skrzynce. Badania te interpretuje się jako wskazujące na wrodzoną niechęć do różnorodności, inności, silną preferencję tego co swoje. Nawet jeśli te porównania i klasyfikacje opierają się na tak nieistotnych kategoriach jak preferencja w kwestiach żywieniowych i tak wolimy raczej tych, którzy są do nas podobni od tych, którzy czymkolwiek się różnią. Dzięki kulturze uczymy się te preferencje „swojości" kontrolować, ale jak zauważa P. Bloom i K. Wynn[30], w momentach silnego obciążenia poznawczego czy innego rodzaju wyczerpania wracamy do nich, do tych pierwotnych, zakodowanych preferencji tego co swoje ponad to co obce. Jeśli faktycznie uznamy preferencję do tego co swoje i niechęć do tego co obce, w połączeniu z łatwością tworzenia kategorii i stałością przynależności kategorialnych przypisywaną obiektom (sugerowaną przez badania cytowane wyżej) za konstytutywną dla naszej natury i powstałą na bazie naszego uposażenia genetycznego, ale jednak nieco „kowalną" czy dającą się, w pewnych sytuacjach, zagłuszyć nieco poprzez wychowanie i wpływy kulturowe, możemy chyba odpowiedzieć na kolejne pytania J. Deweya, bezpośrednio na pytanie o to, czy natura ludzka da się zmienić, i tutaj zauważyć należy, że faktycznie badania pokazują (i poniżej przytoczę kolejne pokazujące to samo), że potrafimy zagłuszyć tę przemożną preferencję swoich (a więc np. możemy nie być rasistami, agistami itp.[31]) o tyle, o ile nie musimy w danej chwili skupiać się na czymś innym, czy kontrolować czegoś innego – nawet tak wydawałoby się niezwiązanego z ocenami moralnymi aspektu życia jak własna dieta! Pośrednio wyżej wspomniane badania zdają się udzielać odpowiedzi na inne pytanie J. Deweya, pytanie o to czy mamy w naturze wojnę. Otóż, wygląda, że o tyle, o ile mamy preferencję do faworyzowania podobnych sobie, skłonność do karania obcych czy antyspołecznych osobników, o tyle być może mamy także skłonność do wojny rozumianej jako walka o własne preferencji i walka przeciwko temu co

[30] P. Bloom, K. Wynn, *Humans Are Genetically Programmed to Dislike Diversity,* https://www.youtube.com/watch?v=O4hlz5rxCjA [15.02.2015].

[31] Każdy kto nie uważa się za osobę pozbawioną skłonności dyskryminacji „innych" powinien spróbować testu utajonych uprzedzeń IAT: https://implicit.harvard.edu/implicit/poland/ w wielu odmianach i wersjach językowych, także polskiej.

inne, oczywiście przy spełnieniu szeregu innych, koniecznych warunków zewnętrznych (pierwszym z nich jest jakaś deprywacja czy obciążenie poznawcze)[32].

J. Dewey pytał także czy natura ludzka może nas pouczyć o preferowanym porządku społecznym czy ekonomicznym. Prawdopodobnie, pomóc w odpowiedzi na powyższe pytanie może kolejne badanie Baby Labu z Yale dotyczące umiejętności dzielenia się zasobami dzieci szkolnych w wieku 10-12 lat oraz dzieci połowę młodszych. W badaniu[33] dzieci miały możliwość wyboru jednego z dwóch zaproponowanych przez badacza podziałów żetonów, jaki będzie obowiązywał pomiędzy nim a jakimś anonimowym dzieckiem, które, według słów badacza, miało przyjść do gabinetu zaraz po wyjściu pierwszego dziecka. I tak, dzieci młodsze preferowały otrzymanie mniejszej ilości żetonów (jeden żeton) aby tylko drugie dziecko dostało jeszcze mniej (zero) niż podział równy (po dwa żetony), apogeum szczęścia osiągając, gdy mogły wybrać dla siebie siedem żetonów a dla drugiego dziecka zero. Dzieci starsze czyniły dokładnie odwrotnie – chętnie i bez mrugnięcia okiem oddawały większość żetonów drugiemu dziecku, nawet jeśli dla nich samych nie miałoby zostać nic! Badacze sugerują, że to socjalizacja sprawia, że dzieci starsze chętniej się dzielą – naturalnym stanem jest natomiast… chciwość. Badane dzieci były wychowywane w zachodnim kręgu kulturowym, w USA. Preferencja dwunastolatków do oddawania większości zasobów innym może być więc fenomenem właściwym kulturze zachodniej. Badania, tym razem prowadzone z udziałem ludzi dorosłych pokazują, że tak może w istocie być. Dzięki ekonomistom i grze ultimatum mamy dowody tego, jak odmiennie dorośli w różnych kulturach odnoszą się do kwestii dzielenia się dostępnymi im zasobami. W grze ultimatum jednej osobie daje się do dyspozycji pewną kwotę, którą jednak musi ona podzielić się z drugą osobą. Zadaniem osoby pierwszej jest zaproponowanie podziału tej kwoty między nią a drugą, nieznajomą dla badanego, osobą. Zaproponowany podział jest następnie faktycznie przedstawiany osobie drugiej. Jeżeli zostanie on zaakceptowany przez drugiego badanego, obydwie osoby dostają pieniądze (raczej „udawane", „potencjalne") zgodnie z propozycją podziału, jeśli natomiast partner odrzuci propozycję obydwie osoby odchodzą z niczym. Założenie gry jest proste: osoba pierwsza będzie dążyła do sprawiedliwego podziału, gdyż podział niesprawiedliwy nie przyniesie korzyści i dla niej. Wyniki są dość zaskakujące: w społeczeństwach zachodnich oferty składane drugiej osobie wahają się między 40 a 50 procentami kwoty. Natomiast w małej peruwiańskiej farmerskiej społeczności Machiguenga średnia oferta to 26 procent! Połowa badanych Amerykanów odrzuciła taką ofertę. Ale nie tylko żenująco niskie oferty są odrzucane – w niektórych społecznościach, jak np. wśród badanych Rosjan zaoferowanie 60% drugiej osobie spotykało się odrzuceniem! Uderzające jest tu podobieństwo zachowania Peruwiańczyków z Machiguenga do zachowania przedszkolaków i dzieci wczesno-szkolnyc[34]! Wygląda to tak, jakby Machiguenga brakowało pewnego rodzaju treningu kulturowego, który na Zachodzie przechodzą dzieci w pierwszych 10-12 latach życia.

[32] Warto przyjrzeć się także innym badaniom z BabyLabu w Yale (z udziałem Paula Blooma i Karen Wynn), do których odsyłam w bibliografii.

[33] P. Bloom, K. Wynn, *Humans Are Genetically Programmed to Dislike Diversity,* https://www.youtube.com/watch?v=O4hlz5rxCjA [15.02.2015].

[34] Por. J. Prinz, *op.cit.,* s. 311.

Niemniej, spostrzeżenie takie nie uprawnia do oceny zjawiska a jedynie do stwierdzenia, że nasza koncepcja sprawiedliwego podziału w przeważającej mierzy zależy od rodzaju (i poniekąd czasu trwania) treningu kulturowego jaki odbyliśmy, a także pozwala wydedukować jedynie, że choć w pewnym sensie preferencją wrodzą nam jest chciwość, to jesteśmy w stanie zaadoptować się do innych porządków ekonomicznych i społecznych. Jakie porządki mogą być tu preferowane – czy to dzięki skłonnościom naszej natury, czy mechanizmom ewolucji kulturowej – pokazać może opisane niżej badanie, znów zaprojektowane i przeprowadzone przez ekonomistów. Chodzi mianowicie o powtarzaną grę w dylemat więźnia[35]. Okazuje się, że gdy dylemat powtarza się wielokrotnie w tej samej parze, sytuacja stabilizuje się i dochodzi do utrwalenia zachowania kooperacyjnego. Najczęściej bowiem stosowaną strategią jest „oko za oko", czyli powtarzanie ruchu partnera z poprzedniego rozdania. Zachowanie takie wydaje się uzasadnione nie tylko intuicyjnie, stworzono już modele matematyczne pokazujące, że takie zachowanie zwyczajnie popłaca[36]! Matematyka przychodzi z pomocą także w bardziej złożonych problemach: w uzasadnieniu wzajemności także tam, gdzie nie możemy spodziewać się żadnego rewanżu[37] (bo osoby, której pomagamy nie spotkamy już więcej lub wiemy, że nie będzie ona miała odpowiednich zasobów aby się zrewanżować), a także sposób jak w kulturze[38] mogła ona wyewoluować – kultury, w których jednostki współdziałają mają się lepiej niż kultury, w których jednostki nie współdziałają i dzięki temu mogą dłużej przetrwać[39]. Możemy to ująć w stwierdzeniu, że stosujemy się do zasady „powracającego dobra" – jeśli ja pomogę komuś w potrzebie, to kiedyś ktoś pomoże mi, gdy ja będę w potrzebie. Wydaje się, że taka zasada jest czymś unikatowym w świecie zwierząt. A zatem, można chyba bez wahania stwierdzić, że w kwestiach ekonomicznych i do pewnego stopnia społecznych, uwarunkowania wrodzone mają mniejsze znaczenie niż kwestie kulturowe – i nie wydaje się uzasadnione stwierdzenie, że natura ludzka (to co wrodzone) miałaby pchać nas ku jakiemuś konkretnemu porządkowi ekonomicznemu czy społecznemu.

Podsumowanie

Jaka jest zatem, o ile jest zdecydowanie jakaś, natura ludzka? W niniejszej pracy starałam się stopniowo odpowiadać na (niektóre) pytania postawione niegdyś przez J. Deweya. Za

[35] Dylemat więźnia jest chyba powszechnie znany. Mimo wszystko, dla pewności, przypominam go tutaj, w klasycznej formie, za Wikipedią: *Dwóch podejrzanych zostało zatrzymanych przez policję. Policja, nie mając wystarczających dowodów do postawienia zarzutów, rozdziela więźniów i przedstawia każdemu z nich tę samą ofertę: jeśli będzie zeznawać przeciwko drugiemu, a drugi będzie milczeć, to zeznający wyjdzie na wolność, a milczący dostanie dziesięcioletni wyrok. Jeśli obaj będą milczeć, obaj odsiedzą 6 miesięcy za inne przewinienia. Jeśli obaj będą zeznawać, obaj dostaną pięcioletnie wyroki. Każdy z nich musi podjąć decyzję niezależnie i żaden nie dowie się czy drugi milczy czy zeznaje, aż do momentu wydania wyroku. Jak powinni postąpić?*

[36] Por. J. Prinz, *op.cit.*

[37] Badacze na ogół zgadzają sie, że skłonność do odwdzięczania się za przysługi jest nam wrodzona. Por.

[38] Symulacje matematyczne, co ciekawe pokazują właśnie jak w kulturze a nie w naturze, nie ewolucyjnie, mogła wyewoluować preferencja do wzajemności!

[39] Por. J. Prinz, *op. cit*., s. 315.

F. Fukuyamą moglibyśmy przyznać, że naszą naturę wyznacza genom, a może raczej jego ekspresja, który co prawda ogranicza nas w pewnym konstytutywnym stopniu, ale również dopuszcza znaczą kowalność ludzkiego zachowania, a także w pewnym rozumieniu tego stwierdzenia, poddaje się wpływom i oddziaływaniom kulturowym i społecznym. F. Fukuyama pomija wpływy środowiskowe na naturę, mi jednak zależało na tym by podkreślić te aspekty, w których, trochę za J. Prinzem, natura poddaje się wpływom kulturowym – w pewnych przypadkach bardziej trwale, w innym mniej, ale jednak poddaje. Fakty bowiem wskazują na to, że potrafimy znacznie różnić się co do zachowań tak podstawowych jak stosunek do śmierci czy podstawowych kwestii moralności z jednej strony, ale że u początków rozwoju osobniczego jesteśmy jednak do siebie podobni, i często różni od uspołecznionych dorosłych.

Dodatkowo, w moim odczuciu, nauki szczegółowe dają nam podstawy by odczarować nieco naturę ludzką. Pozbawić ją tego Plessenerowskiego elemementu niewypowiadalności, opisać w mierzalnych kategoriach, ale także pokazać, że nasze zachowanie i sposoby życia poddają się znacznie bardziej innej niż biologia sile – kulturze i oddziaływaniom społecznym, i być może, by dotrzeć do sedna człowieczeństwa należy zwrócić większą uwagę na to, jak te właśnie siły nas kształtują. Takie postępowanie może pozbawi naturę ludzką i nasz sposób myślenia o niej, mistycyzmu i tajemniczości, ale być może pozwoli sprawniej radzić sobie z problemami takimi jak: rasizm, nietolerancje czy konflikty.

Bibliografia

Bloom P., Wynn K., *Humans Are Genetically Programmed to Dislike Diversity,* https://www.youtube.com/watch?v=O4hlz5rxCjA 15.02.2015].

Brzeziński J., Chyrowicz B., Toeplitz-Winiewska M., Poznaniak W., *Etyka zawodu psychologa.* Wyd. PWN, Warszawa 2014.

Burkeman O., *This column will change your life: Weirdness just got weirder We're all born Weird, but some are born more weird than others*, 2010, http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2010/sep/18/change-your-life-weird-burkeman, [17.01.2015].

Dewey J., *Human Nature and Conduct*, Wyd. Henry Holt and Company, New York 1922, *Projekt Gutenberg*, www.gutenberg.org [23.04.2015].

Diesendruck G., Haber L., *God's categories: The effect of religiosity on children's teleological and essentialist beliefs about categories,* "Cognition" 2009, t. 110.

Ekman P., Davidson R., *The Nature of Emotion: Fundamental Questions,* Oxford University Press 1994.

Fukuyama F., *Koniec człowieka: konsekwencje rewolucji biotechnologicznej,* tłum. B. Pietrzyk, Znak, Kraków 2004.

Gehlen A., *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt,* 1940.

Haidt J., Hersh M.A., *Sexual morality: the cultures and emotions of conservatives and liberals*, "Journal of Applied Social Psychology" 2001, t. 31.

Hamlin J.K., Wynn K., *Young infants prefer prosocial to antisocial others*, "Cognitive development" 2010, t. 26 (1).

Kiley J., Hamlin J.K., Wynn K., Bloom P., *Three month olds show a negativity bias in their social evaluations*, „Developmental science" 2010, t. 13 (6).

Kuhlmeier V.A, Bloom P., Wynn K., *Do 5-month-old infants see humans as material objects?,* "Cognition" 2004 t. 94.1.

S. Kunka, *Natura i osoba. Personalistyczne ujęcie natury człowieka według Karola Wojtyły*, „Roczniki Teologii Dogmatycznej KUL" 2013, t. 5 (60).

Mead M., *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*, 1928/ 1988.

Prinz J., *Beyond Human Nature,* Wyd. Penguin, Londyn 2012.

Sandel M., *Przeciwko udoskonalaniu człowieka. Etyka w czasach inżynierii genetycznej*, tłum. O. Siara, Wyd. Kurhaus, Warszawa 2014.

Shweder R.A., *The Revival of Cultural Psychology: Some Premonitions and Reflections,* [w:] S. Kitayama, D. Cohen (red.), *Handbook of Cultural Psychology*, Wyd. Guilford Press, New York 2007.

Tomasello M., Carpenter M., Liszkowski U., *A new look at infant pointing*, "Child Development" 2007, t. 78.

Wynn K., *Constraints on natural altruism,* „British journal of psychology" 2009, t. 100 (3).

Wynn K., *Some innate foundations of social and moral cognition*, *The innate mind: Foundations and the future*, 2008.

Żuradzki T., *Nowa liberalna eugenika: krytyczny przegląd argumentów przeciwko biomedycznemu poprawianiu ludzkiej kondycji fizycznej lub umysłowej*, „Diametros" 2014, t. 42.

Sandra Malinowska

SPRAWIEDLIWOŚĆ A ZAUFANIE W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM

Streszczenie

W niniejszym tekście podjęta została próba ukazania wartości, jaką jest sprawiedliwość w kontekście jej wpływu na kreowanie zaufania w społeczeństwie informacyjnym w wybranych aspektach. Wśród nich wyróżniono sprawiedliwość ustawodawcy w podejmowanych działaniach legislacyjnych, sprawiedliwość w dostępie do informacji oraz sprawiedliwość w perspektywie edukacyjnej.

Słowa kluczowe: sprawiedliwość, zaufanie, społeczeństwo informacyjne.

A JUSTICE AND TRUST IN THE INFORMATION SOCIETY

Abstract

This article is the attempt to show the value of justice in the context of its impact on the creation of trust in the information society in selected aspects. These aspects include: justice of the legislator in taking legislative actions, justice in access to information and justice in the perspective of education.

Key words: justice, trust, information society.

Wstęp

Funkcjonowanie człowieka w dobie współczesnej w znaczącym stopniu zdeterminowane zostało przez permanentny rozwój technologiczny, czy też poszukiwanie stabilnego aczkolwiek godnego zatrudnienia, umożliwiającego zaspokojenie potrzeb zarówno niższego, jak i wyższego rzędu. Wielość zagrożeń współczesnego świata sprawia, że częstym zjawiskiem kształtującym relacje interpersonalne jest nieufność[1], warunkowana w szczególności panującym powszechnie niezadowoleniem społecznym, wzajemną konkurencją na różnych płaszczyznach życia: zawodowej, edukacyjnej, ekonomicznej, a nawet emocjonalnej. Jednocześnie wydaje się również, że znacząca ilość informacji, których doświadcza człowiek w codziennym życiu oraz różnorodność źródeł ich pochodzenia sprawia, że nieufność rozpatrywać można w kategoriach naturalnego sposobu ochronny człowieka przed potencjalnym zagrożeniem. Nie ulega wątpliwości, że tego w społeczeństwie informacyjnym nie brakuje. Za jeden z fundamentalnych czynników, który determinować może zaufanie w tej sferze uznać można poczucie sprawiedliwości.

[1] P. Sztompka, *Socjologia,* Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2010, s. 309-310.

Definiowanie pojęcia sprawiedliwości

Rozważania nad znaczeniem terminu *sprawiedliwość* prowadzone były na przestrzeni dziejów, co więcej można zaryzykować stwierdzenie, że stanowią one kwestię sporną do dnia dzisiejszego. Sprawiedliwość bowiem była, jest i będzie postrzegana jako jeden z ideałów moralnych, wartość sama w sobie. Kwestię sporną w tym zakresie stanowi jednak perspektywa rozumienia tego terminu. W piśmiennictwie odnaleźć można stanowiska z dwóch przeciwległych biegunów. Z jednej strony podnosi się, że *sprawiedliwość* stanowi centralną oraz powszechną regułę postępowania, z drugiej zaś nie brakuje wskazań określających, że *sprawiedliwość* pomimo tego, że niewątpliwie jest ważna, nie może być uznawana za główną oraz autonomiczną normę[2]. Jednocześnie w literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele definicji *sprawiedliwości.* Sposób ich formułowania w znacznym stopniu wiąże się z dyscypliną naukową, w ujęciu której została ona wykreowana. Definiens jednej z nich zawartej w *Małym Słowniku Etycznym* wskazuje, że mianem tym określa się pewną cnotę moralną, *polegającą na należytym traktowaniu drugiego człowieka (zgodnie z jego uprawnieniami); dawanie innym tego, na co bezstronnie zasługują; także zasada prawa sankcjonująca ideę równości oraz ład prawny (przestrzeganie prawa)*[3].

Problematyka rozumienia pojęcia sprawiedliwości niezmiernie często podejmowana jest także w piśmiennictwie prawniczym, jak również w polskich aktach prawnych. W źródłach tych sprawiedliwość postrzegana jest jako obowiązywanie *sprawiedliwego systemu prawa* lub też *sprawiedliwego sankcjonowania* w sytuacji naruszenia norm powszechnie obowiązujących[4]. Podkreślenie znaczenia sprawiedliwości przez polskiego prawodawcę sprzyja kreowaniu zaufania społecznego wobec przestrzegania wskazanych regulacji.

Sprawiedliwość jako fundament zaufania w społeczeństwie informacyjnym

Wielość zadań i funkcji społecznych ciążących na człowieku sprawia, że często w debatach publicznych podnoszone jest zagadnienie *sprawiedliwości*. Nadmiar informacji odbieranych przez osobę powoduje, że może mieć ona uzasadnioną wątpliwość co do tego, czemu można zaufać, a tym samym co jest dla niej dobre i sprawiedliwe. Samo pojęcie *zaufania* uznać należy za niezmiernie ważne, szczególnie w dzisiejszym świecie, w którym fundament społeczeństwa stanowi ludzka podmiotowość, co determinuje konieczność szerzenia zaufania w różnych sferach życia: legislacyjnej, politycznej, edukacyjnej, czy choćby postępu technologicznego[5]. Aspekt ten jest niezmiernie istotny dla członków społeczeństwa informacyjnego, stanowiącego zbiorowość ludzką, która użytkuje sieć oraz jej zasoby, jak również nabywa nowe cyfrowe umiejętności, do wyrażania opinii oraz konsultowania decyzji, wykorzystuje narzędzia cyfrowe w celu wyrażania opinii, jak również konsultowania decyzji władz, a także tworzy te, których zadaniem jest wspieranie wzajemnego zaufania oraz kapitału społecznego[6].

---

[2] R. Borowicz, *Równość i sprawiedliwość społeczna,* Wydawnictwo PWN, Warszawa 1988, s. 24.

[3] S. Jedynak (red.), *Mały Słownik Etyczny,* Oficyna Wydawnicza „Branta", Bydgoszcz 1994, s. 213.

[4] Z. Ziembiński, *Sprawiedliwość społeczna jako pojęcie prawne,* Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 1996, s. 15.

[5] P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa,* Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2007, s. 25.

[6] *Ministerstwo Administracji Cyfrowej*, www.mac.gov.pl [20.05.2015].

Zatem także przytoczona definicja podkreśla wartość zaufania, na którego wystąpienie lub też nie wpływa współcześnie wiele czynników. P. Sztompka przyjmuje, że zaufaniem jest *„zakład" (przekonanie i oparte na tym działanie), że niepewne przyszłe działania innych ludzi lub funkcjonowanie urządzeń, czy instytucji- będą dla nas korzystne*[7]. Na potrzeby niniejszych rozważań określono, że na kształtowanie się zaufania w społeczeństwie informacyjnym wpływ ma sprawiedliwość: prawodawcy w zakresie działań legislacyjnych; nauczycieli jako podmiotów zaufania publicznego; osób formułujących swoje oceny i opinie (zarówno w świecie wirtualnym, jak i realnym), jak również w aspekcie dostępności do informacji oraz innych dóbr i usług każdego członka społeczeństwa informacyjnego, szczególnie zaś tych zagrożonych społecznym wykluczeniem[8].

Sprawiedliwość w polskim systemie prawa

Czynnikiem, który niewątpliwie ma fundamentalne znaczenie w procesie kreowania zaufania w społeczeństwie informacyjnym jest sprawiedliwość prawodawcy. Wyraża się ona przede wszystkim w treści aktów prawnych, ale także orzecznictwie i piśmiennictwie, którego przedmiot stanowi wykładnia przepisów prawa.

Najważniejszy akt prawny w polskim systemie prawa stanowi *Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* W niej to prawodawca ujął *sprawiedliwość* jako jedną z zasad ustrojowych, którą określa się terminem zasady *sprawiedliwości społecznej*. W art. 2 wskazanego aktu prawodawca podkreśla także, że Rzeczpospolita Polska jako demokratyczne państwo prawne ma te zasady urzeczywistniać[9]. Mając na uwadze przytoczony zapis ustawy zasadniczej przyjąć można, że funkcja władzy państwowej nie może być sprowadzona *do roli „beznamiętnego obserwatora życia społecznego Sprawiedliwość do odpierania wszelkich zamachów (ataków) na swobodnie kształtujący się jego bieg"*[10]. Zatem warto zastanowić się nad tym, jakie zadania spoczywają na władzy państwowej. Wśród nich wskazać można wspieranie, modyfikowanie oraz w razie zaistnienia stosownych przesłanek- interwencję w procesie przebiegu życia społecznego. Działania władzy w tym zakresie obejmować powinny przede wszystkim zapewnienie członkom społeczeństwa sprawiedliwych warunków bytowych, jednak w sposób, który nie będzie stanowił całkowitej ingerencji w życie człowieka. Przyjąć zatem można, że władza ma wspierać obywateli na różnych płaszczyznach ich życia. Jednocześnie poczucie takiej realnej pomocy stanowić może znaczący przyczynek, zmierzający do wzrostu zaufania społecznego wobec organów władzy państwowej, co jest niezmiernie cenne przede wszystkim z perspektywy funkcjonowania w demokratycznym państwie prawa.

Inną kwestię niezmiernie istotną w społeczeństwie informacyjnym stanowi zaufanie obywateli, co do tego, że w przypadku popełnienia przestępstwa – sprawcę spotka adekwatna i przede wszystkim sprawiedliwa kara. Jednocześnie podobne przekonanie wyraża sam

[7] P. Sztompka, *op. cit.*

[8] J. J. Czarkowski, *Nowe obszary zagrożenia niepełnosprawnością i wykluczeniem osób 45 + w społeczeństwie wiedzy,* [w:] J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego,* Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014, s. 39.

[9] *Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.,* (Dz. U. 1997 Nr 78 poz. 483).

[10] P. Sarnecki, *Prawo Konstytucyjne,* Warszawa 2008, s. 75

sprawca czynu zabronionego, jednak jego zaufanie dotyczy najczęściej tego, że wyrok będzie sprawiedliwy, jak również najmniej dotkliwy. Podnieść należy także, że skazany na bezwzględną karę pozbawienia wolności, również ufa w to, że organy państwowe zapewnią mu odpowiednie warunki odbywania zasądzonej kary. Wskazane aspekty zaufania wobec organów sprawiedliwości wiążą się z funkcją sprawiedliwościową, która wyraża się w zapewnieniu poczucia sprawiedliwości podmiotu pokrzywdzonego na skutek czynu zabronionego poprzez ukaranie sprawcy[11].

Sprawiedliwość w dostępie do informacji

Rozpatrując zagadnienie wpływu sprawiedliwości na kształtowanie się zaufania w społeczeństwie informacyjnym, niezmiernie ważne jest ukazanie kwestii gwarancji dostępności do informacji, ze szczególnym uwzględnieniem tych o charakterze publicznym.

Problematyka zaufania w społeczeństwie informacyjnym rozpatrywana być powinna także w kontekście zagrożenia wykluczeniem cyfrowym, które określa różnice występujące pomiędzy *ludźmi, którzy mają dostęp do technologii informacyjno- komunikacyjnej oraz umiejętności korzystania z nich, a tymi bez takich możliwości*[12].

Grupą społeczną, która niewątpliwie w bardzo znaczącym stopniu jest zagrożona e- wykluczeniem są osoby starsze. Reprezentanci tzw. pokolenia trzeciego wieku doświadczyli podczas swojego życia wielu przemian- społecznych, ekonomicznych, socjalnych, których podwalin doszukiwać należy się przede wszystkim w uwarunkowaniach historycznych. Przypuszczać jednak można, że znaczący postęp technologiczny, który zastał dzisiejszych seniorów w dojrzałym okresie życia, stanowić może dla nich znaczącą trudność, barierę, która okazać się może tą niemożliwą do pokonania. Osoby starsze przejawiają wiele lęku i obaw wobec nowych technologii z uwagi na fakt, że nader często stanowią one dla nich zupełnie nieznane dobra, z których walorami, sposobami użytkowania nikt ich nie zaznajomił. Stwierdzić zatem można, że sprawiedliwość w zakresie dostępności cyberprzestrzeni także dla osób starszych, warunkować może wzrost ich zaufania w tej sferze życia, a tym samym sprzyjać włączaniu cyfrowemu jak najliczniejszego grona osób starszych.

Polski prawodawca podejmuje działania legislacyjne, które mają poprawić jakość funkcjonowania obywateli w wieku starszym w Rzeczpospolitej Polskiej. Wśród nich wskazać można *Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014-2020.* Akt ten zakłada przede wszystkim kompleksową poprawę jakości życia osób starszych, akcentując przy tym by sam proces starzenia przebiegał w sposób godny i obejmował aktywność społeczną[13]. Przytoczony dokument wskazuje na cztery priorytetowe obszary działań: *edukację osób starszych*; *aktywność społeczną promującą integrację wewnątrz- i międzypokoleniową; partycypację społeczną osób starszych*, a także *usługi społeczne dla osób starszych.* W kontekście prowadzonych rozważań za szczególnie istotny uznać można jeden z kierunków działań przypisanych dla *priorytetu II*, określający potrzebę przeciwdziałania e- wykluczeniu. W dokumencie tym określono, że uzyskanie pozytywnego rezultatu w tym zakresie

[11] L. Gardocki, *Prawo karne,* Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2009, s. 6.

[12] R. Lew-Starowicz, K. Lorecka, *Włączanie cyfrowe- droga do reintegracji społecznej,* Warszawa 2013, s. 22.

[13] Załącznik do uchwały nr 237 Rady Ministrów z dnia 24 grudnia 2013 r., poz. 52, s. 4.

będzie możliwe po przeprowadzeniu reform, pozwalających na permanentny rozwój kompetencji cyfrowych, a także poprzez podjęcie działań, mających na celu przekonanie, a tym samym wzbudzenie zaufania wobec cyberprzestrzeni u seniorów[14]. Realizacji tychże zadań sprzyja powstawanie Uniwersytetów Trzeciego Wieku oraz Klubów Seniora, które cieszą się znaczącym zainteresowaniem wśród potencjalnych ich beneficjentów. Co więcej, często w instytucjach tych liczba wolnych miejsc dla kandydatów jest mniejsza od grona zainteresowanych podjęciem wskazanych form aktywności, co powoduje pewne ograniczenie także w umożliwieniu nabywania kompetencji cyfrowych. Rozwój pod względem liczebności mapy miejsc umożliwiających edukację seniorom jest niezbędny, bowiem oferta programowa m.in. Uniwersytetów Trzeciego Wieku jest dostosowana do potrzeb oraz możliwości, jak również tempa uczenia się osób w podeszłym wieku[15]. Uczęszczanie do tego typu miejsc stanowi także ogromną szansę na nawiązanie nowych znajomości, co szczególnie dla seniorów, często nie mających przyjaciół (głównie z powodu upływu czasu), czy rodziny jest szczególnie ważne. Jednocześnie dostrzec należy, że nabywanie przez osoby starsze umiejętności cyfrowych jest niezmiernie ważna, bowiem sprzyjać może nawiązaniu relacji z pokoleniem wnuków, a nawet dzieci, dla których media cyfrowe stanowią prawdziwe okno na świat.

Sprawiedliwość w cyberprzestrzeni

Powszechność dostępności członków społeczeństwa informacyjnego do mediów cyfrowych sprawia, że wiele aspektów życia człowieka przeniesionych zostało do cyberprzestrzeni, którą definiować można jako „*wirtualną rzeczywistość”*[16]. Przymiotami, które uznać można za warunkujące wskazane urzeczywistnienie w relacjach offline są przede wszystkim *immersja* oraz *interaktywność*. Pierwsza ze wskazanych cech odnosi się do procesu, który wyraża się aktywizacją działań człowieka w sieci, w tym także jego zaangażowaniem w aspekcie duchowym poprzez dokonywanie jego pochłaniania, czy też zaangażowania w przestrzeni elektronicznej. Interaktywność natomiast przejawia się na dwóch płaszczyznach – relacji człowieka z drugim człowiekiem, jak również człowieka z komputerem[17]. Z perspektywy społecznej przyjąć można, że bardzo cenna jest wzajemna relacja między osobami, z uwagi na fakt, że pozwala ona na podtrzymanie bezpośrednich kontaktów interpersonalnych w świecie realnym. Drugi ze stosunków – komputer-człowiek można by uznać za relację pośrednią między osobami z uwagi na fakt, że wskazane medium cyfrowe pomimo tego, że umożliwia podtrzymywanie relacji między użytkownikami sieci, to jednak interakcje te odbywają się w przestrzeni cyfrowej, zaś ich obligatoryjny element kreacyjny stanowi medium cyfrowe. Uznać zatem można, że media cyfrowe mają wpływ zarówno na pogłębianie, jak również ograniczanie samotności człowieka we współczesnym świecie[18]. Taki stan rzeczy niejednokrotnie stawia osobę przed pytaniem o sprawiedliwość również w zakresie podejmowania relacji interpersonalnych. Jedni bowiem nawiązują je bez większych problemów, inni zaś doświadczają

[14] *Ibidem*, s. 22-23, 41.
[15] R. Lew-Starowicz, K. Lorecka, *op. cit.,* s. 48.
[16] K. Kasprzak, L. Leppert, Kraków 2013, *Związki miłosne w sieci. Poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013, s. 15.
[17] *Ibidem.*
[18] B. Siemieniecki, *Pedagogika medialna*, PWN, Warszawa 2007, s. 60.

ogromnych trudności w tym zakresie. Kontakt z innym człowiekiem obwarowany być powinien choćby odrobiną zaufania, co do dobrej woli drugiej strony relacji. Szczególnie trudne wydaje się obdarzenie tym przymiotem osoby, z którą podejmujemy relację w trybie online, bowiem wiązać się ona może z wieloma zagrożeniami szczególnie dla osób małoletnich, przede wszystkim w zakresie wystąpienia zagrożenia wypełnienia znamion czynów zabronionych dotyczących przestępstw przeciwko wolności seksualnej i obyczajowej, realizowanych z wykorzystaniem sieci teleinformatycznej[19].

Sprawiedliwość jest wartością niezmiernie ważną dla społeczeństwa informacyjnego, czego wyraz odnaleźć można także w sieci Internet. Przepełniają ją treści dotyczące rozważań nad tym, czym w dzisiejszych czasach jest *sprawiedliwość,* a nawet o tym, czy w ogóle można mówić o jej istnieniu. Media cyfrowe pozwalają na wyrażanie różnych opinii oraz sądów[20]- pozytywnych, negatywnych, kontrowersyjnych i ambiwalentnych. Rozważania w zakresie *sprawiedliwości*, jak również przeciwstawnego jej pojęcia *niesprawiedliwości* podejmowane są na portalach społecznościowych, forach dyskusyjnych, a nawet blogach. Różnorodność wypowiedzi użytkowników sieci Internet zachęca do podjęcia w niniejszych rozważaniach zjawiska, które w debacie publicznej określane jest mianem cyberprzemocy, polegającej na działaniach o charakterze przemocowym wykonywanych z wykorzystaniem mediów elektronicznych[21]. W kontekście prowadzonych rozważań za istotne należy uznać zwrócenie uwagi na zagadnienie *hejtingu,* który polega na *obrzucaniu nienawiścią wszystkiego, co się znajduje w Internecie*[22]. Przejaw takiego stanu rzeczy stanowią przede wszystkim negatywne, często krzywdzące, nie znajdujące odzwierciedlenia w rzeczywistości komentarze oraz opinie. W kontekście tym zwrócić uwagę należy przede wszystkim, na nieocenioną rolę kadry pedagogicznej, psychologów, zaś przede wszystkim rodziców, by towarzyszyli oni dzieciom i młodzieży w świadomym uczestniczeniu i poznawaniu cyberprzestrzeni w sposób, który nie narusza nie tylko norm prawnych, ale także tych społecznych i obyczajowych[23].

Sprawiedliwość w perspektywie edukacyjnej

W społeczeństwie informacyjnym, którego fundament stanowi pozyskiwanie nowych wiadomości, ich przetwarzanie, selekcjonowanie oraz wykorzystywanie z jednoczesnym zastosowaniem mediów cyfrowych, niezmiernie istotna jest płaszczyzna oświatowa. Ma ona znaczący wpływ na kreowanie wartości, postaw, umiejętności pokolenia młodych, będących jednocześnie cyfrowymi tubylcami, którzy korzystają z mediów cyfrowych przez cały okres trwania swojego życia. Perspektywa edukacyjna w sposób znaczący determinuje także sytuację zawodową oraz społeczną nauczyciela, jako tego, któremu na mocy obowiązujących przepisów prawa zagwarantowana została ochrona przewidziana dla funkcjonariusza publicznego[24].

---

[19] A. Wrona, *Ciemna strona sieci- zagrożenia internetowe oraz ich konsekwencje dla uczniów,* [w:] J. Bednarek, A. Andrzejewska, *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego,* Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014, s. 89-90.

[20] D. Marczuk, K. Kucała, *Wolność słowa w świecie wirtualnym- wartość nadużywana,* [w:] J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *op. cit.,* s. 141.

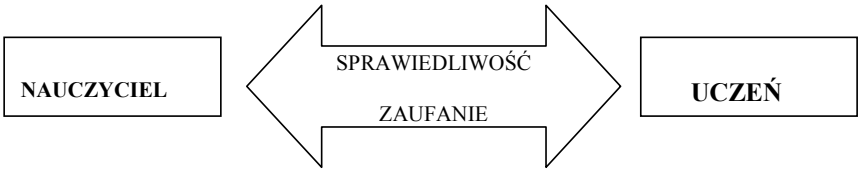
[21] *Baw się w Sieci – BEZPIECZNIE*, www.cyberprzemoc.pl [15.06.2015].

[22] *Edukacja, Internet, Dialog*, www.eid.edu.pl [20.06.2015].

[23] A. Wrona, *op. cit.,* s. 93.

[24] Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r.- Karta Nauczyciela, Dz. U. 1982 nr 3 poz. 19, www.isap.sejm.gov.pl.

Niewątpliwie również w tym aspekcie konieczne jest rozważenie wartości, jaką stanowi sprawiedliwość, kształtująca finalnie zaufanie również wśród podmiotów procesu edukacji, szczególnie zaś nauczycieli oraz uczniów, co ukazuje rys. 1.



Rys. 1. Sprawiedliwość i zaufanie w relacji między nauczycielem a uczniem
Źródło: Opracowanie własne.

Przyjąć zatem można, że stosunek panujący w przestrzeni edukacyjnej ma charakter równoważny. Nauczyciel, który w swojej pracy dydaktycznej postępuje w sposób sprawiedliwy, determinuje zaufanie ucznia wobec swojej osoby nie tylko w aspekcie kompetencji w zakresie nauczanego przedmiotu przewidzianego w programie nauczania, ale przede wszystkim w zakresie wsparcia w trudnych sytuacjach dnia codziennego zarówno występujących w relacjach międzyrówieśniczych, rodzinnych, czy też innych postrzeganych w kategoriach sfery osobistej. Podnieść należy również, że poczucie zaufania ucznia wobec nauczyciela znajduje odzwierciedlenie także w sposobie oceniania, czyli procesie „*pozyskiwania informacji w celu formułowania opinii stanowiących podstawę decyzji pedagogicznych*”[25]. Każdy z pedagogów przyjmuje własne kryteria gratyfikacji pracy ucznia, jednak stwierdzić należy, że opierać powinny się one przede wszystkim na przesłankach obiektywnych. Niesprawiedliwość nauczyciela, faworyzowanie w tym zakresie powodować może powzięcie przez małoletniego decyzji, dotyczącej podejmowania w toku edukacji działań, które uznać można za nieuczciwe. Przykład takowych stanowi ściąganie w celu uzyskania jak najlepszej oceny oraz nierzadko aprobaty ze strony nauczyciela. Dostrzec zatem należy, że „*ocena powinna pełnić funkcję motywacyjną, pobudzającą ucznia do aktywnego zdobywania wiedzy*”[26]. Jak jest w rzeczywistości? Często uzyskanie stopnia stanowi dla ucznia czynnik utrudniający, stresujący, klasyfikujący go w hierarchii społeczności klasowej. Przesłankę negatywną w tym aspekcie stanowić również może stronniczość pedagogów oraz niesprawiedliwość przyjętego przez nich systemu oceniania[27].

Sprawiedliwość w systemie oświaty upatrywać należy także w szansach edukacyjnych uczestników procesu edukacji. Zaufanie w tym kontekście rozważać należy z perspektywy gwarancji sprawiedliwego dostępu do edukacji, a zatem niwelowania „*uprzywilejowania jednych a upośledzania drugich w kształceniu*”[28].

Jak wskazuje R. Borowicz sprawiedliwość w oświacie postrzegać należy w kontekście równości i nierówności, ponieważ nawet w sytuacji zmniejszenia pewnej nierówności w systemie oświaty, to w subiektywnym odczuciu człowieka poczucie niesprawiedliwości genero-

[25] K. Kobierski, Kraków 2006, s. 35.
[26] *Ibidem*, s. 36.
[27] *Ibidem.*
[28] R. Borowicz*, op. cit.,* Warszawa 1988, s. 29.

wane niezadowoleniem może wzrastać[29]. Tym samym taki stosunek emocjonalny w sposób znaczący kształtować może zaufanie (lub jego brak) członków społeczeństwa informacyjnego wobec podmiotów kreujących sposób funkcjonowania oświaty, zaś przede wszystkim do działań legislacyjnych prawodawcy w tym zakresie. Dotyczyć one mogą przede wszystkim reform przeprowadzanych w systemie oświaty. Pierwsza z nich, na którą warto zwrócić uwagę obejmuje wprowadzenie i korzystanie z podręcznika *Nasz Elementarz*, który jest powszechnie stosowany w procesie kształcenia uczniów klasy pierwszej szkoły podstawowej. Wskazany środek dydaktyczny użytkowany jest od roku szkolnego 2014\2015. Wśród powszechnie dostępnych informacji zamieszczonych na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej, omawiana książka opisywana jest jako ta, która *„ma charakter otwartej propozycji, która daje różne możliwości jej wykorzystania przez każdego nauczyciela. Ma raczej inspirować, niż być gotową ofertą do bezwzględnego realizowania"*[30]. Pomimo tego, że wskazany podręcznik dostępny jest dla każdego ucznia bezpłatnie, a nawet możliwe jest jego użytkowanie także w wersji elektronicznej, to jednak jego wdrożenie wiązało się z szeroką debatą publiczną, która z pewnością nie stanowiła pozytywnego czynnika w zakresie kreowania zaufania społecznego wobec nowej idei. Nadmienić również należy, że już w roku szkolnym 2015\ 2016, do rąk uczniów trafi podręcznik *Nasza szkoła*, który stanowić ma kontynuację wskazanego projektu ministerialnego[31]. Należy wyrazić przekonanie, że w tym przypadku, po przeprowadzonych licznych konsultacjach społecznych, uda się uniknąć wielu negatywnych głosów płynących zarówno ze strony przedstawicieli środowisk szkolnych, jak również rodziców, dla których wartość nadrzędną stanowi przecież dobro ich dzieci i możliwie najlepsze przygotowanie do funkcjonowania w dalszym, samodzielnym życiu.

Kolejną propozycję Ministerstwa Edukacji Narodowej, na którą nie sposób nie zwrócić uwagi stanowią zmiany w zakresie rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego. Pewne modyfikacje na tej płaszczyźnie rozpoczęły się już od bieżącego roku szkolnego, kiedy to naukę w klasach pierwszych szkoły podstawowej obligatoryjnie rozpoczęły dzieci, które urodziły się w pierwszym półroczu 2008 r. Fakultatywnie edukację w tym zakresie mogli podjąć także małoletni urodzeni w drugiej połowie 2008 roku[32].

Konsekwencją wprowadzania kontrowersyjnych reform edukacyjnych jest niewątpliwie to, że w społeczeństwie podejmowana jest szeroka dyskusja, której przebieg często jest burzliwy, zaś niejednokrotnie wypełniają go liczne krytyczne komentarze, opinie, które nader często wydawać się mogą szkodliwe, krzywdzące dla gremium pedagogicznego, zaś jednocześnie negatywnie wpływać mogą na kształtowanie się zaufania społecznego.

Problematyka wpływu sprawiedliwości nauczyciela na kreowanie zaufania wobec jego osoby rozpatrywana należy być również z perspektywy rodzica. L. Barabiasz w przeprowadzonych przez siebie badaniach ustaliła, że w zachowaniu nauczycieli, rodzice doceniają właśnie *sprawiedliwość* (15,2% badanych). Wartość ta znalazła się wśród najczęściej wskazywanych, obok *kultury* (21,2%) oraz *konsekwencji wobec ucznia* (16,7%). Niestety przywołane badania ukazują również, że większość spośród rodziców uczestniczących we wskazanym

[29] *Ibidem*, s. 30.
[30] *Nasza szkoła*, www.naszelementarz.men.gov.pl/category/dla-nauczycieli/ [29.05.2015].
[31] *Nasz elementarz*, www.naszelementarz.men.gov.pl/konsultacje-społeczne-czwartych-czesci-naszej-szkoły-czas-start/ [28.08.2015].
[32] *Mam 6 lat*, www.6latki.men.gov.pl/index.php/pytania-i-odpowiedzi/obowiazek-szkolny [27.05.2015].

badaniu postrzega wspomniane przymioty pedagoga raczej w kategorii idei, która ma niewielkie odzwierciedlenie w świecie rzeczywistym. Potwierdzenie tych słów stanowić może fakt, że aż 12, 2% spośród pytanych o zdanie uznało, że *nauczyciele traktują uczniów niesprawiedliwie*[33]. Analizując przedstawione wyniki stwierdzić należy, że odsetek rodziców, którzy nie ufają w sprawiedliwość nauczyciela jest znaczący. Oczywiście, zrozumiała jest troska matki lub ojca o powodzenia dziecka w procesie edukacji, jednak rozważyć należy, czy takie postrzeganie zawodu nauczyciela po raz kolejny nie jest krzywdzące i godzące w wartość i powagę zawodu nauczyciela.

Istotnym aspektem jest również odpowiedzialność nauczyciela uwzględniona w regulacjach polskiego systemu prawa. Ustawodawca określił, że rozpatrywać ją należy przede wszystkim w kategorii dyscyplinarnej, która przewidziana została w przypadku *uchybienia godności zawodu nauczyciela* bądź też nałożonym na niego obowiązkom wskazanym w art. 6 niniejszej ustawy (Karta Nauczyciela art. 75 ust. 1)[34]. Podkreślić jednak należy, że uchybienie, jak również niedopełnienie wskazanych obowiązków, obwarowane jest sankcją poniesienia ustawowej odpowiedzialności dyscyplinarnej[35]. Ponadto, przedmiot działań codziennych nauczyciela obejmuje również *„motywowanie uczniów, zapewnianie pomocy tym, których zdolności opanowywania nowego materiału różnią się od przeciętnych, wskutek czego pracują w innym tempie, wybór tematu lekcji, utrzymywanie dyscypliny, wyrabianie w uczniach umiejętności współżycia, aby mogli dobrze funkcjonować w społeczeństwie"*[36]. Spoglądając zatem na szeroki wachlarz obowiązków spoczywających na pedagogach, nie sposób nie dostrzec, że wiąże się z nimi ogromna odpowiedzialność.

Co więcej, tak szeroki katalog zadań ciążących na osobach będących nauczycielami, determinować może utrzymywaniem się wysokiego poziomu stresu, co w konsekwencji rodzić może trudności zdrowotne. Niepokojące jest to, że zawód nauczyciela klasyfikowany jest w czołówce profesji zagrożonych wystąpieniem chorób układu krążenia, jak również serca. Wśród czynników generujących wystąpienie wspomnianego zagrożenia wskazać należy w szczególności konieczność zachowania wysokiego poziomu koncentracji przez długi okres czasu, jak również ogromną odpowiedzialność za uczniów i wychowanków[37].

Zakończenie

Reasumując należy podkreślić, że *sprawiedliwość* stanowi znaczącą wartość w społeczeństwie, niezależnie od statusu społecznego, czy też wieku człowieka. Z pojęciem sprawiedliwości utożsamia się przede wszystkim zagadnienie równości, czy też niedyskryminacji. I choć niewątpliwie nie można uznać ich za synonimy wskazanego pojęcia, to jednak wartości

[33] L. Barabasz, www.eid.edu.pl [26.05.2015].

[34] Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r.- Karta Nauczyciela, Dz. U. 1982 nr 3 poz. 19, www.isap.sejm.gov.pl [23.06.2015].

[35] A. Barański, M. Szymańska, J. Rozwadowska-Skrzeczyńska, Barański A., Szamańska M., Rozwadowska Skrzeczyńska J., *Ustawa Karta Nauczyciela. Komentarz,* Warszawa 2002, s. 29.

[36] D.C. Phillips, J.F. Soltis, Gdańsk 2003, *Podstawy wie*dzy o *nauczaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s.13.

[37] R. Kretschmann*, Stres w zawodzie nauczyciela,* Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2003, s. 15-16.

te są ze sobą w znacznym stopniu powiązane. W toku rozważań starano się ukazać, że zapewnienie społeczeństwu poczucia *sprawiedliwości*, sprzyjać może budowaniu zaufania wobec różnych aspektów życia w społeczeństwie informacyjnym. Fundament wskazanego zaufania stanowią przede wszystkim regulacje prawne, które zgodnie z ich przeznaczeniem mają na celu zapewnienie stabilizacji. Analizując wzajemną relację zaufania i sprawiedliwości w społeczeństwie informacyjnym, odniesiono ją także do cyberprzestrzeni, która pomimo tego, że w dzisiejszym świecie stanowi nieodzowny element życia człowieka, to jednak wciąż jest odkrywana, poznawana, modyfikowana, przez co nie utraciła statusu pewnego *novum.* Wskazane wydaje się zatem zachowanie pewnej ostrożności w tej sferze, bowiem zapewnić ona może poczucie bezpieczeństwa, tak istotne dla każdego człowieka. Ukazane rozważania pozwalają przyjąć, że sprawiedliwość postrzegana jest jako wartość, zaś jej wyraz odnaleźć można w przepisach prawa, normach społecznych oraz moralnych, które stanowią warunek *sine quo non* budowania zaufania w społeczeństwie informacyjnym.

Bibliografia

Barański A., Szamańska M., Rozwadowska Skrzeczyńska J., *Ustawa Karta Nauczyciela. Komentarz,* Warszawa 2002.

Bednarek J., Andrzejewska A. (red.), *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego,* Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014.

Bugdol M., *Znaczenie sprawiedliwości w zarządzaniu ludźmi. Dlaczego warto być sprawiedliwym,* Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014.

Edukacja, Internet, www.eid.edu.pl,blog/wpis,hejting_przestepstwo_trend_czy_sposob_na_dobry_biznes, 1345.html [19.06.2015].

Jedynak S. (red.), *Mały Słownik Etyczny,* Oficyna Wydawnicza „Branta", Bydgoszcz 1994.

Kasprzak K., Leppert R., *Związki miłosne w sieci. Poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.

Kobierski K., *Ściąganie w szkole. Raport z badań.,* Oficyna Wydawnicza *Impuls,* Kraków 2006.

Kretschmann R., *Stres w zawodzie nauczyciela,* Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2003.

Lew- Starowicz R., Lorecka K., *Włączanie cyfrowe- droga do reintegracji społecznej,* Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

Mam 6 lat, www.6latki.men.gov.pl/index.php/pytania-i-odpowiedzi/obowiazek-szkolny [27.05.2015].

Phillips D.C., Soltis J.F., *Podstawy wie*dzy o *nauczaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Raport końcowy z badań opinii publicznej, Ministerstwa Sprawiedliwości, TNS OBOP, Warszawa 2011.

Saja K., *Mem* (w:) S. Iwasiów (red.) *Refleksje3\ 2015*, Wydawca Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Szczecin 2015.

Sarnecki P (red.), *Prawo konstytucyjne RP,* Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2008.

Siemieniecki B., *Pedagogika medialna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2007.

Sztompka P., *Socjologia,* Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2010.

Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa,* Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2007.

Wright M., *Przywracając szacunek sprawiedliwości,* Wydawnictwo Polskie Stowarzyszenie Edukacji Prawnej, Warszawa 2005.

Ziembiński Z., *Sprawiedliwość społeczna jako pojęcie prawne,* Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 1996.

Wykaz aktów prawnych

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. 1997, Nr 78, poz. 483). [w:] Internetowy System Aktów Prawnych, http://isap.sejm.gov.pl [23.06.2015].

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz.U. 1982 Nr 3, poz. 19 (ze zm.), [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych*, http://isap.sejm.gov.pl [23.06.2015].

Uchwała Nr 237 Rady Ministrów z dnia 24 grudnia 2013 r. w sprawie ustanowienia Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014- 2020, M.P. 2014, poz. 52., [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych*, http://isap.sejm.gov.pl [23.06.2015].

Anna Oleszak

ADAPTACJA SPOŁECZNO-ZAWODOWA NOWO PRZYJĘTYCH PRACOWNIKÓW

Streszczenie

Nowo przyjęci pracownicy są szczególnie narażeni na zagrożenia środowiska pracy. Istnieje silny związek pomiędzy występowaniem wypadków przy pracy a wiekiem oraz stażem pracownika. Należy przedsięwziąć odpowiednie środki zarówno w zakresie edukacji i szkoleń, jak i codziennej praktyki zawodowej.

Słowa kluczowe: adaptacja do pracy, wypadki przy pracy, bezpieczeństwo pracy.

SOCIO-PROFESSIONAL ADAPTATION OF THE NEWLY RECRUITED EMPLOYEES

Abstract

Newly recruited workers are particularly vulnerable to hazards at the workplace. There is a significant relation between the occurrence of accidents at work and the age and seniority of the employee. We should take appropriate measures in education, training and daily practice.

Key words: adaptation to work, accidents at work, safety at the workplace.

Analiza danych statystycznych Głównego Urzędu Statystycznego dotyczących wypadków przy pracy przynosi alarmujący wynik. Potwierdza się istnienie związku pomiędzy występowaniem wypadków przy pracy a wiekiem oraz stażem pracownika. Najczęściej poszkodowani w wypadkach przy pracy posiadali najwyżej rok stażu pracy na stanowisku pracy, na którym doszło do wypadku (dla przykładu w roku 2013 odsetek wypadków z udziałem tychże pracowników wyniósł 41,8%), a ponad połowa poszkodowanych w wypadkach przy pracy posiadała nie więcej niż 3 lata stażu pracy[1]. Wśród przyczyn wysokich wskaźników wypadkowości można wymienić brak doświadczenia, który sprawia, że nowym pracownikom trudno rozpoznać zagrożenia lub nie traktują ich z należnym respektem. Brakuje im wiedzy na temat zagrożeń oraz umiejętności i przygotowania zawodowego, często są oni nieświadomi własnych praw i nie znają obowiązków pracodawców w zakresie ochrony ich zdrowia i bezpieczeństwa w pracy. Poza brakiem doświadczenia, nowi pracownicy często nie zwracają wystarczającej uwagi na ryzyko wynikające z pracy, nie mają wystarczającej dojrzałości fizycznej i psychicznej, brakuje im dostatecznych umiejętności i dobrego przeszkolenia, bywa że brakuje im pewności przy artykułowaniu problemów. Nowi pracownicy zwykle niechętnie mówią o problemach i starają się zadowolić nowego pracodawcę. Tymczasem obowiązkiem

[1] Dane Głównego Urzędu Statystycznego, *Monitoring rynku pracy - Wypadki przy pracy w 2013 r.,* www.stat.gov.pl.

pracodawcy jest zagwarantowanie im bezpiecznego i efektywnego wejścia w życie zawodowe. Istnieje więc potrzeba podejmowania różnorodnych działań wpływających na zachowania pracowników, wśród których edukacja i wychowanie należą do najważniejszych. Pracodawcy powinni uwzględnić podatność osób niedoświadczonych na zagrożenia, zapewniając im adekwatne szkolenie, środki bezpieczeństwa i właściwy nadzór pracy.

Moment pierwszego zetknięcia pracownika z zakładem pracy jest nie doceniany, brak jest troski o wytworzenie odpowiedniego klimatu, przekazanie pełnych wstępnych informacji, przedstawienie perspektyw zawodowych, otoczenie pracownika należytym zainteresowaniem i opieką. Niestety niedoceniane bywa zagadnienie wpływu prawidłowego kształtowania się stosunków międzyludzkich na spójność załogi i wytwarzanie mocnych więzi z zakładem pracy. Nowi pracownicy nie są w stanie pracować tak samo efektywnie, jak ich „starsi koledzy". Wynika to z różnic kultur organizacyjnych, systemów oceniania, przyjętych celów organizacji, norm oraz z nieznajomości zespołu[2]. Dlatego też po etapie doboru pracownika powinna następować tzw. adaptacja pracownika. Stanowi ona pomost pomiędzy procesem selekcji kandydatów do pracy i procesem rozwoju kapitału ludzkiego. Pod tym pojęciem należy rozumieć: ułatwienie początkowego etapu pracy, na którym wszystko pracownikowi wydaje się obce i nieznane; szybkie wykształcenie u nowych pracowników przyjaznej postawy wobec przedsiębiorstwa i chęci do pozostania w organizacji; uzyskanie w jak najkrótszym czasie efektywnych wyników pracy nowego pracownika; zmniejszenie prawdopodobieństwa szybkiego odejścia nowego pracownika z organizacji[3]. Można więc stwierdzić, że celem adaptacji jest możliwie bezkonfliktowe włączenie pracownika do organizacji, przyjęcie i przyswojenie przez niego nowej roli, tak aby był gotów łączyć swoje plany z planami i rozwojem organizacji[4].

Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy większe znaczenie ma przygotowanie zawodowe, czy społeczne. Samo przygotowanie zawodowe nie zapewnia adaptacji na stanowisku pracy, nie mniej je ułatwia. Człowiek o pełnym i wszechstronnym przygotowaniu zawodowym szybciej przyswaja zmiany zachodzące w technice. Właściwie przeprowadzona pozwala wprowadzić nowego pracownika w życie przedsiębiorstwa, dając mu poczucie sensu, zadowolenia oraz satysfakcję z wykonywanej pracy, oferując szansę na rozwój, przyczyniając się do wzrostu wydajności i jakości pracy, umożliwiając przy tym utożsamianie się z kulturą organizacyjną przy jednoczesnym stworzeniu okazji do wnoszenia w nią własnych wartości.

Działanie na rzecz adaptacji powinno szczególnie intensywnie występować w pierwszym roku pracy zawodowej zatrudnionego pracownika. Aby proces ten przebiegał szybko i sprawnie należy zapoznawać nowego pracownika z celami, organizacją, historią zakładu, jego kulturą organizacyjną oraz przedstawić ogólne zasady pracy. W tym celu należy udostępnić w szerszym zakresie środki potrzebne do realizacji zadań przed nim postawionych, dokładnie określić jakie zadania przed nim stoją i czego się od niego oczekuje. Przełożeni muszą pomóc nowo zatrudnionemu poznać i zaakceptować kulturę organizacyjną firmy. Pracownik powinien jak najlepiej i możliwie szybko opanować obowiązujące wzorce i standardy zachowań współpracowników wobec siebie i względem otoczenia. Powinien zapoznać się z wewnętrznymi przepisami i regulaminami, odszyfrować nieformalne zasady współżycia z pracownikami i klientami. Do ważnych zadań przy adaptacji pracownika należy zapoznanie

[2] A. Szałkowski, *Wprowadzenie do zarządzania personelem,* Kraków 2000.
[3] M. Amstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi,* Kraków 2005.
[4] B. Jamka, *Dobór zewnętrzny i wewnętrzny pracowników. Teoria i praktyka*, Warszawa 2001.

z możliwościami jakie stwarza firma w celu podwyższania kwalifikacji pracowników (przedstawienie ścieżki kariery zawodowej)[5].

W pierwszym najtrudniejszym okresie należy ustalić opiekuna, który czuwałby nad całościowym procesem adaptacyjnym, aby służył mu pomocą w razie wątpliwości. Osobą odpowiedzialną za wprowadzenie nowego pracownika w kulturę organizacyjną może być bezpośredni przełożony. Nie zawsze oznacza to, że on sam – osobiście – prowadzi, doradza, tłumaczy i pokazuje firmę nowemu pracownikowi. Może wyznaczyć innego pracownika jako opiekuna, który zajmuje się praktycznym wprowadzaniem do pracy, i do którego będzie można zwrócić się z prośbą o pomoc czy radę. Kierownik pełni wówczas funkcję nadzorczą nad prawidłowym przebiegiem procesu adaptacji. Brak opiekuna jest częstym błędem procesów adaptacji. Jeżeli nikt nie zostanie nowemu pracownikowi przydzielony nikt konkretny, a pozostawieni do dyspozycji zostaną wszyscy pracownicy zakładu, może to doprowadzić do tego, że w praktyce nowy pracownik będzie czuł się pozostawiony sam sobie: sam musi rozpoznawać procedury i stosunki panujące w firmie, zwyczaje i procesy komunikacji interpersonalnej, co skutkuje większą ilością popełnianych błędów, zmniejszoną sprawnością przepływu informacji wewnątrz firmy, utratą zaufania do firmy.

Adaptacja nowego pracownika polega również na informacji zwrotnej o jego pracy. Pracownik oczekuje na sygnały związane z tym, co wykonuje poprawnie, a jakie obszary jego działania powinny ulec korekcie. Chce być partnerem zarówno dla innych, jak i dla swojego przełożonego. Dlatego adaptacja powinna objąć również szczere rozmowy z pracownikiem, aby obopólnie ustalić, jak się czuje w firmie, jak współpracuje mu się z innymi, jakie zadania sprawiają mu najwięcej kłopotu, czy ma jakieś propozycje usprawnień itp. Rozmowa taka powinna przebiegać w klimacie zaufania i partnerstwa.

Negatywnym zjawiskiem zachodzącym podczas wdrażania pracownika jest nieprecyzyjne przedstawienie zakresu obowiązków. Nowy pracownik nie bardzo wie, co właściwie do niego należy, kim i czym ma się zająć itd. Sam stara się wyznaczać sobie zadania, co często prowadzi do straty czasu, energii, a więc i pieniędzy.

Bardzo istotny z punktu widzenia dla bezpieczeństwa nowozatrudnionego pracownika jest sposób przeprowadzenia szkolenia wstępnego z zakresy bezpieczeństwa i higieny pracy. Procedurę przeprowadzania szkolenia wstępnego bhp, które składa się ze szkolenia wstępnego ogólnego oraz z instruktażu stanowiskowego oraz zasady, cele, zakresy tematyczne, osoby uprawnione do ich przeprowadzania określa rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z 27 lipca 2004 r. w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz.U. nr 180, poz. 1860 ze zm.). Obowiązek uczestniczenia w takim szkoleniu dotyczy wszystkich podejmujących pracę. W ramach instruktażu ogólnego bhp nowy pracownik powinien być zapoznany w szczególności z przepisami i zasadami bhp obowiązującymi w danym zakładzie pracy ze względu na specyfikę jego działalności. Instruktaż stanowiskowy powinien zapewnić uczestnikowi szkolenia zapoznanie się z czynnikami środowiska pracy, występującymi na ich stanowiskach pracy i ryzykiem zawodowym związanym z wykonywaną pracą, sposobami ochrony przed zagrożeniami, jakie mogą powodować te czynniki oraz metodami bezpiecznego wykonywania pracy na tych stanowiskach. Ma to podstawowe znaczenie dla zapewnienia mu odpowiedniego poziomu bezpieczeństwa w pracy.

[5] A. Dobiesz-Żarczyńska, *Adaptacja nowego pracownika do pracy w przedsiębiorstwie*, Kraków 2008.

Rezygnacja z procesu adaptacji lub jej niewłaściwe przeprowadzenie prowadzi do wielu zjawisk negatywnych, jak: niskie wyniki, wykonywanie pracy metodą prób i błędów, dłuższe przygotowywanie się do zadań, powrót pracownika do wcześniejszych faz uczenia się, wydłużanie czasu realizacji zadań (pracownik szuka informacji na własną rękę), brak oczekiwanej skuteczności i efektywności, wypadki i awarie, fluktuacja i absencja pracowników, które po dłuższym czasie wpływają na całość kosztów organizacyjnych, odejście pracownika i związane z tym koszty oraz konflikty i pogorszenie stosunków między pracownikami. Nieprawidłowe prowadzenie szkoleń oraz brak nadzoru osób potrafiących skorygować nieprawidłowe zachowania pracowników skutkują wypadkami – często powtarzalnymi, przestojami, awariami i zniszczonym mieniem, czyli stratami, których można uniknąć. Na stratach konkretnego zakładu się jednak nie kończy. W dalszej perspektywie są straty społeczne – niestety, na razie zbyt rzadko są one łączone z konkretnymi zaniedbaniami w zakładach pracy. Pracodawca powinien, wkraczając poza ustawowe wymagania, dawać przykład i okazywać rzeczywistą troskę o zdrowie i bezpieczeństwo. Leży to w jego własnym interesie, ponieważ dbałość o bezpieczeństwo pracy służy działalności gospodarczej i cechuje firmy dobrze zarządzające kapitałem ludzkimi. Środki zapewniające bezpieczeństwo służą ochronie wszystkich pracowników, podnoszą renomę pracodawcy na rynku pracy i pomagają przyciągać najlepsze kadry.

Konieczne jest dwutorowe podejście, po pierwsze zapewnienie pracy, która jest bezpieczna – przydzielenie odpowiednich obowiązków, zapewnienie ochrony, szkolenia i nadzoru, a po drugie włączenie edukacji w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy do głównego nurtu działań edukacyjnych w szkołach i na uczelniach. Edukacji w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy nie należy rozpoczynać dopiero wtedy, gdy młodzież wchodzi w świat pracy. Zagadnienia dotyczące bezpieczeństwa i higieny pracy powinny być odpowiednio wcześnie włączone do systemu edukacji i programu szkolnego i uniwersyteckiego. Zagadnienia związane z bhp należy również uwzględnić w odniesieniu do praktyk i szkolenia zawodowego. Wpajając młodym ludziom kulturę zapobiegania ryzyku od najmłodszych lat, pomożemy im zachować bezpieczeństwo przez cały okres aktywności zawodowej. Szkoła powinna dać podstawy wiedzy umożliwiającej absolwentowi samodzielne dokształcanie się i doskonalenie, a także umiejętności przekwalifikowania się. Współczesny system kształcenia zawodowego wymaga dopasowania do rynku pracy, jeżeli absolwenci szkół mają uzyskać lepsze warunki zatrudnienia. Wiąże się to z dostosowaniem kierunków, programów i treści kształcenia w szkołach różnych szczebli do potrzeb rynku pracy. Niewątpliwie właściwe przygotowanie pod względem merytorycznym, jak i praktycznym absolwentów szkół, sprzyja adaptacji pracownika na nowym stanowisku pracy. Dlatego dążąc do wzrostu bezpieczeństwa należy kształtować bezpieczne postawy i zachowania na każdym etapie kształcenia, gdyż w edukacji dla bezpieczeństwa czas kształcenia i powtarzalność odgrywa kluczową rolę.

Bibliografia

Amstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi,* Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
Dobiesz-Żarczyńska A., *Adaptacja nowego pracownika do pracy w przedsiębiorstwie*, Wolters Kluwer, Kraków 2008.
Jamka B., *Dobór zewnętrzny i wewnętrzny pracowników. Teoria i praktyka*, Wyd. Difin, Warszawa 2001.
Szałkowski A., *Wprowadzenie do zarządzania personelem,* Wydaw. Akademii Ekonomicznej, Kraków 2000.

Małgorzata Walczak

KOMPETENCJE POLAKÓW W ZAKRESIE JĘZYKÓW OBCYCH I ICH WPŁYW NA DZIAŁALNOŚĆ PRZEDSIĘBIORSTW

Streszczenie

Artykuł ma na celu próbę odpowiedzi na pytanie jakimi kompetencjami dysponują Polacy w zakresie języków obcych. Stanowi również analizę polskiego systemu edukacyjnego w odniesieniu do zakładanych osiągnięć uczniów i studentów co do poziomu znajomości języków obcych na wszystkich etapach edukacyjnych. Ponadto artykuł jest próbą ukazania faktu, że proces kształcenia oraz system ewaluacji kompetencji w obszarze języków obcych jest skoncentrowany wokół biernego odtwarzania przyswojonych zagadnień językowych i w wielu przypadkach kompetencje językowe pracowników nie odpowiadają potrzebom małych i średnich przedsiębiorstw.

Słowa kluczowe: kompetencje językowe, nauka języków obcych, języki obce w małych i średnich przedsiębiorstwach.

LANGUAGE COMPETENCES OF POLES AND THEIR INFLUENCE ON THE ACTIVITY OF THE ENTERPRISES

Abstract

The article aims at answering the question what competences in the field of foreign languages Polish people have. It is also the analysis of the Polish educational system with the reference to the assumed students' achievements as to the level of their foreign language knowledge. Moreover, the article also tries to show the fact that the educational process and the system of evaluation the competences in the area of foreign languages is focused on the passive reproduction of the learnt language parts and in many cases language competences of the employees do not meet the needs of small and medium enterprises owners.

Key words: language competences, foreign language learning, foreign languages in SMEs.

Wstęp

Globalizacja, zjednoczenie Europy, a co za tym idzie otwarcie granic, umożliwiło Polakom swobodne podróżowanie, poszukiwanie zatrudnienia w innych krajach oraz spowodowało, że wielu inwestorów rozpoczęło swoją działalność w Polsce. Ponadto otwarcie granic stworzyło możliwości współpracy międzynarodowej dla wielu rodzimych biznesmenów. Wszystkie wyżej wymienione czynniki wymagają komunikacji, a tym samym znajomości co najmniej jednego języka obcego. Artykuł ma na celu przybliżenie zagadnień związanych z kompetencjami językowymi oraz jest próbą odpowiedzi na pytanie czy w świetle reform edukacyjnych osoby

wchodzące na rynek pracy posiadają wystarczające kompetencje językowe odpowiadające potrzebom małych i średnich przedsiębiorstw.

Dokonując przeglądu literatury (W. Strykowski, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, E. Baron-Polańczyk), dostrzec można wiele interpretacji pojęcia kompetencja. Dlatego zanim przejdę do omówienia kompetencji językowych, spróbuję przybliżyć definicję kompetencji. „Competentia" to łaciński odpowiednik słowa kompetencja i odnosi się do „posiadania wiedzy umożliwiającej wydawanie sądu, wypowiadania autorytarnego zdania; zakresu zagadnień, o którym dana osoba może wyrokować, gdyż posiada odpowiednie wiadomości i doświadczenia"[1]. Słownik współczesnego języka polskiego charakteryzuje kompetencje jako zakres: uprawnień i pełnomocnictw; działania; spraw podlegających jakiemuś organowi, czyjejś wiedzy, umiejętności, pola odpowiedzialności"[2]. M. Czerepaniak-Walczak twierdzi, że „kompetencje to świadomy, wyuczalny i satysfakcjonujący, choć nie niezwykły poziom sprawności warunkujący efektywne zachowanie się w jakiejś dziedzinie"[3]. W. Strykowski zaś przypisuje kompetencji dynamikę „ujawniającą się w działaniu, w relacji człowieka z rzeczywistością"[4]. Z przytoczonych definicji wynika, iż kompetencjami będą wszelkie umiejętności nabyte w toku edukacji i doświadczenia zawodowego. Łączą w sobie elementy wiedzy, umiejętności zastosowania ich w praktyce, jak również właściwe postawy, które będą warunkować najpierw prawidłowy tok nabywania kompetencji, a później wdrażanie ich w życie.

W programie Lifelong Learning (2000) scharakteryzowano tak zwane kompetencje kluczowe, czyli podstawowe i ważne, umożliwiające osobom integrowanie się, sprawne współdziałanie zarówno w znanym jak i nieznanym otoczeniu. Do kompetencji kluczowych można zaliczyć między innymi: zastosowanie technologii informacyjnych, efektywne komunikowanie się w językach obcych oraz umiejętności interpersonalne[5].

Powstaje zatem pytanie czy polski system edukacji zapewnia efektywny proces kształcenia, w obrębie umiejętności kluczowych tj. w obszarze języków obcych, w wyniku którego dzieci i młodzież będą posiadać kompetencje językowe odpowiadające potrzebom pracodawców?

Kompetencje językowe w polskim systemie edukacji

Efektywne komunikowanie się w języku obcym świadczyć może o nabytej kompetencji komunikacyjnej, czyli posiadaniu takich umiejętności, które umożliwiają prawidłowe zachowanie językowe w zależności od sytuacji: oficjalnej, nieoficjalnej, przyjmowanie rozmaitych ról społecznych, dobieranie właściwych form wypowiedzi zależnych od celu, etc.[6]. Do scharakte-

[1] Por. *Encyklopedia PWN*, 1982, s. 357.

[2] *Słownik Współczesnego Języka Polskiego*, 1996, s 398.

[3] M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencja słowo kluczowe czy wytrych*, [w:] „Neodidagmata" 1999, XXIV, s. 61, https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/6514/1/04_Maria_Czerepaniak_Walczak_KOMPETENCJA_S%C5%81OWO_KLUCZOWE_53-66.pdf [20.08.2015].

[4] W. Strykowski, J. Strykowski, J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPi^2, Poznań 2003, s. 23.

[5] I. Gvaramadze, Lieflong *Learning (LLL,),* [w:] http://www.projects.aegee.org/educationunlimit/files/Lifelong_Learning_brief.pdf, str. 2 [20.08.2015].

[6] Por. M. Milerski, B. Śliwerski, *Leksykon PWN Pedagogika*, Wyd. PWN, Warszawa 2000, s. 101.

ryzowania kompetencji językowych przygotowano Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (Common European Language Framework- CEFR). W systemie tym autorzy grupują umiejętności słuchania, samodzielnego wypowiadania się, czytania i pisania. Każdą z tych umiejętności językowych opisano na sześciu poziomach biegłości językowej, od poziomów A1, A2 (poziomy podstawowe), poprzez poziomy B1, B2 (poziomy samodzielności) do poziomów C1, C2 (poziomy biegłości). W obrębie każdego poziomu scharakteryzowano zakres znajomości słownictwa, wyrażeń niezbędnych do rozumienia nagrań oraz tekstów pisanych, a ponadto stopień zaawansowania w celu podejmowania mniej lub bardziej samodzielnych rozmów w języku obcym oraz szereg form wypowiedzi pisemnych adekwatnych do poziomu zaawansowania językowego[7].

Podstawa Programowa dotycząca języków obcych w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum[8] oraz Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego[9] określają zakładany poziom biegłości językowej począwszy od II etapu edukacyjnego (klasa IV-VI). Kończąc ten właśnie etap edukacyjny uczniowie powinni posiadać umiejętności językowe na poziome A1, kończąc III etap edukacyjny (gimnazjum) zakłada się, że uczniowie nabywają umiejętności językowe na poziomie A2 lub A2+, w zależności czy rozpoczęli naukę języka obcego w gimnazjum, czy też kontynuują naukę języka rozpoczętą w szkole podstawowej. Umiejętności w zakresie języków obcych na koniec IV etapu edukacyjnego (liceum, technikum), który kończy się egzaminem maturalnym odpowiada poziomowi B1 lub B2. W Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, opisuje się efekty kształcenia dla wszystkich kierunków i profili studiów. W dokumencie tym określono, że student kończąc studia pierwszego stopnia osiąga umiejętności językowe na poziomie B2, po ukończeniu drugiego stopnia posiada umiejętności w zakresie języka obcego na poziomie B2+.
Z opisu tego wynika, iż osoby kończące edukację już na poziomie średnim posiadają, czy też powinny posiadać umiejętności swobodnego porozumiewania się w językach obcych. Powstaje zatem pytanie czy tak rzeczywiście jest? Jakich narzędzi używa się w polskim systemie oświaty do ewaluacji poziomu posiadanych kompetencji językowych, szczególnie umiejętności mówienia i rozumienia w języku obcym.

Polski system oświaty zakłada obligatoryjne kształcenie językowe od klasy I szkoły podstawowej, wcześniej od klas IV. Nowa Podstawa Programowa z dnia 23.12.2008 roku[10] od początku zakładała wprowadzenie egzaminów końcowych po gimnazjum w roku 2012 i po szkole podstawowej w roku 2015. Oprócz sprawdzianu po szkole podstawowej i egzaminu gimnazjalnego, poziom znajomości języka obcego jest sprawdzany podczas egzaminu maturalnego. Warto zwrócić uwagę, że żadna z form sprawdzenia poziomu biegłości językowej, oprócz egzaminu maturalnego, nie sprawdza umiejętności mówienia. Przez 9 lat nauki postępy uczniów w odniesieniu do tej kluczowej umiejętności w sposób formalny nie są oceniane.

---

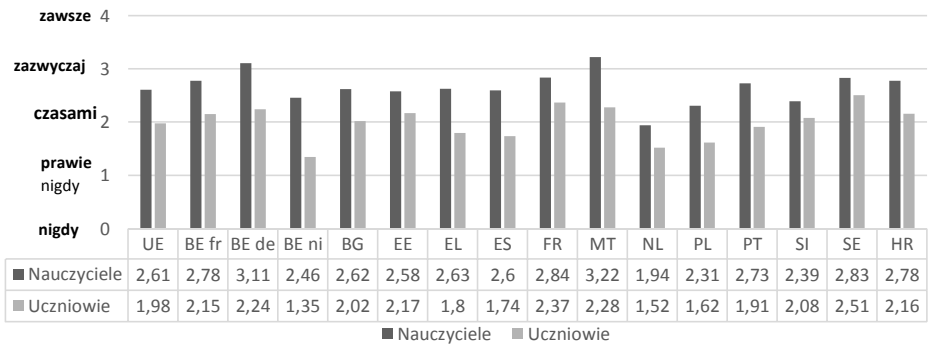
[7] Pełny opis znajduje się *Europejskie poziomy biegłości językowej – tabela samooceny*, [w:] http://europass.cedefop.europa.eu/pl/resources/european-language-levels-cefr [16.09.2015].

[8] *Podstawa programowa z komentarzami, tom 3*, [w:] http://men.gov.pl/wpcontent/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf, [20.08.2015].

[9] *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, [w:] http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/478e9241dffed3a0bcd4fb28792392a8.pdf [15.09.2015].

[10] *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, tom 3*, [w:] http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=233&from=FBC, [15.09.2015].

Co więcej kształcenie językowe jest oparte na nauczaniu gramatyki lub uczeniu „pod egzaminy", skupia się wokół, „przerabiania" podręczników i pisania notatek, co znajduje odzwierciedlenie w opinii wielu uczniów i rodziców, a wiele z nich znajduje się na przykład na forum internetowym tygodnika „Polityka"[11]. Opinie o tym, że zajęcia językowe koncentrują się zbyt mocno wokół zagadnień teoretycznych są poparte badaniami. W raporcie z badania „Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie 2012"[12], wskazuje się, iż „pierwszy badany język jest używany na zajęciach w różnym stopniu przez nauczycieli i uczniów w poszczególnych krajach europejskich. Istnieje powszechna tendencja, że podczas zajęć uczniowie używają języka docelowego rzadziej niż ich nauczyciele, co może wpływać na niski poziom kompetencji w obszarze języka mówionego (zob. rys. 1).



Rys. 1. Częstość używania języka docelowego na zajęciach

Źródło: Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2012, *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie) Raport Eurydice.* Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, [w:] http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2015/01/PL_KD_ECEC1.pdf, [16.09.2015].

Kształt egzaminów, o których pisano wcześniej, też nie obliguje w żaden sposób uczniów i nauczycieli do wytężonej pracy nad doskonaleniem kompetencji w zakresie mówienia w języku obcym. Zarówno II jak i III etap edukacyjny kończą się sprawdzianami w formie testu, w których sporo miejsca zajmują zadania wielokrotnego wyboru, prawda/fałsz, itp. Należy również pamiętać, że wiele dobrych wyników podczas egzaminów może stanowić rezultat uczęszczania na zajęcia dodatkowe, do których dostęp może mieć tylko część uczniów z uwagi na czynnik ekonomiczny[13]. Dopiero podczas nauki w liceum czy technikum, wizja egzaminu maturalnego „wymusza" zaangażowanie uczniów i nauczycieli w tym obszarze. Nie mniej zdanie egzaminu maturalnego ustnego z języka obcego może również nie świadczyć o umiejętności swobodnego komunikowania się w języku obcym. Należy pamiętać, że

[11] *Pełna treść wpisów forum dostępna na stronie Polityka.pl Forum,* [w:] http://www.polityka.pl/forum/1133954,polska_szkola_zle_uczy_jezukow.thread [10.07.2015].

[12] *Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, Kluczowe Dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie, Raport Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg, 2012*., [w:] http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2015/01/PL_KD_ECEC1.pdf [16.09.2015].

[13] Por. H. Gajdamowicz*, Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych w XXI wieku, Tom I,* Wyd. Oficyna Wydawnicza Impuls*,* Kraków 2009, s. 384.

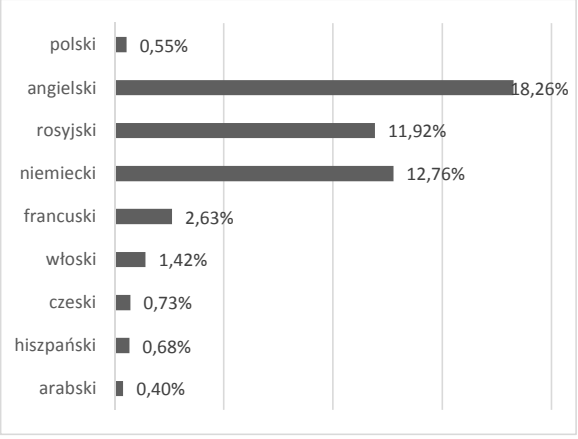
egzamin ten polega na wykonaniu kilku poleceń, a zdobycie nawet dobrego wyniku nie gwarantuje, że uczeń przełamał barierę językową. Spotykamy się bowiem z opiniami, że w polskiej szkole młodzież uczy się tylko aby „zdać i zapomnieć". Wyniki zaś, którymi szczycą się Okręgowe Komisje Egzaminacyjne nie dowodzą, moim zdaniem, prawdziwych kompetencji językowych. Przytoczę tu choćby opinię prezesa PASE (Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych), Pana Jacka Członkowskiego: „wyniki matur wprowadzają społeczeństwo w błąd. Jest ona tak skonstruowana, żeby większość zdała. Nie znam innego poważnego egzaminu, gdzie do zaliczenia wystarczy 30 procent poprawnych odpowiedzi. Pierwsze zadanie – prawda, fałsz. Inne pytania są zamknięte, a do wyboru 3 opcje – tłumaczy Członkowski, który od 20 lat uczy języka angielskiego. Poziom rozszerzony jest o wiele trudniejszy, ale większość uczniów wybiera poziom podstawowy. Na poziom rozszerzony decyduje się zaledwie 35 procent licealistów"[14].

Można zatem wysnuć wniosek z opinii osoby z wieloletnim stażem, że młodzież, która kończy IV etap edukacyjny w dużej części „prześlizguje się" przez ten egzamin. Dlatego też warto porównać tą opinię z danymi zebranymi z kilku Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych, w zakresie kluczowej kompetencji jaką jest efektywne komunikowanie się w języku obcym. Z analizy danych dotyczących wybieralności oraz zdawalności matury ustnej z języka obcego nowożytnego w roku 2014, w losowo wybranych województwach (kujawsko-pomorskie; łódzkie, mazowieckie, dolnośląskie), wynika, że większość (od 87,5% - 89,9%) maturzystów wybiera język angielski. Język niemiecki zaś jest drugim najczęściej wybieranym językiem. Średnio od 8,9% - 16,7% maturzystów wybiera właśnie ten język. Wyjątek stanowi województwo mazowieckie gdzie tylko 3,6% uczniów wybrało język niemiecki. Tłumaczyć można to faktem, że właśnie w tym województwie 5,8% uczniów wybrało język rosyjski. Co do zdawalności egzaminu maturalnego ustnego wyniki ukazują, że maturzyści, we wspomnianych wcześniej województwach, zdają egzamin ten średnio na tym samym poziomie, to jest: język angielski 65% (co daje średnio 19,5 pkt. na 30 możliwych do zdobycia), język niemiecki średnio na poziomie 60% (to średnio 18 pkt. na 30)[15]. Wynik taki, choć nie najgorszy, w mojej ocenie to słaby rezultat po minimum 6 lub 12 latach nauki (w zależności od momentu rozpoczęcia nauki). Może to świadczyć jednak o słabych kompetencjach w zakresie umiejętności mówienia w języku obcym. Dla porównania posłużę się wykresem dotyczącym znajomości języków w krajach Unii Europejskiej. Badanie Eurobarometer „Europejczycy i ich języki" zostało przeprowadzone w roku 2012 na grupie 27 tysięcy osób, średnio tysiąc osób w każdym kraju. Rysunek 3 przedstawia wykres ilości Polaków, którzy uczyli się języków obcych w Polsce i deklarują ich znajomość.

---

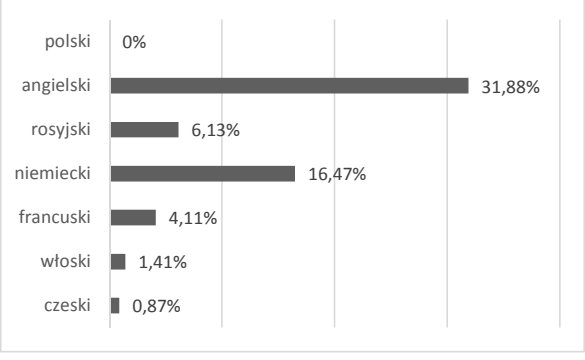
[14] *Wyborcza.pl*, [w:] http://wyborcza.pl/1,75478,18285984,Zdanie_matury_z_angielskiego_nie_oznacza_znajomosci.html, [15.07.2015].

[15] Por.: *Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego w Łodzi 2014* http://www.komisja.pl/pobierz/matura/raporty/2014/sw_raport_ogolny_2014.pdf [19.08.2015]; *Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego przeprowadzonego w roku szkolnym 2013/2014 w województwie kujawsko pomorskim*, [w:] http://www.oke.gda.pl/plikiOKE/Opracowania_wynikow/2014/2014_09_19_Sprawozdanie_Matura_2014_kujpom.pdf [19.08.2015]; *Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego przeprowadzonego w roku 2014 w województwie mazowieckim*, [w:] http://www.oke.waw.pl/new/download/files/File/matura/2014/wyniki/szczegolowe/raport_ogolny%202014_OKE_Wwa.pdf [19.08.2015]; *Raport z egzaminu maturalnego w województwie dolnośląskim,* [w:] http://oke.wroc.pl/images/library/File/pdfy/RapMatura2014_02.pdf [16.09.2015].



Rys. 2. Znajomość języków obcych w Polsce
Źródło: www.languageknowleddge.eu [10.08.2015].

Jak widać tylko 18,26% osób z grupy wszystkich respondentów deklaruje znajomość języka angielskiego, niemieckiego zaś 12,76%. Artykuł niniejszy dotyczy umiejętności językowych uczniów oraz pracowników małych i średnich przedsiębiorstw, dlatego chciałabym zwrócić uwagę na wyniki tego sondażu, które zostały przeprowadzony w grupie wiekowej 15-34 lata.



Rys. 3. Znajomość języków obcych w Polsce, grupa wiekowa 15-34 lata
Źródło: www.languageknowledge.eu. [10.08.2015].

Z wyników sondażu przedstawionych na rysunku 4 wynika, że niecałe 32% badanych deklaruje znajomość języka angielskiego, którego się uczyli. W przypadku języka niemieckiego to zaledwie 16,47%. Należałoby zatem zadać pytanie, czy wynik cytowanego sondażu, uwzględniając długi tok kształcenia, jest zadowalający i czy w związku z tym działalność małych i średnich przedsiębiorstw związana z handlem międzynarodowym może odbywać się bez konsekwencji?

Wpływ kompetencji językowych pracowników na działalność przedsiębiorców

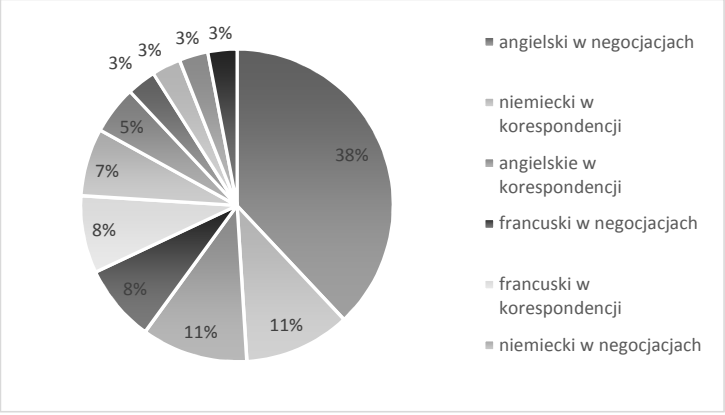
Jeżeli zatem, pomimo wielu lat nauki i starań, wynik sondaży wskazywanych powyżej, wyniki matur wydają się niesatysfakcjonujące, a opinie o polskim systemie edukacji w obszarze nauki języków obcych są nieprzychylne, można przypuszczać, że przedsiębiorcy, którzy opierają swój biznes na współpracy międzynarodowej, mogą mieć problem z nawiązywaniem kontaktów zagranicznych przez swoich pracowników. Jako wieloletni nauczyciel języka angielskiego oraz tłumacz mogę stwierdzić, że przedsiębiorcy zmuszeni są często do zatrudniania dodatkowych osób, tłumaczy czy asystentów oraz do prowadzenia szkoleń językowych dla swoich pracowników. Co prawda, jak wskazuje S. Kwiatkowski, kursy językowe chociaż należą do jednej z funkcji przedsiębiorstwa, obok funkcji produkcyjnej, socjalnej i wychowawczej to jest do funkcji dydaktycznej[16], to w dobie kryzysu często mogą mieć charakter deklaratywny, a ilość takich szkoleń może być limitowana i nie odpowiadać rzeczywistym potrzebom pracowników. Należy pamiętać, że szczególnie osoby rozpoczynające działalność gospodarczą w obecnej „sytuacji zmiany stosunków własnościowych oraz zmiany kredytowania działalności gospodarczej" w pierwszym okresie całą swoją uwagę skupiają na sferze produkcyjnej"[17]. W tej sytuacji brak znajomości języków obcych kładzie się cieniem na zyskach takich przedsiębiorców, którzy nie dysponują personelem wielojęzycznym. Według badania ELAN 2006 (ang. Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Langugage Skills in Enterprises – Wpływ niewystarczającej znajomości języków obcych w przedsiębiorstwach na gospodarkę europejską)[18], spośród 2000 firm objętych tym badaniem (w tym polskich), aż 11% respondentów utraciło faktyczne lub potencjalne kontrakty eksportowe, czego bezpośrednią przyczyną był brak umiejętności językowych. Co najmniej 10 przedsiębiorstw utraciło kontrakty warte ponad 1 mln euro. Według badania ELAN, strata z anulowania kontraktów zawartych i potencjalnych waha się pomiędzy 8,100,085 euro a 13,500,004 euro[19]. W dobie kryzysu gospodarczego straty tego rzędu są bardzo znaczne i wynikały z braku odpowiednich kompetencji językowych, a dotyczyły głównie braku umiejętności prowadzenia korespondencji w języku angielskim oraz umiejętności negocjacji w tym języku, następnie braku umiejętności prowadzenia korespondencji w języku niemieckim oraz prowadzenia negocjacji w języku francuskim. Szczegółowe dane procentowe przedstawia rysunek 5. Jak widać wszystkie te umiejętności należą do grupy kompetencji kluczowych, to jest umiejętności porozumiewania się w języku obcym.

[16] S. M. Kwiatkowski, *Problemy rynku pracy. Edukacyjne funkcje zakładów pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 218.

[17] *Ibidem*, s. 218.

[18] *CILT The National Centre for Languages, ELAN Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Langugage Skills in Enterprises*, [w:] http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf [16.09.2015].

[19] *Ibidem*, s. 17-18.



Rys. 4. 10 najistotniejszych sytuacji, które firmy wskazują jako powód utraty kontraktów eksportowych
Źródło: http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf [15.07.2015].

Badanie ELAN dotyczyło również obszarów umiejętności językowych, w których pracownicy są kompetentni i uzyskano w tym badaniu wyniki odnoszące się do 10 takich sytuacji językowych. Należą do nich:

- telefonowanie w języku niemieckim (3%);
- prowadzenie korespondencji w języku niemieckim (3%);
- prowadzenie korespondencji w języku angielskim (2%);
- telefonowanie w języku angielskim (2%);
- język niemiecki podczas spotkań pozabiznesowych (2%);
- język niemiecki w podróżowaniu (2%);
- język angielski podczas spotkań pozabiznesowych (2%);
- język niemiecki podczas spotkań (2%);
- język niemiecki podczas negocjacji (2%);
- język niemiecki podczas wystaw (2%).

Przytoczone dane pokazują, że kompetencje językowe pracowników małych i średnich przedsiębiorstw można określić jako bardzo słabe, co przekłada się na konieczność zatrudniania rodzimych użytkowników języka, którzy wspierają działania firmy w zakresie handlu zagranicznego. Według przywoływanego tu badania ELAN najwięcej przedsiębiorców zatrudniających rodzimych użytkowników języka w zakresie opisanym powyżej, znajduje się w Austrii 45%, na Węgrzech 34%, w Belgii 28% i na Cyprze 27%. W Polsce ta liczba wynosi 13%. Oprócz kosztów związanych z zatrudnianiem rodzimych użytkowników języka, firmy ponoszą koszty związane z zatrudnianiem tłumaczy do wspomagania handlu międzynarodowego. Przeciętnie 45% z firm objętych badaniem zatrudniało tłumacza – najwięcej na Litwie 84%, w Polsce 41%. Według badania większość tłumaczy zatrudnianych przez wspomniane przedsiębiorstwa to specjaliści w dziedzinie języka angielskiego 27%, niemieckiego 15% i francuskiego 10%. Tak więc brak lub słaba znajomość języków obcych pociąga za sobą konsekwencje finansowe oraz może osłabiać potencjał rozwojowy przedsiębiorstw.

Przytoczone w tekście dane wskazują na konieczność wprowadzenia zmian do obecnej formy procesu kształcenia językowego, a zwiększenie efektywności tego procesu, nie tylko na

poziomie szkolnym ale również na poziomie przedsiębiorstw, w mojej ocenie, powinno stanowić priorytet. Raport PIMLICO (ang. Promoting, Implementing, Mapping Language and Intercultural Communication Strategies – Promowanie, wdrażania, mapowanie strategii językowych i strategii komunikacji interkulturowej)[20], oprócz szeregu przykładów dobrych praktyk, zawiera opis instytucji, od lokalnych do międzynarodowych, działających na rzecz wspierania rozwoju językowego. Wskazano w nim również elementy, które mogą w sposób znaczący przyczynić się do zwiększania efektywności komunikacji w językach obcych np.: korzystanie z audytów językowych, szkoleń językowych i programów informacyjnych, korzystanie z nauki języków przez Internet, umożliwienie mobilności personelu, nawiązywanie znajomości z współpracownikami z zagranicy, tymczasowe delegacje na rynki transgraniczne, nawiązywanie współpracy z lokalnymi uczelniami wyższymi, przyjmowanie na staż studentów z zagranicy oraz rekrutacja pracowników spośród rodzimych użytkowników danego języka. Raport ten uwzględnia również zalecenia dla jednostek, instytucji na poziomie europejskim, krajowym w stosunku do rządów, przedsiębiorstw oraz instytucji edukacyjnych. Odnosząc się do zaleceń dla rządów krajów UE, jako interesujące można wskazać punkt dotyczący rozważenia bodźców podatkowych (np. możliwość odliczenia od podatku szkoleń językowych). Godne uwagi są również zalecenia kierowane w stosunku do przedsiębiorców, jak np.: audyty językowe czy też podjęcie działań mających na celu wdrażanie strategii zarządzania językiem odpowiedniej dla danych rynków.

W zakresie działań proponowanych instytucjom edukacyjnym przez PIMLICO, należy moim zdaniem, zwrócić uwagę na: łączenie się z małymi i średnimi przedsiębiorstwami i pośrednikami biznesowymi oraz oferowanie usług wsparcia, np. szkolenia językowe, nawiązywanie kontaktu z lokalnymi małymi i średnimi przedsiębiorstwami prowadzącymi działalność międzynarodową w celu wymiany wiedzy i uzyskania ich pomocy w rozwijaniu nowych programów językowych, dostosowanych do potrzeb handlu międzynarodowego lub opracowywaniu odpowiednich usług dla lokalnych firm, takich jak szkolenie audytorów językowych.

Zakończenie

Z przytoczonych w tekście, a także wskazanych w raporcie PIMLICO zaleceń wynika, że kształcenie językowe w Polsce powinno przejść transformację i stać się kształceniem otwartym i elastycznym. Konieczne wydaje się odejście od tradycyjnego, znanego dziś „teoretyczno-gramatycznego" nauczania i skupić się na praktycznym wykorzystywaniu języka. Do elementów takiego kształcenia mogą należeć kontakty z „żywym językiem": spotkania z obcokrajowcami, wyjazdy zagraniczne, warsztaty. Należałoby dążyć do sytuacji, w której komunikowanie się w języku obcym będzie stanowić podstawę każdej jednostki lekcyjnej, w każdej szkole i na każdym etapie edukacyjnym, natomiast błędy językowe popełniane przez uczniów nie będą rozstrzygać o ocenie umiejętności językowych lecz będą traktowane jako naturalny proces w nauce języka. Wydaje się, że wprowadzenie zmian systemowych w oświacie może być bardzo utrudnione, z uwagi na konieczne nakłady finansowe. Z pewno-

[20] *Report on Languages Management Strategies and Best Practice in SMEs. The PIMLICO project*, [w:] http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-full-report_en.pdf [15.09.2015].

ścią jednak na poziomie lokalnym istnieją możliwości rozpoczęcia wspólnej działalności łączącej edukację i biznes – zarówno w zakresie obszarów kształcenia i umiejętności, jak również pod względem współpracy i wykorzystania potencjału językowego przedsiębiorstw przez szkoły (spotkania, wywiady, wycieczki, warsztaty, itp.), a postępowanie takie, jestem przekonana, przełoży się na zwiększenie motywacji uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Niwelowanie obawy przed wypowiadaniem się w języku obcym poprzez zabawę, swobodną komunikację z nauczycielami, obcokrajowcami powinny w mojej opinii, stanowić podstawę procesu kształcenia językowego, bez względu na etap edukacyjny i wiek. Tworzenie w ten sposób pozytywnych postaw wobec języków obcych na pewno przełoży się na zwiększenie efektywności zarówno procesu kształcenia, jak i efektywności komunikacji w językach obcych uczniów, pracowników przedsiębiorstw i instytucji.

Bibliografia

Baron-Polańczyk E., *Infrastruktura teleinformatyczna jako czynnik warunkujący stosowanie ICT w pracy nauczycieli. Raport z badań.* [w:] Problemy Profesjologii 2013, nr 1.

CILT The National Centre for Languages, ELAN Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprises, [w:] http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf [16.09.2015].

Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja słowo kluczowe czy wytrych*, [w:] Neodidagmata, 1999, XXIV, https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/6514/1/04_Maria_Czerepaniak_Walczak_KOMPETENCJA_S%C5%81OWO_KLUCZOWE_53-66.pdf [20.08.2015].

Europejskie poziomy biegłości językowej – tabela samooceny, [w:] http://europass.cedefop.europa.eu/pl/resources/european-language-levels-cefr [16.09.2015].

Gajdamowicz H., *Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych w XXI wieku,* Tom I, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Gvaramadze I., *Lieflong Learning (LLL)* [w:] http://www.projects.aegee.org/educationunlimit/files/Lifelong_Learning_brief.pdf [20.08.2015].

Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, tom 3, [w:] http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=233&from=FBC, [15.09.2015].

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, Kluczowe Dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie, Raport Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg, 2012., [w:] http://eurydice.org.pl/wp content/uploads/2015/01/PL_KD_ECEC1.pdf [15.09.2015].

Kwiatkowski S. M., *Problemy rynku pracy. Edukacyjne funkcje zakładów pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.) *Pedagogika pracy,* Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Milerski M., Śliwerski B., *Leksykon PWN Pedagogika*, Wyd. PWN, Warszawa 2000.

Podstawa programowa z komentarzami, tom 3, [w:] http://men.gov.pl/wpcontent/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf, [20.08.2015].

Polityka.pl Forum, [w:] http://www.polityka.pl/forum/1133954,polska_szkola_zle_uczy_jezukow.thread, [10.07.2015].

Raport z egzaminu maturalnego w województwie dolnośląskim [w:] http://oke.wroc.pl/images/library/File/pdfy/RapMatura2014_02.pdf [16.09.2015].

Report on Languages Management Strategies and Best Practice in SMEs. The PIMLICO project, [w:] http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-full-report_en.pdf [15.09.2015].

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, [w:] http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/478e9241dffed3a0bcd4fb28792392a8.pdf [15.09.2015].

Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego przeprowadzonego w roku szkolnym 2013/2014 w województwie kujawsko pomorskim, [w:] http://www.oke.gda.pl/plikiOKE/Opracowania_wynikow/2014/2014_09_19_Sprawozdanie_Matura_2014_kuj-pom.pdf, [19.08.2015].

Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego przeprowadzonego w roku 2014 w województwie mazowieckim, [w:]

http://www.oke.waw.pl/new/download/files/File/matura/2014/wyniki/szczegolowe/raport_ogolny%202014_OKE_Wwa.pdf [19.08.2015].

Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego w Łodzi 2014, [w:] http://www.komisja.pl/pobierz/matura/raporty/2014/sw_raport_ogolny_2014.pdf [19.08.2015].

Strykowski W., Strykowski J, Pielachowski J., (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPi^2, Poznań 2003.

Wyborcza.pl, [w:] http://wyborcza.pl/1,75478,18285984,Zdanie_matury_z_angielskiego_nie_oznacza_znajomosci.html [15.07.2015].

Izabela Gabryelewicz
Piotr Gawłowicz
Joanna Sadłowska-Wrzesińska

KAIZEN JAKO SKUTECZNA METODA WSPOMAGAJĄCA EFEKTYWNE ZARZĄDZANIE PRZEDSIĘBIORSTWEM

Streszczenie

W artykule przedstawiono główne założenia metody Kaizen. Scharakteryzowano podstawowe (wybrane) techniki i narzędzia Kaizen, które maja znaczący wpływ na efektywność zarządzania przedsiębiorstwem. Efektywność rozumianą jako poprawę jakości towarów lub usług oraz poprawę bezpieczeństwa pracy, jako zmniejszenie liczby wypadków i ich ciężkości. Kaizen zależy od profilu firmy oraz od otwartości na wprowadzane zmiany, poczynając od kadry zarządzającej. Zmiany w podejściu pracowników do wykonywanych zadań powinny w przyszłości zwiększyć także bezpieczeństwo pracy.

Słowa kluczowe: Kaizen, innowacja, zarządzanie.

KAIZEN AS AN EFFICIENT METHOD ENHANCING EFFECTIVE COMPANY MANAGEMENT

Abstract

The article presents main assumptions of the Kaizen method. It characterizes basic (selected) Kaizen techniques and tools, which have a significant impact on effectiveness of company management . The effectiveness defined as improvement of quality of goods or services as well as improvement of work safety understood as a decrease in the number of work accidents and their severity. Kaizen depends on a company profile and openness to introduced changes, starting from management level. The change in workers' attitude towards their tasks should in future lead to increase in work safety.

Kay words: Kaizen, innovation, management.

Wstęp

Skuteczne zarządzanie przedsiębiorstwem powinno obejmować trzy główne obszary działalności: jakość, środowisko i bezpieczeństwo. Pomimo, że głównym celem każdego przedsiębiorstwa jest zysk, powinien on się odbywać, z zachowaniem dbałości o jakość produktu lub usługi, produkcja nie może negatywnie wpływać na środowisko, oraz musi się odbywać zgodnie z zasadami bezpieczeństwa i higieny pracy. W obecnej chwili standardem jest Zintegrowany System Zarządzania złożony z trzech elementów:

- systemu zarządzania jakością ISO 9001,
- systemu zarządzania środowiskowego ISO 14001,
- systemu zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy PN-N /OHSAS 18001.

Oczywiście można go rozszerzać o inne systemy zarządzania, np. system zarządzania bezpieczeństwem informacji ISO/IEC 27001, systemy sektorowe (ISO 22000 – Bezpieczeństwo żywości, HACCP – Hazard Analysis and Critical Control Point System, GMP – Good Manufacturing Practice, GHP – Good Hygienic Practice).

Bez względu na to jaki system zarządzania wprowadzi u siebie przedsiębiorstwo, potrzebne są odpowiednie metody, narzędzia i techniki aby dany system wprowadzić i co najważniejsze utrzymać. Ważna także jest świadomość, że żyjemy w świecie dynamicznych zmian i należy się do nich dostosowywać.

Japońska filozofia Kaizen powstała w latach 40-tych XIX wieku. Na zniszczone wojną wyspy japońskie, przybyła grupa amerykańskich statystyków, z E. Demingiem na czele. Edwards Deming, specjalista w dziedzinie kontroli jakości, zapoczątkował w Japonii „jakościową rewolucję", która wkrótce objęła swoim zasięgiem cały świat. Zapoczątkował on inne spojrzenie na pojęcie jakości. Udowadniał, że jakość nie sprowadza się do tego, by produkt bądź usługa odpowiadały określonym wymaganiom, lecz raczej, że jest to styl życia, nie kończący się proces ulepszania. Ta podstawowa reguła: ciągłe zaangażowanie, chęć nieustannego podnoszenia jakości firmy i produktu, udoskonalanie firmy na co dzień, dała siłę do odbudowy kraju i stała się właściwym kierunkiem na drodze do japońskiego cudu gospodarczego. Ten system stanowił też podstawę do nauki dla kierownictw firm japońskich w roku 1959 i w latach następnych. Po drugiej wojnie światowej większość japońskich firm zaczynała dosłownie od zera. Każdy dzień stawiał nowe wyzwania przed menadżerami i pracownikami i każdy dzień oznaczał krok do przodu. Utrzymanie się na rynku wymagało niekończącego się doskonalenia i w ten sposób Kaizen stał się stylem życia[1].

1. Innowacje a Kaizen

„Wszystkie drogi prowadzą do Rzymu", ale czy wszystkie drogi prowadzą do sukcesu? Strategia Kaizen jest najistotniejszą koncepcją japońskiego zarządzania – kluczem do konkurencyjnego sukcesu. Kaizen oznacza nieustanne doskonalenie dotyczące wszystkich – od pracowników najwyższego kierownictwa po pracowników liniowych. Koncepcja ta jest kluczem do zrozumienia różnic występujących między japońskim a zachodnim podejściem do zarządzania. Największą różnicę między tymi stylami zarządzania zdefiniował Masaaki Imai następująco: „Japoński kaizen i styl myślenia zorientowany na procesy kontra zachodni sposób myślenia zorientowany na innowacje i rezultaty"[2]. W tabeli 1 przedstawiono porównanie podejścia tzw. europejskiego – innowacyjnego i podejścia według Kaizen, do zarządzania przedsiębiorstwem.

[1] M. Imai, *Kaizen. Klucz do konkurencyjnego sukcesu Japonii*, Wydawnictwo MT Biznes sp. z o.o., Warszawa 2007.

[2] *Ibidem.*

Tab. 1. Cechy Kaizen oraz innowacji[3]

Kryterium porównania	Innowacje	Kaizen
Skutek	krótkookresowy	długookresowy
Tempo	duże kroki	małe kroki
Działania	podejmowane i realizowane w sposób jednorazowy	ciągłe, podejmowane i realizowane w sposób ciągły
Zmiany	gwałtowne i ulotne	stopniowe i stałe
Zaangażowanie	kilka wybranych, wyspecjalizowanych osób	wszystkich osób
Podejście	indywidualne podejście w odniesieniu do pomysłów i podejmowanych wysiłków	podejście systemowe, kolektywne, wysiłek grupowy
Tryb	podejmowanie radykalnych działań, „niszczenie i odbudowywanie”	utrzymywanie istniejącego stanu i usprawnianie
Wymagania	praktyczne duże inwestycje, ale znacznie mniejszy wysiłek dla utrzymania efektów	niewielkie inwestycje, ale znacznie większy wysiłek dla utrzymania efektów
Ukierunkowanie wysiłku	na technikę	na ludzi
Kryteria oceny	ukierunkowane na zysk	ukierunkowane na poprawę
Walory	dobrze skutkuje w gospodarkach o szybkim tempie wzrostu	dobrze skutkuje w gospodarkach o wolnym tempie wzrostu

Po tym porównaniu widać wyraźnie różnice w dochodzeniu do wysokich standardów produkcji. Krócej różnice te można przedstawić tak jak w tabeli 2. Kaizen to małe, systematyczne kroki, zorientowane na doskonalenie procesu i wspólny wysiłek za pomocą konwencjonalnych, dobrze znanych metod. Podejście europejskie, zorientowane na innowacje to duże (często jednorazowe) kroki, zorientowane na spektakularne sukcesy, szybkie rezultaty, osiągnięte nowymi metodami i dużymi inwestycjami.

Tab. 2. Skrótowe porównanie podejścia Kaizen i innowacyjnego[4]

Kaizen	Innowacje
Małe kroki	Duże kroki
Konwencjonalne know-how	Odkrycia
Wysiłek	Inwestycje
Orientacja na proces	Orientacja na rezultaty
Polityka wolnego (systematycznego, stałego) wzrostu	Polityka szybkiego (gwałtownego, spektakularnego) wzrostu

W modelu zachodnim dużą wagę przykłada się do wyników, jakie osiągnie poszczególny pracownik, przez co nasila się konkurencja i współzawodnictwo, zaś model japoński oparty jest na pracy zespołowej i wspólnym podejmowaniu decyzji[5]. Kaizen pozwala ludziom i organizacjom udoskonalać dowolny proces, produkt lub dowolną usługę za pomocą kilku zasad i narzędzi. Obecnie już nie wystarczy powiedzieć: „Musimy to udoskonalić”. To nie jednorazowe przedsięwzięcie. Teraz doskonalenie musi stać się czynnością codzienną, a pracownicy muszą stawać się w tym coraz lepsi. Liderzy powinni również doskonalić się w uczeniu in-

[3] L. Wasilewski, *Kaizen – tajemnica sukcesu Japonii*, Wydawnictwo Ośrodka Badań Jakości Wyrobów ZETOM, Warszawa 1992.

[4] Mazur A., Gołaś H., *Zasady, metody i techniki wykorzystywane w zarządzaniu jakością*, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań 2010.

[5] Materiały otrzymane z firmy Geates w czasie „Gemba Wok” w dniu 22.10.2014 r.

nych, aby postępowali podobnie. Na początek trzeba zrozumieć, a potem pokonać największą przeszkodę stojącą na drodze ciągłego doskonalenia – kulturę organizacyjną[6], ponieważ może ona stanowić barierę we wdrażaniu, szczególnie w krajach zachodnich, gdzie jest inny typ kultury organizacyjnej. Przedsiębiorstwa amerykańskie i europejskie koncentrują się zwykle na szybkich zmianach, które przynoszą natychmiastowe rezultaty, skupiają uwagę na technice i celach – nie na ludziach. Firmy japońskie uwzględniają potrzebę innowacji nie zapominając o ciągłym ulepszaniu już istniejących standardów. Pomimo tych różnic niewątpliwie istotne i korzystne jest przeniesienie elementów tej filozofii na europejski, w tym polski, rynek, ponieważ firma może zyskać wiele korzyści małymi nakładami finansowymi.

Kaizen zakłada, że każde przedsiębiorstwo ma problemy, które można rozwiązać za pomocą konwencjonalnych, niskonakładowych metod, a każdy pomysł jest dobry, bez względu na to od kogo pochodzi i jak bardzo z pozoru wydaje się abstrakcyjny[7]. Oznacza to, że potrzeba stworzyć taką kulturę w firmie, w której każdy może bez obaw przyznać się do własnych problemów. Do rozwiązania tych problemów można wykorzystać dwa podejścia[8]. Pierwsze stawia na innowacje – wdrażanie najnowszych, kosztownych technologii, takich jak nowoczesne komputery i inne narzędzia, wymagające dużych nakładów finansowych. Drugie polega na wykorzystaniu zdrowego rozsądku, list kontrolnych oraz technik, które niewiele kosztują. Filozofię Kaizen można przedstawić w 10 zasadach[9]:

1. **Problemy stwarzają nowe możliwości**. Problemy i trudności to nowe możliwości i perspektywy.
2. **Pytaj 5 razy „Dlaczego?" (5 why?)**. Nie zadowalaj się pierwszą odpowiedzią. Pytaj: dlaczego, dlaczego, dlaczego..., aż dojdziesz do istoty, sedna problemu.
3. **Bierz pomysły od wszystkich.** Nie staraj się rozwiązać wszystkich problemów sam, zaangażuj współpracowników, rodzinę, kolegów. Podchodź do problemów systemowo.
4. **Myśl nad rozwiązaniami możliwymi do wdrożenia**. Podchodź realistycznie i pragmatycznie do rozwiązań, które chcesz wdrożyć. Zdobądź akceptację osób, na które zmiana będzie miała wpływ.
5. **Odrzucaj ustalony stan rzeczy**. Nie obawiaj się podważyć aktualnego stanu rzeczy. To co było dobre kiedyś, do dzisiejszej rzeczywistości może już nie przystawać.
6. **Wymówki, że czegoś się nie da zrobić, są zbędne.** Obawa przed zmianą zawsze się pojawi, więc weź ją za naturalny element pracy nad nowymi rozwiązaniami.
7. **Wybieraj proste rozwiązania, nie czekając na te idealne**. Zbytnie komplikowanie spraw może zaszkodzić. Nie czekaj na idealne, wszystko rozwiązujące pomysły. Ciesz się z małych sukcesów.
8. **Użyj sprytu zamiast pieniędzy**. Nie każde dobre rozwiązanie musi drogo kosztować, wykorzystuj posiadane już zasoby i potencjał, o którym możesz jeszcze nie wiedzieć.

---

[6] M. Imai, *Gemba Kaizen. Zdroworozsądkowe niskokosztowe podejście do zarządzania*, Wydawnictwo MT Biznes sp. z o.o., Warszawa 2006.

[7] A. Banaś, *Efektywność wprowadzenia metody Kaizen w oddziałach górniczych dla poprawy bezpieczeństwa oraz wydajności pracy*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2015, praca dyplomowa napisana pod kierunkiem dr inż. Izabeli Gabryelewicz.

[8] L. Wasilewski, *Kaizen…*, *op. cit*.

[9] *Ibidem.*

9. **Pomyłki koryguj na bieżąco.** Nie czekaj, aż sprawy wymkną się spod kontroli: im szybciej zadziałasz, tym szybciej dostrzeżesz efekty swoich decyzji.
10. **Ulepszenie nie ma końca.** KAIZEN to strategia długofalowa, która procentuje gdy jest systematycznie i systemowo stosowana.

2. Narzędzia i techniki Kaizen

Jest wiele dostępnych narzędzi do identyfikowania i minimalizowania marnotrawstwa (Poka-Yoke, Kanban, Takt time itp.)[10]. Skuteczne zarządzanie na poziomie codziennej pracy to utrzymanie i doskonalenie standardów. Standardy prezentują najlepszą, najłatwiejszą oraz najbezpieczniejszą metodę wykonywania danej czynności[11]. Gdy wprowadzono właściwe utrzymanie stanowiska, to można wprowadzać system TPM – od angielskiego Total Productive Maintenance, które tłumaczy się różnie: Zarządzanie Parkiem Maszynowym, Całkowite Produktywne Utrzymanie Maszyn, Totalne Utrzymanie Ruchu, Optymalne Utrzymanie Ruchu. TPM jest to metoda zarządzania służbami utrzymania ruchu, czyli utrzymanie takiej wydajności parku maszynowego, aby zapewnić optymalną ciągłość produkcji przy jednoczesnym minimalizowaniu awarii, wad i wypadków[12]. Celem TPM jest osiągnięcie poziomu trzech zer: zero awarii, zero braków (produkcji wad), zero wypadków. Trzy zera to oczywiście cel symboliczny. Nie istnieje nigdzie firma, której udałoby się go osiągnąć, ale samo dążenie do tak przedstawionego ideału daje olbrzymie efekty w zakresie bezpieczeństwa i efektywności pracy. W tabeli 3 zestawiono najczęściej stosowane narzędzia i techniki Kaizen. W większości, są one skierowane na zmianę nastawienia ludzi do procesu pracy, wytworzenie w pracownikach odpowiedzialności za swoje stanowisko pracy, oraz odwołują się do najprostszych metod i często są małonakładowe.

Tabela 3. Wybrane narzędzia i techniki Kaizen

Nazwa	Opis
TPM – Total Productive Maintenance	System maksymalnie efektywnego utrzymania maszyn i urządzeń w całym czasie ich eksploatacji.
5S	Stanowi 5 kroków mających na celu utrzymanie ładu i porządku. Są to kolejno: Selekcja, Systematyka, Sprzątanie, Standaryzacja, Samodyscyplina. Pomagają one osiągnąć lepszą efektywność, organizację i dyscyplinę w miejscu pracy.
Six Sigma	Six Sigma jest to program, którego zadaniem jest osiągniecie jakości „sześć sigma" (3,4 defektów na milion okazji). Podstawą wdrożeń Six Sigma jest tak zwany DMAIC – Define (Definiuj), Measure (Mierz), Analyze (Analizuj), Improve (Implementuj poprawę), Control (Kontroluj).
Pętla logistyczna	Obieg materiałów lub narzędzi. Rodzaje pętli: – pomiędzy magazynem przyjęć klienta a magazynem wyrobów gotowych dostawcy, – pomiędzy magazynami dostawcy, będzie zawierać dodatkowo mniejsze pętle.
Mapowanie Strumienia Wartości	Narzędzie pozwalające na wizualizację przebiegu procesu wytwarzania i przepływu informacji dla wybranej rodziny produktów.

[10] K. Bednarz, *7 marnotrawstw – cz. 2*, www.leancenter.pl/bazawiedzy/artykul/id/133/day (22.01.2015).
[11] Kaizen Institute: materiały szkoleniowe.
[12] A. Michałowska, *Jak skutecznie wdrożyć TPM?*, „Inżynieria & Utrzymanie Ruchu Zakładów Przemysłowych", nr 3 (108), 2015, s. 78-81.

Gniazdo produkcyjne	Ścisłe zestawienie ludzi, maszyn lub stanowisk roboczych w gniazda (często w kształcie U), aby ułatwić przepływ jednej sztuki jakiegoś produktu czy usługi, w tempie określanym przez klienta.
Poka Yoke	Sposób eliminowania defektów z powodu pomyłek.
Karty Kanban	W sposób prosty i dokładny mówią o tym co, i w jakiej ilości, ma być terminowo dostarczone odbiorcy.
Takt Time (czas taktu)	Czas jaki wyznacza nam klient na wyprodukowanie jednego elementu.
Autonomus Maintenance (AM)	Autonomiczne Utrzymanie, narzędzie łączące pracownika produkcji i dział utrzymania ruchu przez wspólną odpowiedzialność za utrzymanie maszyny.

Źródło: *Słownik Lean Manufacturing*, http://leanmanufacturing.pl/slownik.html (22.01.2015).

Cele TPM realizowane są w dwóch obszarach – maszyn i ludzi. I chociaż maszyna wychodzi na plan pierwszy, to jednak pracownicy stanowią zawsze o powodzeniu wdrożenia programu. Tylko wtedy, gdy staną się współodpowiedzialni za obsługiwany sprzęt i maszyny, możliwa jest poprawa dostępności parku maszynowego. TPM wykorzystuje różne, sprawdzone w firmach na całym świecie narzędzia:

- 5S – uporządkowanie i systematyka miejsca pracy; dzięki temu dostępne są potrzebne narzędzia i części zamienne, a ich szybkie znalezienie w dłuższej perspektywie czasu przynosi spore oszczędności;
- samodzielne konserwacje – prowadzone przez operatorów, którzy na co dzień dbają i są odpowiedzialni za stan maszyny, są jej współgospodarzami;
- planowane przeglądy – to podstawowa prewencja antyawaryjna; dzięki regularnie prowadzonym przeglądom parku maszynowego unika się poważnych awarii;
- szkolenia jako ciągłe podnoszenie kwalifikacji pracowników i nauka nowych metod pracy.

3. Kaizen w Polsce

Producenci samochodów w Polsce, podobnie jak i w innych krajach byli pierwszymi, którzy w latach 90-tych ubiegłego wieku podejmowali wdrażanie Lean Manufacturing. Lean Manufacturing jest definiowany jako „filozofia zarządzania prowadzącą do skrócenia drogi od złożenia zamówienia do wysłania produktu dzięki eliminacji marnotrawstwa”[13]. Za branżą motoryzacyjną szybko podążała branża AGD (Polar, Whirlpool, Bosch, Electrolux). Z innych branż, które zainteresowały się wdrażaniem Lean Manufacturing można wymienić branżę elektroniczną i elektryczną oraz spożywczą (MARS, Wedel, Heinz, Danone, Carlsberg), czy też branżę medyczną (Aesculap Chifa, 3M, MacoPharma). Dominują co prawda firmy z kapitałem zagranicznym, najczęściej należące do międzynarodowych korporacji, ale coraz więcej można odnotować firm polskich zarówno dużych, średnich, jak i małych. W kilku ostatnich latach bardzo dynamicznie rosło zainteresowanie Lean w branży meblarskiej. IKEA popularyzuje Lean wśród swoich dostawców, a tych w Polsce ma znaczną liczbę. Ostatnio pojawia się zainteresowanie Lean w przemyśle ciężkim, branży opakowań, czy budowlanej.

Zdecydowana większość polskich przedsiębiorstw zaczęła „przygodę” z ciągłym doskonaleniem od 5S, TPM czy też SMED lub warsztatów Kaizen. Motywacje do podejmowania

[13] *Systemy zarządzania przedsiębiorstwem – techniki Lean Management i Kaizen*, redaktor prowadzący Bartłomiej Zamostny, Wydawnictwo Wiedza i Praktyka sp. z o.o., Warszawa 2014, s. 7.

takich działań były bardzo różne, od odgórnych wytycznych z zagranicznych central firm, poprzez chęć poprawy procesów i ogólnie konkurencyjności przedsiębiorstwa, a na swego rodzaju „modzie" lub zainteresowaniu i ciekawości kierownictwa kończąc. Pierwsze lata wdrożeń w Polsce to również czas eksperymentowania z różnymi stylami implementacji metod i technik oraz przełamywania, wyolbrzymianych nieraz, oporów i niechęci do zmian. Dał się wtedy zauważyć wśród załóg firm trend zwątpienia i niechęci do Lean, który można obiegowo nazwać „nie, bo to jakieś japońskie metody, dobre dla Japończyków, a nie dla Polaków", jak i niewłaściwą strategię wdrożeń, zakładająca przerzucenie odpowiedzialności za zmiany w firmie na pojedyncze osoby[14].

3.1. Przedsiębiorstwo Esselte w Kozienicach

Esselte to producent artykułów biurowych (m.in. segregatory, teczki, wyroby foliowe). Firma powstała w 1913r. w Szwecji. Obecnie posiada oddziały w 29 krajach i zatrudnia blisko 6 000 pracowników. W Polsce Esselte istnieje od 1991 roku, w Kozienicach jest największa fabryka na świecie, która zatrudnia 700 osób. Firma Esselte już trzeci rok wdraża z powodzeniem filozofię Kaizen. Zdecydowała się zastosować tę metodę, ze względu na ogromną sieć dystrybucji, koszty magazynowania gotowych produktów i długie czasy dostaw. Kaizen umożliwił usprawnienie procesów produkcyjnych, administracyjnych i komunikacji wewnętrznej. Dzięki temu maksymalnie zredukowano czas magazynowania i oczekiwania na realizację zamówienia. Bardzo ważnym czynnikiem decydującym o satysfakcji klienta, jest oprócz jakości, terminowość dostaw. Celem nadrzędnym było zwiększenie elastyczności produkcji, czyli wytwarzanie mniejszych partii, przy zwiększeniu częstotliwości. Czas oczekiwania na zamówiony przez klienta wyrób został skrócony z 3 tygodni do 2 dni. Tak dobry wynik udało się osiągnąć właśnie dzięki stosowanej filozofii Kaizen. Zaowocowało to znacznym wzrostem wydajności. Wdrażanie metody Kaizen było procesem żmudnym i długotrwałym. Firma Esselte musiała rozpocząć od analizy każdego pojedynczego procesu – począwszy od zakładania folii na odpowiednią maszynę, po liczbę kroków, jakie musi wykonać obsługujący ją pracownik. Poprawiono elastyczność, wydajność i zdolność produkcyjną pracowników i maszyn, przy wykorzystaniu minimalnych nakładów inwestycyjnych. Aby system Kaizen mógł zostać poprawnie wdrożony, firma musiała także skupić się na pracownikach. Mając na względzie zasady Kaizen i narzędzia lean management, kadra kierownicza zapewnia rocznie wszystkim pracownikom dostęp do 600 warsztatów poświęconych Kaizen. Co roku starsza kadra zarządzająca, właściciele firmy i ponad 50 kierowników organizują w jednym z zakładów produkcyjnych tygodniowe warsztaty dotyczące filozofii Kaizen[15].

3.2. Fabryka Wyrobów Czekoladowych w Skarbimierzu

Fabryka Wyrobów Czekoladowych w Skarbimierzu wdrożyła Zintegrowany Program Lean 6 Sigma, będący połączeniem trzech koncepcji – TPM (Total Preventive Maintenance), HPWS (High Performance Working System) oraz Lean 6 Sigma. Celem, jest efektywność operacyjna

[14] A. Banaś, *op. cit.*
[15] *Ibidem.*

realizowana dzięki pracy autonomicznych zespołów o wysokich kompetencjach. Przede wszystkim są to zespoły produkcyjne, a kluczowym dla nich zadaniem jest wejście przez pracowników w rolę „właściciela maszyny" lub „właściciela systemu", opartego na zbudowaniu kompetencji eksperta w tym obszarze, aby stać się odpowiedzialnym za swój obszar. Wdrażanie programu wymaga ogromnego zaangażowania oraz zmiany sposobu postrzegania lidera, przechodzącego stopniowo z roli osoby zarządzającej w rolę wspierającego trenera. Jest to także inwestycja w budowę kompetencji zespołów i towarzyszące całości procesu zmiany organizacyjne. Dzięki wdrożeniu IL6S pracownicy chcą osiągnąć[16]:

- zero wypadków,
- 100% jakości – zero defektów,
- redukcję kosztów,
- bezawaryjną pracę maszyn,
- bycie liderem w innowacjach i technologii.

3.3. Wytwórnia Leków USP Zdrowie we Wrocławiu

Wytwórnia Leków USP Zdrowie we Wrocławiu od kilku lat firma prowadzi działania, mające na celu przeobrażenie zakładu w bardziej konkurencyjny, elastyczny procesowo i optymalny kosztowo. Zmiany oparto głównie na zmianie kultury organizacyjnej zakładu i jego filozofii działania. Jednym z głównych kierunków było uruchomienie w 2011 r. programu „3D Dążenie Do Doskonałości"[17]. W 2012 r. rozpoczęto działania, mające zaszczepić w pracownikach nowe postrzeganie wytwórni poprzez jej procesy, efektywność oraz patrzenie na nią oczami klienta. Zmiany powodują, że doskonalenie miejsca pracy, procesów i firmy staje się codziennością. Jest to możliwe dzięki przełomowym rozwiązaniom, wprowadzanym dzięki innowacyjności i zaangażowaniu pracowników. Duży nacisk położono na identyfikację przyczyn pojawiających się problemów i odchyleń. Kluczowy jest tu program wniosków pracowniczych, który rozwinął się w przeciągu 3 lat i jest źródłem wielu usprawnień. 3D to nie tylko sukces możliwy dzięki zaangażowaniu pracowników wszystkich szczebli, to również ciężka codzienna praca. Spływające wnioski wymagają regularnych spotkań komisji oceniającej, która spotyka się nawet trzy razy w tygodniu oceniając każdorazowo około 30 pomysłów. Dzięki temu pracownicy mają szybką informację zwrotną dotyczącą możliwości realizacji wniosku. Akcje szkoleniowe, projekty ciągłej poprawy, czy TPM mają swoje indywidualne nazwy, logotypy, plakaty, które wzbudzają w pracownikach pozytywne emocje i poczucie przynależności do akcji[18].

3.4. Gates Polska Sp z o.o. w Legnicy

Gates Polska Sp z o.o. jest częścią międzynarodowej Korporacji Gates z siedzibą w Denver (USA), posiadającą ponad 100 zakładów w 30 państwach, zatrudniającą 14.000 pracowników

[16] Materiały wewnętrzne firmy Mondelez Polska Production: *Zintegrowany program Lean 6 Sigma w Fabryce wyrobów Czekoladowych w Skarbimierzu*.

[17] A. Skiba, *Model 3M Toyoty*, http://leanmanufacturing.pl/artykuly/lean-w-teorii/model-3m-toyoty-muda-mura-muri.html (22.01.2015).

[18] A. Banaś, *op. cit.*

na całym świecie. Gates to światowy lider w produkcji zaawansowanych technologicznie pasów gumowych i przewodów, mających zastosowanie w motoryzacji, przemyśle, hydraulice i rolnictwie. Główne gałęzie przemysłu korzystające z produktów Gates to motoryzacja, transport, rolnictwo, górnictwo, budownictwo, produkcja sprzętu biurowego, technologia komputerowa, produkcja żywności.

W Polsce firma działa w Legnickiej Specjalnej Strefie Ekonomicznej od 13 lat i jest obecnie największym zakładem Grupy Gates w Europie zatrudniającym prawie 600 osób. Firma posiada certyfikacje systemów zarządzania: ISO 9001, ISO/TS 16949, ISO 14001 i OHSAS 18001, a dzięki swoim rozwiązaniom uzyskała globalny status „uprzywilejowanego dostawcy" oraz liczne nagrody i wyróżnienia przyznawane przez kluczowych klientów oraz biznes[19]. Celem firmy Gates jest ciągły rozwój, realizowany dzięki ludziom, bez których sukces nie byłby możliwy. Zaangażowanie pracowników, to kluczowy czynnik we wdrażaniu filozofii ciągłego doskonalenia. Pracownicy wyższego szczebla są bardzo zaangażowani w procesie tworzenia zaangażowania pracowników[20].

Zakończenie

Japońska metoda ciągłego doskonalenia Kaizen jest stosowana przez wiele dużych, światowych firm. Wiele firmy nie chce współpracować z firmami, które nie mają wprowadzonej, chociaż części metod i narzędzi Kaizen. Kaizen pozwala na zwiększenie efektywności procesów produkcji, zdobycie przewagi konkurencyjnej, ciągłe doskonalenie oraz osiąganie coraz wyższych standardów. Nie jest to łatwe, ponieważ na początku trzeba zmienić myślenie wszystkich ludzi w przedsiębiorstwie. Zastosowanie Kaizen zależy od specyfiki zakładu, w którym wprowadza się metody ciągłego doskonalenia oraz od zaangażowania i otwartości na zmiany. Zmiany w podejściu pracowników do każdego zadania mają, w przyszłości, zwiększyć bezpieczeństwo i efektywność pracy[21].

Wiele japońskich firm osiągnęło światowy sukces stosując zarządzanie przez Kaizen, dlatego europejskie firmy powinny brać z nich przykład. Kaizen pozwala przedsiębiorstwom sprostać wymaganiom wytwarzania produktów i usług o najwyższej jakości, niskim kosztem i dokładnie na czas. Cały proces powinien odbywać się przy wsparciu najwyższych szczebli zarządzania, których zadaniem jest stwarzanie odpowiedniej kultury pracy sprzyjającej ciągłemu rozwojowi[22].

Kaizen angażuje wszystkich pracowników i pozwala na szybką poprawę efektywności bez konieczności ponoszenia znacznych inwestycji. Menadżer odgrywa tu dużą rolę, gdyż od niego zależy, jak rozwinie się współpraca z pracownikami, czy będą chętnie dzielić się z nim swoimi pomysłami i spostrzeżeniami bez odczuwania lęku przed brakiem akceptacji. Kaizen to kultura działania, która aby odniosła sukces, musi być filozofią codziennego, systematycz-

[19] *Ibidem.*

[20] Materiały otrzymane z firmy Geates w czasie „Gemba Wok" w dniu 22.10.2014 r.

[21] L. Wasilewski, *op. cit.*

[22] A. Sąpór, *Kaizen – filozofia ciągłego udoskonalania organizacji*, „Organizacja i Kierowanie", 4/2004, s. 91.

nego działania. Pracownicy muszą każdego dnia poszukiwać nowych rozwiązań, ulepszeń, utrzymywać porządek na swoim miejscu pracy oraz unikać marnotrawstwa[23].

I co najważniejsze, bez zmiany mentalności ludzi nie da się wdrożyć, nawet najprostszego, systemu, bo to oni sami muszą go realizować. Postawa i zaangażowanie większości pracowników to końcowy sukces.

Bibliografia

Banaś A., *Efektywność wprowadzenia metody Kaizen w oddziałach górniczych dla poprawy bezpieczeństwa oraz wydajności pracy*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2015, praca dyplomowa napisana pod kierunkiem dr inż. Izabeli Gabryelewicz.

Bednarz K., *7 marnotrawstw – cz.* 2, www.leancenter.pl/bazawiedzy/artykul/id/133/day (22.01.2015).

Kaizen Institute: materiały szkoleniowe.

Imai M., Gemba Kaizen. Zdroworozsądkowe niskokosztowe podejście do zarządzania. Wydawnictwo MT Biznes sp. z o.o., Warszawa 2006.

Imai M., *Kaizen. Klucz do konkurencyjnego sukcesu Japoni*. Wydawnictwo MT Biznes sp. z o.o., Warszawa 2007.

Materiały otrzymane z firmy Geates w czasie „Gemba Wok" w dniu 22.10.2014 r.

Materiały wewnętrzne firmy Mondelez Polska Production: Zintegrowany program Lean 6 Sigma w Fabryce wyrobów Czekoladowych w Skarbimierzu.

Mazur A., Gołaś H., *Zasady, metody i techniki wykorzystywane w zarządzaniu jakością*, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań 2010.

Michałowska A., *Jak skutecznie wdrożyć TPM*?, „Inżynieria & Utrzymanie Ruchu Zakładów Przemysłowych", nr 3 (108), 2015, s.78-81.

Miller J., Wroblewski M., Villafuerte J., *Kultura Kaizen. Budowanie i utrzymywanie kultury ciągłego doskonalenia*, Wyd. MT Biznes sp. z o.o., Warszawa 2014.

Sąpór A., *Kaizen – filozofia ciągłego udoskonalania organizacji*, „Organizacja i Kierowanie", 4/2004, s. 91-101.

Skiba A., *Model 3M Toyoty*, dostęp, http://leanmanufacturing.pl/artykuly/lean-w-teorii/model-3m-toyoty-muda-mura-muri.html (22.01.2015).

Słownik Lean Manufacturing, http://leanmanufacturing.pl/slownik.html (22.01.2015).

Systemy zarządzania przedsiębiorstwem – techniki Lean Management i Kaizen, redaktor prowadzący: Bartłomiej Zamostny, Wydawnictwo Wiedza i Praktyka sp. z o.o., Warszawa 2014.

Wasilewski L., *Kaizen – tajemnica sukcesu Japonii*, Wydawnictwo Ośrodka Badań Jakości Wyrobów ZETOM, Warszawa 1992.

[23] J. Miller, M. Wroblewski, J. Villafuerte, *Kultura Kaizen. Budowanie i utrzymywanie kultury ciągłego doskonalenia*, Wyd. MT Biznes sp. z o.o., Warszawa 2014.

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Justyna Patalas-Maliszewska
Irene Krebs

A STUDY ON MOTIVATING KNOWLEDGE WORKERS BASED ON IT COMPANY

Abstract:

This article aims to analyse motivators for knowledge workers according to different processes in an IT company. This case study investigates how we can define a knowledge worker in a IT company and explores how the use of motivators influences on the realized business processes. The construction of the model includes values of significant motivators for 20 identified knowledge workers from Polish IT companies. This is followed by a discussion of the results of the empirical studies and of the supporting literature. The summary indicates potential directions for further work.

Key words: knowledge workers, motivators, IT company.

MOTYWOWANIE PRACOWNIKÓW WIEDZY W PRZEDSIĘBIORSTWACH IT – STUDIUM PRZYPADKU

Streszczenie:

W artykule zaproponowano proces motywowania pracowników wiedzy w przedsiębiorstwach informatycznych. Na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz badań empirycznych zdefiniowano pracownika wiedzy. Następnie sformułowano procedurę motywowania w kontekście podniesienia efektywności realizowanych procesów biznesowych w przedsiębiorstwie. Weryfikację rozwiązania przeprowadzono na podstawie wyników badań 20 pracowników wiedzy w wybranych przedsiębiorstwach informatycznych. W podsumowaniu pokazano kierunki dalszych prac.

Słowa kluczowe: pracownicy wiedzy, czynniki motywacyjne, przedsiębiorstwo IT.

Introduction

Companies that have achieved a certain level of knowledge growth are able to capitalize the knowledge to improve their results[1]. Enterprises can obtain their competitive advantages by acquiring the useful knowledge. Motivation process can take place both in the context of the internal knowledge transfer of the firms and of the external knowledge transfer with customers, suppliers and competitors.

Knowledge workers can play an increasingly important role in terms of increasing the efficiency of business processes realized in the enterprise. Liao et al.[2] stated, that knowledge

[1] A. Tiwana, The knowledge management tool kit: orchestrating IT, strategy, and knowledge platforms (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall 2002.

[2] S. H. Liao, W.C. Fei, C. C. Chen, Knowledge sharing, absorptive capacity, and innovation capacity: An empirical study of Taiwan's knowledge intensive industries, Journal of Information Science 2007, vol. 33, pp. 340–359.

sharing among workers enhances a firm's performance. Moreover Liu and Phillips[3] discovered, that company's competitive advantages can be improved by encouraging workers to transfer knowledge. Employees generally work better knowing that they are an important part of a company. Król and Ludwiczyński[4] distinguish the theories of motivation:

- Theory X and Y of McGregor.
- Herzberg's two-factor theory.
- Reinforcement Theory.
- Expectations Theory.
- Setting goals Theory.

Luthans states, that motivation is a process that activates employees to achieve their goals[5]. According to Sveiby[6] the organization should emphasizes interaction among workers. Motivation can be one of the most important factors that influences an employee to share their knowledge.

In this study, the significant of the motivators for knowledge workers in IT companies is investigated and is based on a survey and data obtained from 20 knowledge workers from Polish IT companies. This study tries to ascertain what the effects are of the use of motivation factors on the output of a realized processes in an IT company.

The remainder of this paper is organized as follows. Section 2 presents the theoretical background of the study. Section 3 describes the procedure on Motivating Knowledge Workers in the context of the realized business processes based on IT Company. Section 4 explains the research methodology and examines the research results. Section 5 discusses the implications of the results, provides a conclusion and highlights the limitations of the research.

Theoretical Background and research model

In this study the factors to determinate the knowledge worker in an IT company are defined based on the literature research.

McDermot[7] stated that company culture can facilitate knowledge sharing among employees. Troubleshooting[8] and work experience[9] are identified as the key factors for describing knowledge in a company. It is also argued that customers' demands are served by employees who meet their preferences[10]. Organizational commitment describes the extent to which an

[3] Y. Liu, J.S. Phillips, Examining the antecedents of knowledge sharing in facilitating team innovativeness from a multilevel perspective, International Journal of Information Management 2011, vol. 31, pp. 44–52.

[4] H. Król, A. Ludwiczyński (red.), Zarządzanie Zasobami Ludzkimi – Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji, PWN Warszawa 2008.

[5] F. Luthans, Organizational Behavior, New York: McGraw - Hill Companies Inc 2008.

[6] K. E. Sveiby, Dziesięć sposobów oddziaływania wiedzy na tworzenie wartości, E-mentor 2005, vol. 2(9).

[7] R. McDermott, Learning across teams, Knowledge Management Review 1999, vol. 8(3), pp. 32–36.

[8] M. Vomlelová, J. Vomlel J., Troubleshooting: NP-hardness and solution methods, Soft Computing 2003, vol. 7 (5), pp. 357–368.

[9] R. Bennet, Employers' demands for personal transferable skills in graduates: A content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study, Journal of Vocational Education & Training 2002, vol. 54(4), pp. 457–476.

[10] P. Sharma, J.L.M. Tam, N. Kim, Demystifying intercultural service encounters. Toward a comprehensive conceptual model, Journal of Service Research 2009, vol. 12, pp. 227–242.

employee wants to be a part of an organization[11]. The internal communication concept relates to whether or not senior managers and all employees communicate with each other[12]. It is also argued that training may improve employees' work attitudes[13]. According to Evers et al.[14] it is observed that providing coaching enhances outcome expectancies and self-efficacy.

So, in this research the following criteria[15] of a knowledge worker in an IT company[16] are defined:

- I have a general knowledge about the work tasks.
- I have an expertise on the tasks carried out by me.
- I have skills on the tasks carried out by me.
- I have a formal education for the tasks performed by me.
- I know English language.
- I know foreign language .....
- I have qualified for the tasks performed by me confirmed by certificates.
- I have contacts with customers regarding the tasks carried out by me.
- I am engaged in carrying out my tasks.
- I have manners
- I am available.
- I have contacts with other employees.
- I have problem-solving skills.
- I am creative.
- I have the ability to organize work.
- I am independent in carrying out the tasks.
- I'm timely execution of tasks.
- I am communicative execution of tasks.
- I have work experience (up to 2 years – 1 point, 2-4 years – 2 points, 5-7 – 3 points; 8-12 – 4 points, above – 5 points)

Each worker in a company should evaluate himself with five-point scale (5- excellent, 4 – very good, 3 – good, 2 – sufficient, 1 – not sufficient).

According to those characteristics were selected the knowledge workers in IT companies to the further research. The expected results for defining a knowledge worker in a company has been at least 70% achieved by the use of t five-point scale survey items.

---

[11] N. J. Allen, J. P. Meyer, The measurement of antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization, Journal of Occupational Psychology 1990, vol. 63, pp. 1–18.

[12] M. Welch, P.R. Jackson, Rethinking internal communication: A stakeholder approach, Corporate Communications: An International Journal 2007, vol. 12(2), pp. 177–198.

[13] E. Chang, Employees' overall perception of HRM effectiveness, Human Relations 2005, vol. 58(4), pp. 523–544.

[14] W. Evers, A. Brouwers, W. Tomic, A quasi-experimental study on management coaching effectiveness, Consulting Psychology Journal: Practice and Research 2006, vol. 58(3), pp. 174–182.

[15] J. Patalas-Maliszewska, J., Knowledge Worker Management: Value Assessment, Methods, and Application Tools. Springer, Heidelberg Germany 2013.

[16] J. Patalas-Maliszewska J., I. Krebs, Model of innovation transfer is small and medium enterprises (SME). In: Advances in Production Engineering APE 2010: proceedings of the 5th international conference. Warsaw University of Technology.

A Procedure on Motivating Knowledge Workers in the context of the realized business processes based on IT Company

In this study the following procedure on Motivating Knowledge Workers in the context of the realized business processes in an IT company is proposed:

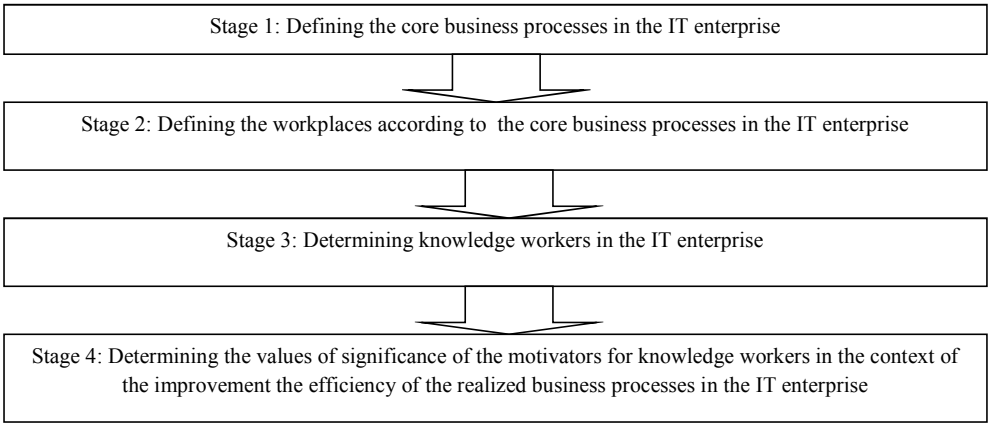


Fig. 1. A Procedure on Motivating Knowledge Workers in the context of the realized business processes based on IT Company (MKW-IT)
Source: Own elaboration

This study posits that the implementation of the procedure MKW-IT in the IT company can influence on the efficiency of the realized business processes within a company.

Research results

Before the survey was carried out, it was assumed that those employees from IT companies which took part in the research realize the core business processes according to the Figure 2.
The list of factors for the significance of the use of motivators for knowledge workers in IT companies was based on feedback surveys and its sources are listed here:
The factors described a knowledge worker: The degree to which an employee believes that he or she is a knowledge worker by the use of t five-point scale survey items.
The significance of the use of motivators in the context of the improvement the efficiency of the realized business processes in the IT enterprise: The degree to which an employee believes that this motivator influence on an efficiency of realized business process in an IT Company by the use of t five-point scale survey items.

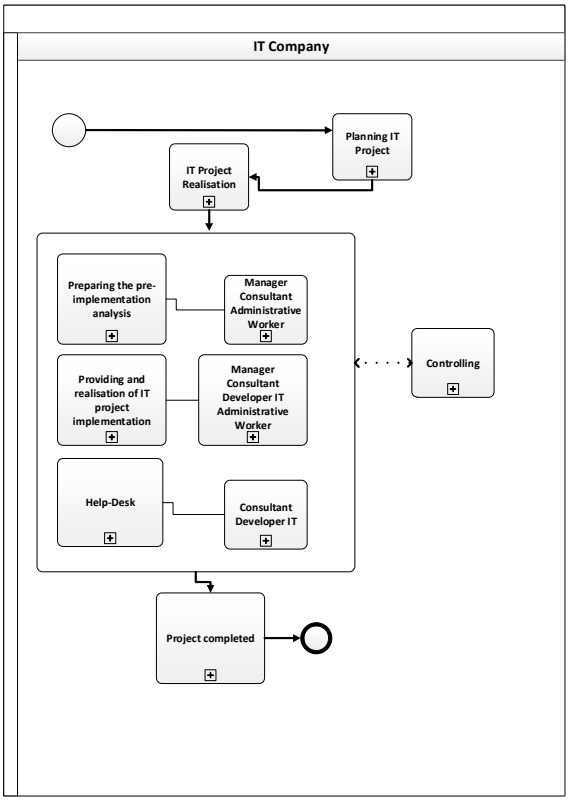


Fig. 2. The core business processes in the IT enterprise

Source: Own elaboration

The data for this study were collected from 20 knowledge workers form Polish IT companies between April-Mai 2015.

According to the following criteria of a knowledge worker in an IT company were selected the knowledge workers in Polish IT companies to the further research. This classification was based on self-assessment of employees. In further studies will be carried out questionnaires describing each of the following characteristics to verify the assessment of knowledge workers.

So this study includes a statement of the significance of the use of the motivators for knowledge workers in the context of the improvement of efficiency of business processes based on an empirical analysis of the 20 knowledge workers from Polish IT companies.

The following motivators for knowledge workers for the improvement of efficiency of business processes in an IT company were identified:

- New salary offer for knowledge sharing.
- Threat of job loss.
- Opportunities for promotion.
- Sharing of company goals and objectives.
- Systematic feedback.

- Control over the job.
- Incentives like as tickets to the movies.
- The use of regular employee reviews to discuss improvements for a company.
- Have opportunities for self-development.
- Medical coverage.
- Training.
- Incentives like as extra insurance.

So, as a result of the research, the significance of the use of the motivators for knowledge workers in the context of the improvement of efficiency of business processes was discovered (see Fig. 3 and Fig. 4).

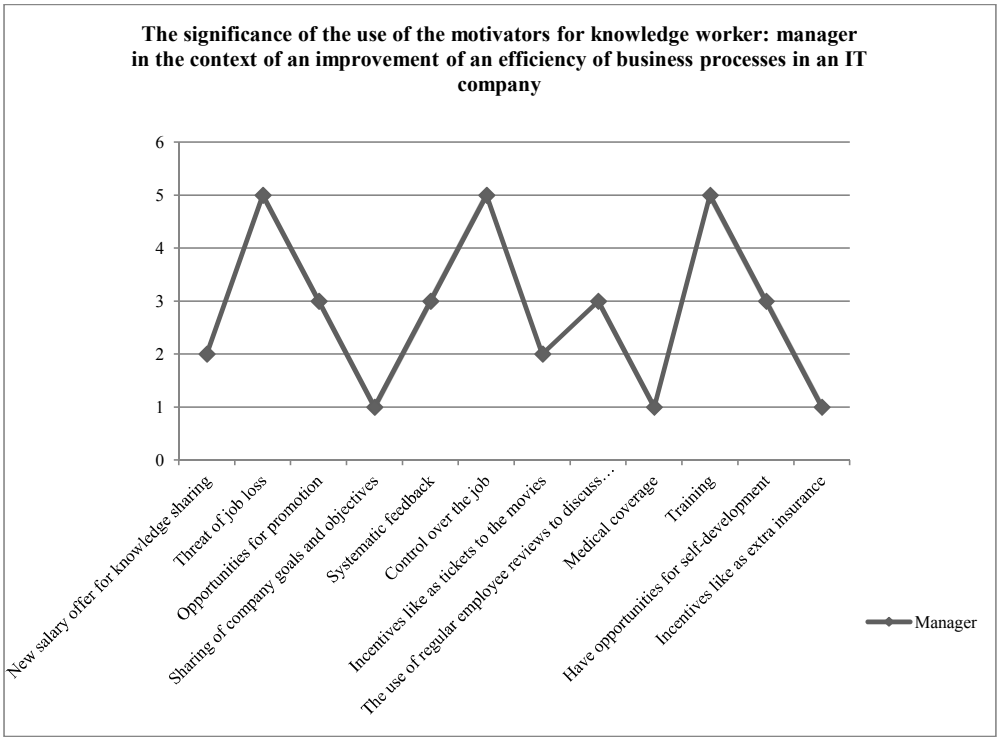


Fig. 3. The significance of the use of the motivators for knowledge worker: manager in the context of an improvement of an efficiency of business processes in an IT company

Source: Own elaboration

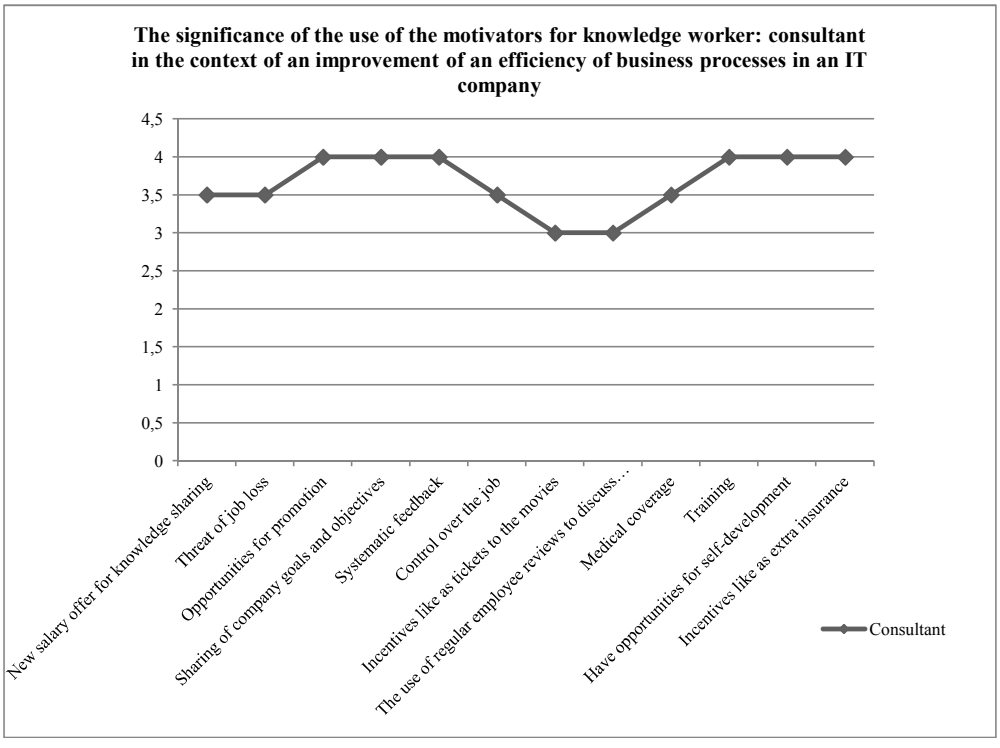


Fig.4. The significance of the use of the motivators for knowledge worker: consultant in the context of an improvement of an efficiency of business processes in an IT company

Source: Own elaboration

According to the procedure MKW-IT (see Fig. 1) and to the core business processes in an IT company (see Fig. 2) the workers on the workplaces: developer and administrative worker were not identified as the knowledge workers in an IT company.

So, the most important motivators for knowledge worker: manager in the context of the improvement of the efficiency of business processes are:

- Threat of job loss .
- Control over the job.
- Training.

Unfortunately the significance of the use of the motivators for knowledge worker: consultant in the context of the improvement of the efficiency of business processes in an IT company is not discovered.

So, it would be useful to provide such research over a longer time period for more knowledge workers identified in IT companies, not only Polish but also i.a. in German IT companies.

Conclusions

The results of this study demonstrate the clear and measurable existence of a significance of the use of the motivators for knowledge workers in the context of the improvement of efficiency of business processes based on research results from 20 knowledge workers from Polish IT companies. Specifically, the results reveal these effects for the workplaces of knowledge workers as manager in an IT company.

By proposing a procedure MKW-IT which addresses the influence of an efficiency of business processes using the motivators for knowledge workers, this study contributes to a filling of the deficiency which exists in the literature. We hope, that the findings will be valuable for future research on the subject of Motivating Knowledge Workers.

References

Allen N. J., Meyer J. P., The measurement of antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization, Journal of Occupational Psychology 1990, vol. 63, pp. 1–18.

Bennet R., Employers' demands for personal transferable skills in graduates: A content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study, Journal of Vocational Education & Training 2002, vol. 54(4), pp. 457–476.

Chang E., Employees' overall perception of HRM effectiveness, Human Relations 2005, vol. 58(4), pp. 523–544.

Evers W., Brouwers A., Tomic W., A quasi-experimental study on management coaching effectiveness, Consulting Psychology Journal: Practice and Research 2006, vol. 58(3), pp. 174–182.

Król H., Ludwiczyński A. (red.), Zarządzanie Zasobami Ludzkimi – Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji, PWN Warszawa 2008.

Liao S. H., Fei W.C., Chen C. C., Knowledge sharing, absorptive capacity, and innovation capacity: An empirical study of Taiwan's knowledge intensive industries, Journal of Information Science 2007, vol. 33, pp. 340–359.

Liu Y., Phillips J.S., Examining the antecedents of knowledge sharing in facilitating team innovativeness from a multilevel perspective, International Journal of Information Management 2011, vol. 31, pp. 44–52.

Luthans F., Organizational Behavior. New York: McGraw - Hill Companies Inc 2008.

McDermott R., Learning across teams, Knowledge Management Review 1999, vol. 8(3), pp. 32–36.

Patalas-Maliszewska J., Krebs I., Model of innovation transfer is small and medium enterprises (SME), In: Advances in Production Engineering APE 2010: proceedings of the 5th international conference, Warsaw University of Technology 2010.

Patalas-Maliszewska, J., Knowledge Worker Management: Value Assessment, Methods, and Application Tools, Springer, Heidelberg Germany 2013.

Sharma P., Tam J.L.M., Kim, N., Demystifying intercultural service encounters. Toward a comprehensive conceptual model, Journal of Service Research 2009, vol. 12, pp. 227–242.

Sveiby K. E., Dziesięć sposobów oddziaływania wiedzy na tworzenie wartości, E-mentor, 2(9)/2005, Warszawa 2005.

Tiwana A., The knowledge management tool kit: orchestrating IT, strategy, and knowledge platforms (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall 2002.

Vomlelová M., Vomlel J., Troubleshooting: NP-hardness and solution methods, Soft Computing 2003, vol. 7 (5), pp. 357–368.

Welch M., Jackson P. R., Rethinking internal communication: A stakeholder approach, Corporate Communications: An International Journal 2007, vol. 12(2), pp. 177–198.

Anna Watoła

OCZEKIWANIA, RZECZYWISTOŚĆ ORAZ PERSPEKTYWY W PROCESIE PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI – RAPORT Z BADAŃ W POLSKICH I NORWESKICH PLACÓWKACH OŚWIATOWYCH

Streszczenie

W artykule przedstawiono wycinek badań realizowanych w Polsce i Norwegii wśród kadry kierowniczej i pedagogicznej placówek przedszkolnych oraz studentów. Szukano odpowiedzi na szereg problemów badawczych dotyczących oczekiwań, istniejącej rzeczywistości oraz perspektyw w procesie przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela. Opisano procedury realizacji praktyk pedagogicznych. Przedstawiono zaobserwowane różnice w przygotowaniu do zawodu nauczyciela w polskich i norweskich placówkach przedszkolnych.

Słowa kluczowe: nauczyciel, praktyka pedagogiczna, przedszkole, studia pedagogiczne.

EXPECTATIONS, THE REALITY AND PERSPECTIVES IN THE PROCESS OF VOCATIONAL PREPARATION OF TEACHERS – A REPORT OF THE RESEARCH CONDUCTED IN POLISH AND NORWEGIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract

The article presents a fragment of the research that was conducted in Poland and Norway. The research involved managerial and pedagogical personnel of pre-school institutions, and students. The main goal was to find answers to a wide range of research questions including expectations, the existing reality and perspectives in the process of preparing students to perform their teacher professions. Procedures of completing pedagogical internships are described. Some differences in preparing students to being teachers in Polish and Norwegian pre-school institutions are discussed.

Key words: a teacher, pedagogical internship, pre-school institution, pedagogical studies.

Wstęp

Studia pedagogiczne od wielu już lat należą do kierunku, który w naszym kraju jest szczególnie popularny. Wśród specjalności pedagogicznych uczelnie proponują najczęściej takie specjalności jak:

- Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza,
- Pedagogika rewalidacyjna,
- Pedagogika resocjalizacyjna z profilaktyką społeczną,

- Pedagogika zdrowia,
- Promocja zdrowia z profilaktyką uzależnień,
- Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne,
- Pedagogika specjalna w zakresie oligofrenopedagogiki,
- Terapia pedagogiczna i rewalidacyjna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wśród specjalności nauczycielskich ogromną popularnością cieszy się edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Trudno jednoznacznie stwierdzić jakie czynniki wpływają na podejmowane przez przyszłych studentów decyzji o wyborze tej właśnie specjalności[1]. Rozporządzenia prawne Ministra Edukacji Narodowej[2] i Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego[3] regulują wiele kwestii dotyczących wykonywania zawodu nauczyciela na poszczególnych etapach kształcenia. Każda uczelnia realizuje zapisy prawa, jednak forma i sposób realizacji dotyczący przygotowania absolwenta do pracy jest zróżnicowany. Uczelnie mają prawo do realizacji wybranych obszarów swojej działalności w sposób autonomiczny, zgodny z wypracowany przez siebie standardami.

W świetle aktualnie obowiązujących przepisów prawnych pracę na stanowisku nauczyciela przedszkola i nauczyciela w klasach I – III może podjąć absolwent studiów pierwszego stopnia. Na przestrzeni ostatnich kilku lat w środowisku wychowania przedszkolnego zachodzi wiele istotnych zmian, które często budzą kontrowersje wśród nauczycieli, rodziców oraz organów prowadzących i nadzorujących przedszkola. Nasuwa się więc wiele pytań: W jaki sposób studia przygotowują absolwenta do realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznych w placówce wychowania przedszkolnego? Jakie są oczekiwania absolwentów dotyczących pracy na stanowisku nauczyciela przedszkola? Jakie są cienie i blaski w pracy nauczycieli przedszkoli? Jakie są dalsze perspektywy pracy dla nauczycieli wychowania przedszkolnego?

Zarys problematyki badawczej

Obszar moich badań naukowych obejmuje środowisko wychowania przedszkolnego. W Polsce badania zrealizowano na terenie następujących województw: dolnośląskie, śląskie, łódzkie, opolskie, małopolskie. W badaniach wzięli udział wizytatorzy kuratoriów oświaty, dyrektorzy przedszkoli oraz studenci studiów edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, którzy podjęli studia na kierunku pedagogika – specjalność edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Badaniami objęto również studentów studiów podyplomowych oraz ak-

[1] A. Watoła, *Kształcenie studentów na kierunku pedagogika – specjalności na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych*, [w:] E. Rostańska, M. Kisiel, *Pedagogika w służbie i działaniu na rzecz regionu,* Dąbrowa Górnicza, 2011, s. 25. A. Watoła, *Doskonalenie i kształcenie kadry pedagogicznej w regionie w toku studiów podyplomowych,* [w:] E. Rostańska, M. Kisiel, *Pedagogika w służbie i działaniu na rzecz regionu*, Dąbrowa Górnicza 2011, s. 93.

[2] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2009 Nr 4, Poz. 17 z dnia 15 stycznia 2009

[3] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17.01.2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

tywnych zawodowo nauczycieli przedszkoli, którzy posiadają jeden lub dwa lata stażu pracy na stanowisku nauczyciela przedszkola. Badaniami objęto również nauczycieli i studentów z Norwegii, którzy pracują oraz studiują w Lillehammer i Oslo. Tabela 1 przedstawia badaną populację.

Tab. 1. Populacja badawcza

Teren badań	Kadra kierownicza dyrektor	Nauczyciele wychowania przedszkolnego	Studenci odbywający praktykę pedagogiczną	Nauczyciele – opiekunowie praktykantów	Razem
dolnośląskie	7	28	21	14	56
śląskie	21	84	63	42	210
łódzkie	5	20	15	10	50
opolskie	9	36	27	18	90
małopolskie	15	60	45	30	150
Polskie placówki Razem	**57**	**228**	**171**	**114**	**556**
Norwegia - (Oslo, Lillehammer)	4	12	23	8	47

W Polsce badaniami objęto 57 placówek wychowania przedszkolnego z pięciu województw. W badaniach, z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety, wypowiedziało się 57 dyrektorów przedszkoli publicznych i niepublicznych. Z każdej placówki wypowiedziało się po czterech nauczycieli. Łącznie dokonano analizy 228 ankiet wypełnionych przez aktywnych zawodowo nauczycieli oraz 114 nauczycieli – opiekunów praktykantów. W badaniach ankietowych wypowiedziało się 556 polskich studentów.

Analogiczne badania zrealizowano w norweskich placówkach przedszkolnych w Oslo i Lillehammer. W badaniach udział wzięły 4 placówki przedszkolne, 12 nauczycieli, 23 studentów-praktykantów oraz 8 nauczycieli odpowiedzialnych za organizację praktyk pedagogicznych na terenie macierzystych placówek.

Podczas realizacji badań zaplanowano wykorzystanie różnych metod i technik badawczych takich jak obserwacja, rozmowa, wywiad, ankieta, analiza dokumentów[4]. Badania realizowano na przestrzeni dwóch lat.

Głównym problemem badawczym stało się pytanie: Jak przedstawiają się oczekiwania, rzeczywistość oraz perspektywy w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli w polskich i norweskich placówkach oświatowych?

[4] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1998, s. 64.
S. Juszczyk, *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne,* Katowice 2005, s.79.
J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych,* Wydawnictwo „Śląsk", Katowice, 1995, s. 112-116. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2001, s. 141.

Postawiono szereg problemów szczegółowych, jednak na potrzeby niniejszej publikacji skupiono się na wybranych następujących problemach badawczych:

- Jakie są oczekiwania wobec absolwentów rozpoczynających pracę na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego?
- W jaki sposób studia przygotowują studentów do realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznych w placówce wychowania przedszkolnego?
- W jakich przedszkolach są realizowane praktyki pedagogiczne studentów?
- Jakie zadania realizują studenci podczas praktyk pedagogicznych?
- Jaką rolę pełnią pracownicy przedszkola podczas realizacji praktyki pedagogicznej studentów?
- W jakim stopniu występuje możliwość wdrażania własnych propozycji i rozwiązań metodycznych?
- Jak studenci oceniają przebieg praktyki pedagogicznej w placówkach wychowania przedszkolnego?
- Jaki jest poziom satysfakcji z wykonywania zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego absolwentów?

Analiza wyników realizowanych badań

W Polsce placówki wychowania przedszkolnego na przestrzeni ostatnich dwóch dekad funkcjonują w szczególnie intensywnie zmieniającej się rzeczywistości. Nieustannie wprowadzane są radykalne zmiany w prawie oświatowym. Zmieniające się zapisy w kolejnych podstawach programowych wychowania przedszkolnego wprowadzały zmiany w realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznych nauczycieli. Zmianom ulegały również wymagania wobec nauczycieli dotyczące wykształcenia oraz posiadanych kwalifikacji. Na ścieżce awansu zawodowego nauczycieli postawiono szereg nowych wymagań. Z powodu zmian demograficznych w naszym kraju znaczna część nauczycieli wychowania przedszkolnego, chcąc utrzymać zatrudnienie, podjęła kolejne wyzwania dotyczące podwyższenia i rozszerzenia swoich kwalifikacji.

Uzyskane wyniki upoważniają do wyciągnięcia wielu wniosków. Poszukując odpowiedzi dotyczącej oczekiwań wobec polskich absolwentów rozpoczynających pracę na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego można stwierdzić, iż dyrektorzy przedszkoli chcący zatrudnić do pracy nowego nauczyciela oczekują, iż kandydat poza wymaganym wykształceniem będzie posiadać dodatkowe kwalifikacje. Do najważniejszych z nich należą: uprawnienia do nauczania języka angielskiego, dodatkowe kwalifikacje jako oligofrenopedagog do pracy w grupie integracyjnej, uprawnienia do realizacji zajęć z zakresu gimnastyki korekcyjnej, terapii pedagogicznej oraz logopedycznej. Na rynku pracy dla nauczycieli wychowania przedszkolnego poszukiwane są osoby posiadające dodatkowe kwalifikacje do prowadzenia zajęć muzycznych, plastycznych, teatralnych, sportowych oraz informatycznych. Z badań wynika, iż chętniej do pracy przyjmowani są absolwenci po studiach licencjackich. Nieco mniejsze szanse mają absolwenci studiów drugiego stopnia. Wynika to z przyczyn finansowych związanych z wysokością uposażenia dla nauczycieli. Dyrektorzy przed-

szkoli w wielu sytuacjach ubolewają nad faktem istniejącego niejako przymusu zatrudniania nauczycieli ze stopniem nauczyciela licencjata. To, jak podkreślają dyrektorzy, wpływa na jakość pracy pedagogicznej oraz generuje odroczone nieco w czasie utrudnienia organizacyjne, gdyż na przestrzeni dwóch, trzech lat szkolnych nauczyciele ci i tak uzyskują wykształcenie magisterskie. Jednak przez ten czas ich potencjał zawodowy i energia pochłaniana jest na trudne godzenie roli pracownika i studenta studiów niestacjonarnych.

We wszystkich badanych placówkach przedszkolnych realizowane są zajęcia dodatkowe dla dzieci. Ich różnorodność i częstotliwość oraz poziom merytoryczny jest zróżnicowany. Z badań wynika, iż rodzice dzieci uczęszczających do przedszkola oczekują realizacji dodatkowych zajęć, takich jak:

- zajęcia teatralne,
- rytmika,
- zajęcia taneczne – taniec ludowy, towarzyski, balet,
- gra na instrumentach,
- zajęcia z bębnami,
- zajęcia plastyczne – ceramika, orgiami,
- nauka języków obcych – język włoski, angielski, francuski, niemiecki, chiński, hiszpański,
- nauka języków mniejszości narodowych,
- nauka gwary,
- sztuki walki, samoobrony,
- zajęcia kulinarne,
- zajęcia ogrodnicze – uprawa roślin,
- zajęcia z hodowli: rybki, ptaki (kanarki, papugi, zeberki), chomiki, króliki, koty, psy, żółwie, patyczaki,
- zajęcia przyrodnicze,
- zajęcia sportowe: piłka nożna, hokej, jazda figurowa na lodzie, pływanie, tenis, jazda konna, jazda na rolkach, akrobatyka,
- zajęcia z udziałem zwierząt: dogoterapia, hipoterapia, felinoterapia,
- zajęcia komputerowe,
- zajęcia matematyczno-fizyczno-chemiczne,
- zajęcia fotograficzne.

Mając na uwadze możliwość realizacji zajęć dodatkowych, proponowanych w placówkach wychowania przedszkolnego, można wyciągnąć wniosek, iż wymagania wobec absolwentów uczelni pedagogicznych są bardzo wysokie. Podejmując prace dotyczące opisu sylwetki absolwenta, który podejmie pracę na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego, wśród wielu wymogów zdecydowana większość uczelni uwzględniła również oczekiwania wyrażane przez środowiska kadr kierowniczych przedszkoli. Dokonując analizy opisu sylwetki absolwenta uczelni pedagogicznych, można stwierdzić, iż oczekiwania pracodawców są nieco inne niż wizje uczelni wyższych. Obecnie nie wystarczy wyposażenie studenta w podstawy wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii, dydaktyki oraz kształtowanie umiejętności metodycznych niezbędnych dla nauczycieli edukacji wychowania przedszkolnego. Biorący w badaniach studenci oraz absolwenci są świadomi, iż ukończenie studiów licencjackich czy

magisterskich to dopiero początek do sukcesu w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego. Dla wielu ambitnych i kreatywnych studentów i nauczycieli to pocieszający fakt, dla innych powód frustracji, wypalenia zawodowego i zniechęcenia.

Realizacja praktyk pedagogicznych należy do zadań uczelni, które stanowią szczególnie ważny, ale również trudny, obszar działalności. Na podstawie realizowanych badań wśród studentów pierwszego roku pedagogiki, studenci biorą udział w pierwszym cyklu praktyki, który polega na udziale studenta w zajęciach terenowych. Zajęcia te odbywają się w małych grupach laboratoryjnych liczących od 10 do 14 osób. Student zalicza 30 godzin zajęć terenowych. Praktyki te są realizowane w placówkach oświatowych, takich jak: placówki przedszkolne, szkoły podstawowe – klasy I-III, placówki opiekuńczo-wychowawcze, placówki realizujące pedagogikę zdrowia oraz placówki resocjalizacyjne w profilaktyką społeczną. Ten cykl praktyk ma na celu pomoc w świadomym wyborze jednej z następujących specjalności pedagogicznych: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedagogika rewalidacyjna, pedagogika resocjalizacyjna z profilaktyką społeczną, pedagogika zdrowia, promocja zdrowia z profilaktyką uzależnień, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, pedagogika specjalna w zakresie oligofrenopedagogiki, terapia pedagogiczna i rewalidacyjna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Decyzję o wyborze konkretnej specjalności student podejmuje pod koniec pierwszego roku studiów. W nowym już roku akademickim student realizuje zajęcia praktyczne wyłącznie w placówce, która jest związana z wybraną przez studenta specjalnością. W przypadku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej studenci realizują praktykę pedagogiczną w wybranym przez siebie przedszkolu oraz w klasach I-III szkoły podstawowej. Studenci zainteresowani w przyszłości podjęciem pracy z najmłodszymi dziećmi mogą wybrać jedną z następujący placówek: przedszkola miejskie, przedszkola prywatne, przedszkola niepubliczne, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych, przedszkola prowadzone przez stowarzyszenia i zgromadzenia zakonne oraz alternatywne formy edukacji przedszkolnej. Jeszcze przed rozpoczęciem zajęć w przedszkolu, student zapoznaje się ze specyfiką pracy w wybranej przez siebie placówce wychowania przedszkolnego, które przekazuje wykładowca – opiekun praktyki oraz poprzez informacje zawarte na stronach internetowych. Zajęcia w ramach praktyki studenckiej odbywają się raz w tygodniu. Student bierze udział w sześciu spotkaniach, które trwają 5 godzin. Najczęściej zajęcia te są w godzinach między 8.00 a 13.00. Mogą też odbywać się w innych przedziałach czasowych. Student jest oceniony z realizacji 30 godzin w semestrze. Treści zajęć uzależnione są od planu pracy dydaktyczno-wychowawczej danego przedszkola. Student zobowiązany jest do przygotowania raportu z praktyk, dokonania analizy wyznaczonej dokumentacji oraz opracowania scenariusza prowadzonych przez siebie zajęć w oparciu o dostępną literaturę oraz programy wychowania przedszkolnego. Oceniana jest również znajomość zasad organizacji i funkcjonowania placówki, którą student wizytował w ramach śródrocznej praktyki specjalizacyjnej. Student dokonuje charakterystyki środowiska wychowawczego placówki, wymienia zadania, które spełnia placówka, podstawy prawne oraz organizacyjne, regulaminy, zasady bezpieczeństwa i higieny pracy, odnotowuje ogólny opis merytoryczny wykonywanych i obserwowanych czynności, a ponadto konkluduje raport autorefleksją w zakresie odbytej praktyki.

Na podstawie badań realizowanych w wybranych norweskich uczelniach pedagogicznych, w kwestii praktyk studenckich stwierdza się istnienie znacznych różnic. W Norwegii kandydat na studia pedagogiczne, rok przed rozpoczęciem systematycznych zajęć na uczelni, realizuje zajęcia praktyczne w placówce oświatowej. Praktykę realizuje albo w placówce przedszkolnej albo w szkole podstawowej albo szkole dla uczniów szkół ponadpodstawowych. Decyzję o wyborze odpowiedniej placówki oświatowej kandydat podejmuje samodzielnie. Jest to uwarunkowane jego osobistymi preferencjami związanymi z planowaniem przyszłej swojej pracy w zawodzie nauczyciela. W trakcie trwania rocznej praktyki w placówce oświatowej kandydat otrzymuje stosowne wynagrodzenie finansowe. W trakcie praktyki kandydat jest włączany we wszystkie działania opiekuńcze, wychowawcze oraz dydaktyczne placówki. Wszystkie działania w placówce oświatowej kandydat realizuje pod nadzorem wyznaczonego nauczyciela – wychowawcy. Jest nią osoba charakteryzująca się szczególnie wysokimi kwalifikacjami zawodowymi oraz dużym stażem pracy zawodowej. Przez cały okres trwania praktyki kandydat hospituje wszelkiego rodzaju zajęcia oraz przygotowuje i prowadzi zajęcia samodzielnie, pod okiem opiekuna. Bierze udział w warsztatach szkoleniowych oraz spotkaniach z innymi pracownikami placówki. Spotkania te są organizowane w celach szkoleniowych oraz stanowią okazję do wymiany spostrzeżeń, wyjaśnienia interesujących kandydata tematów oraz do wysłuchania przez kandydata uwag, porad i zaleceń. Z końcem okresu realizacji praktyki kandydat uczestniczy w spotkaniu z wyznaczonymi pracownikami placówki, na którym otrzymuje na piśmie ocenę praktyki. Pozytywna ocena jest warunkiem rozpoczęcia odpowiednich studiów pedagogicznych. W ocenie tej najbardziej istotnym elementem jest odpowiedź na pytanie, czy kandydat posiada predyspozycje do pracy na stanowisku nauczyciela – wychowawcy na odpowiednim etapie edukacyjnym. Na podsumowującym spotkaniu kandydat otrzymuje pełną informację o możliwościach dalszej kariery w charakterze studenta pedagogiki. Na każdym etapie praktyki kandydat może zmienić poziom edukacyjny placówki, jeżeli uzna, że jego oczekiwania nie są zbieżne z rzeczywistością. Wielu kandydatów po kilku tygodniach praktyki w przedszkolu oraz w młodszych klasach szkoły podstawowej dochodzi do przekonania, iż nie nadają się do pracy z małymi dziećmi. Kandydat może wówczas podjąć praktykę ze starszymi dziećmi lub rezygnuje z planowania podjęcia studiów pedagogicznych i wybiera zupełnie inny rodzaj studiów. Dzięki takiej praktyce młody człowiek nie traci cennego czasu na studiowanie kierunku, w którym w przyszłości nie będzie się realizował lub nie będzie mógł odnosić oczekiwanych sukcesów. Ponadto do zawodu nauczyciela nie będą trafiały osoby przypadkowe, które nie posiadają wrodzonych predyspozycji do pracy pedagogicznej. Taki rodzaj praktyki z pewnością jest korzystny dla wszystkich zainteresowanych. Generuje mniej kosztów ponoszonych przez państwo oraz studentów i ich rodziny a także wpływa na jakość funkcjonowania szkolnictwa.

Realizując badania w przedszkolach wśród studentów i kadry zarządzającej stwierdzono, iż coraz większą popularnością cieszy się możliwość filmowania zajęć, które są później poddawane szczegółowej analizie. Filmowanie zajęć prowadzonych zarówno przez nauczyciela, jak również przez studentów wymaga wyrażenia zgody. Taką zgodę coraz częściej wyrażają główni zainteresowani – czyli sami studenci. Dzięki tej możliwości studenci mogą spokojnie prześledzić tok prowadzonych przez siebie zajęć. Wyciągnąć odpowiednie wnioski. Jeżeli student uzna, że nie chce dzielić się materiałem filmowym z innymi studentami – zaw-

sze ma do tego prawo. Na przestrzeni dwóch lat tylko dwie studentki nie wyraziły zgody na odtworzenie toku realizowanych przez siebie zajęć. Pozostałe fragmenty filmowanych wybiórczo zajęć stanowiły istotne źródło informacji o stylu pracy dla samych studentów. Materiały te nigdy nie stanowiły podstawy do wystawienia oceny dla studenta przez nauczyciela – opiekuna praktyki.

Interesującym problemem podczas badań okazało się zagadnienie dotyczące zadań, jakie realizują studenci podczas praktyk pedagogicznych. Tabela 2 przedstawia dane zawarte w ankietach.

Tab. 2. Zadania wykonywane przez studentów w przedszkolu

Lp.	Czynności studentów w trakcie praktyki w przedszkolu	Przedszkola w Polsce	Przedszkola w Norwegii
1.	Działania porządkowe	100%	57,7%
2.	Pomoc w prowadzeniu zajęć dydaktycznych	100%	84,6%
3.	Pomoc w wykonywaniu dekoracji	100%	3,8 %
4.	Analiza dokumentacji	100%	15,38%
5.	Pomoc w przygotowaniu pomocy do zajęć	92,8%	84,6%
6.	Kontakty indywidualne z nauczycielami	54,28%	100%
7.	Udział w uroczystościach przedszkolnych	21,4%	100%
8.	Udział w wyjściu w teren	21,4%	100%
9.	Kontakty indywidualne z dziećmi	7,14%	100%
10.	Inne czynności	4,28%	0
11.	Kontakty z rodzicami dzieci	2,85%	88,5%
12.	Przygotowywanie się do zajęć	2,85%	100%
13.	Udział w szkoleniach na terenie przedszkola	0	84,6%

Z danych zawartych w ankietach, które były wypełnione przez studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych realizujących praktyki pedagogiczne w polskich placówkach oraz przez praktykantów z norweskich przedszkoli w Oslo, Lillehammer można stwierdzić, iż czynności, jakie wykonują praktykanci są w większości przypadków porównywalne. Istnieją jednak znaczne różnice w wyborach poszczególnych respondentów. Interesujące wydają się te czynności, które zostały zaznaczone przez wszystkie osoby biorące udział w badaniach. W polskich przedszkolach wszystkie badane studentki stwierdziły, iż dużo czasu poświęcają na analizę wszelkiego rodzaju dokumentacji. Do najbardziej popularnych dokumentów należy statut przedszkola, dziennik zajęć, miesięczne plany pracy oraz zapisy wybranych protokołów rad pedagogicznych[5]. W osobnej rubryce studentki zaznaczyły, iż każda dokonuje analizy wytworów dziecięcego działania, do których należą rysunki, kolorowanki, wszelkiego rodzaju budowle i konstrukcje. W przedszkolach norweskich tylko 15,38 % respondentów przeznacza czas na analizę dokumentów. Powierzchownej analizie poddawane są roczne plany pracy wychowawczej. Studenci w Norwegii stwierdzili, iż bardzo często analizują dziecięce wytwory. Kolejnym elementem analizy materiału badawczego stała się pomoc w wykonywaniu dekora-

[5] A. Watoła, *Przedszkole – Przestrzeń rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2009, s. 79-105.

cji. W polskich przedszkolach wszystkie praktykantki wraz z nauczycielami – opiekunami praktyk biorą udział w projektowaniu i wykonywaniu licznych motywów dekoracyjnych. Ta czynność w norweskich przedszkolach prawie nie istnieje. Tyko jedna osoba zaznaczyła, iż wykonuje elementy dekoracyjne. Jest to cecha charakterystyczna różniąca przedszkola z obu krajów. Polskie przedszkola są bardzo kolorowe i estetyczne w wystroju. Każda przestrzeń wykorzystana jest na eksponowanie różnego rodzaju dekoracji. Czasem elementy wiszące na ścianach stanowią wyłącznie dekorację, czasem dekoracje nasycone są treściami dydaktycznymi. Mają charakter edukacyjny lub informacyjny. W norweskich przedszkolach na ścianach nie ma prawa zawisnąć żadna praca, którą wykonała osoba dorosła. Norwescy nauczyciele w większości uważają, iż zbyt intensywnie zagospodarowana przestrzeń budynku przedszkola wpływa niekorzystnie na rozwój dzieci. Bodźce, które działać mają na dziecko są bardzo oszczędnie i skrupulatnie dobierane. Unika się więc nadmiernej kolorystyki i wielości otaczających dziecko elementów. Pytając respondentów o czynności określane mianem: działania porządkowe, wszystkie polskie studentki przyznały, iż takie czynności wykonują. Należą do nich głównie porządkowanie i segregowanie różnego rodzaju klocków, puzzli, układanek, przyborów plastycznych, przyborów gimnastycznych, dziecięcych szafek oraz nauczycielskich biurek. Ta czynność jest również odnotowana w przypadku praktykantów norweskich, jednak taką możliwość wybrało 57,7% norweskich respondentów. Nasuwa się pytanie, co wpływa na zauważone różnice? Na podstawie rozmów przeprowadzonych ze studentami oraz aktywnymi zawodowo nauczycielami i dyrektorami placówek można stwierdzić, iż w badanych krajach istnieją znaczne różnice w wyposażeniu dziecięcych sal. W salach polskich przedszkoli jest ogromna ilość różnego rodzaju zabawek, mebli, przyborów. Natomiast w przedszkolach norweskich sale urządzone są w specyficzny sposób. Specyfika ta dotyczy dziecięcych mebli, które niczym nie różnią się od mebli przeznaczonych dla osób dorosłych. Jest tylko kilka mało urozmaiconych zabawek. Z kolei kącik plastyczny i techniczny szczególnie przykuwa uwagę. Jest tam ogromna ilość nici, wełny, szmatek, guzików, flamastrów, farb, papieru, kleju, nożyczek, kredek itp. Wszystkie te akcesoria umieszczone są w specjalnych pudełkach lub szufladach. Takie urządzenie sali nie wymaga od gospodarzy dużego nakładu czasu, by utrzymać ład i porządek. Ponadto w norweskich przedszkolach kładzie się duży nacisk na samodzielność i samoobsługę dzieci, na wykonanie poszczególnych czynności poświęca się tyle czasu ile potrzebuje indywidualnie każde dziecko. Nie stosuje się ponaglania, wykonywania czynności „na czas". W badanych norweskich przedszkolach dało się zauważyć nacisk na indywidualne podejście do każdego dziecka we wszystkich działaniach, na przestrzeni całego czasu pobytu dziecka w przedszkolu. W polskich przedszkolach, mimo akceptacji indywidualnych cech rozwojowych każdego dziecka, istnieje tendencja, że zachęcamy dzieci, by wszystkie realizowały poszczególne czynności w tym samym czasie, zgodnie z planem i obowiązującymi regułami[6]. Analiza zebranego materiału badawczego uwydatniła kolejne różnice w funkcjonowaniu przedszkoli, a co za tym idzie, sposób przygotowywania do zawodu przyszłych nauczycieli. Wśród norweskich praktykantów wszyscy badani potwierdzili, iż biorą udział w wyjściach w teren, natomiast w Polsce tylko 21,4% praktykantek zaznaczyło ten fakt. Norweskie przedszkolaki 80% czasu pobytu w przedszkolu spędzają

[6] Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego Dla Przedszkoli Oraz Innych Form Wychowania Przedszkolnego. Załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 30 maja 2014 r. (poz. 803).

na świeżym powietrzu. Realizują różnego rodzaju zabawy w ogrodach, parkach, na łąkach, w lesie. Każde dziecko jest zawsze przygotowane do wyjścia poza mury przedszkola bez względu na panującą pogodę. Dzieci dysponują odzieżą przeciwdeszczową oraz odpowiednią odzieżą na chłodny, mglisty lub ciepły czas. Każdy norweski nauczyciel zobowiązany jest do posiadania umiejętności organizowania dzieciom czasu w terenie. Wszelkie zabawy, jak również zajęcia dydaktyczne są bardzo często realizowane na świeżym powietrzu. W polskich przedszkolach również istnieje obowiązek organizowania dzieciom częstego pobytu na świeżym powietrzu, jednak z badań wynika, iż w tym obszarze funkcjonowania przedszkola stwierdza się pewnego rodzaju opór środowisk rodzinnych dzieci. Stąd nauczyciele chcąc postępować zgodnie z życzeniami rodziców tylko nikłą część czasu pobytu dzieci w przedszkolu poświęcają na zajęcia w terenie. Wyposażenie otoczenia przedszkoli również utrudnia bezpieczny pobyt dzieci poza murami placówki. Wszyscy badani norwescy praktykanci zaznaczyli, iż biorą udział w kontaktach indywidualnych z dziećmi, z nauczycielami oraz uczestniczą w uroczystościach przedszkolnych. Te elementy odróżniają polskich studentów realizujących praktyki. Polski student uczy się nawiązywać relacje ze wszystkimi dziećmi niemal równocześnie. Z kolei norwescy praktykanci najpierw nawiązują kontakty z jednym dzieckiem z grupy. W momencie, kiedy praktykant czuje się już swobodnie w nawiązywaniu i podtrzymywaniu rozmowy z jednym dzieckiem a nauczyciel – opiekun jest tego samego zdania, wówczas praktykant nawiązuje kontakt z dwójką dzieci, następnie z trójką i tak aż do opanowania umiejętności kontaktowania się z całą grupą. Ten element wydaje się szczególnie wartościowy w norweskim systemie realizacji praktyk pedagogicznych. W Polsce zarówno praktykanci, jak również rozpoczynający pracę zawodową nauczyciele mają w tym obszarze spore trudności, które z czasem jednak ustępują.

Norwescy praktykanci biorą udział we wszystkich organizowanych w przedszkolu uroczystościach. Niestety polscy studenci praktykę realizują głównie w godzinach przedpołudniowych a uroczystości przedszkolne najczęściej mają miejsce w późniejszych godzinach, kiedy rodzice już wrócą z pracy. Z badań wynika, iż połowa badanych polskich studentów utrzymuje systematyczny kontakt w przedszkolu z nauczycielami. W Norwegii wszyscy praktykanci stwierdzili, iż mają codzienny kontakt z kadrą pedagogiczną placówki. W norweskich przedszkolach jest to możliwe, gdyż w każdej grupie wiekowej zatrudniona jest pomoc nauczyciela, co umożliwia sprawny kontakt kadry i bezpośredni przepływ informacji. Nauczyciele są zobowiązani do wzajemnego przekazywania sobie oraz rodzicom informacji o wszelkich dziecięcych przedsięwzięciach. Styl funkcjonowania polskich rodzin, pośpiech i wielość codziennych zadań nie sprzyja spokojnemu i systematycznemu relacjonowaniu dziecięcych sukcesów, czy porażek.

W tabeli 2 w wierszu 7 przedstawiono wyniki dotyczące udziału w szkoleniach realizowanych na terenie przedszkola. Polscy studenci stwierdzili, iż nigdy nie biorą udziału w tego typu działaniach, natomiast 84,6 % praktykantów norweskich zaznaczyło, iż często i systematycznie uczestniczą we wszystkich formach szkoleń i warsztatów organizowanych w przedszkolu praktyk.

Wszyscy biorący udział w badaniach mieli możliwość dopisania innych czynności, których nie zlokalizowano w kafeterii ankiety. Norwescy praktykanci nic nie zaznaczyli, polscy studenci w 4,28% przypadków stwierdzili, iż podczas praktyki biorą udział w zajęciach ze spe-

cjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznych, z logopedami i terapeutami. Byli to studenci, którzy praktyki pedagogiczne realizowali w przedszkolu integracyjnym.

Podczas realizacji badań poddano analizie zagadnienie dotyczące roli, jaką pełnią pracownicy przedszkola w realizacji praktyk pedagogicznych. W tym przypadku zarówno polscy jak również norwescy studenci posłużyli się określeniami, iż jest to rola doradcza, kontrolująca i oceniająca. Wysoko ocenili poziom wiedzy i umiejętności pedagogicznych swoich nauczycieli – opiekunów praktyk. Wskazywali na ich bogaty warsztat pracy. Większość badanych uznało, iż w przyszłości chcieliby naśladować styl pracy nauczycieli, z którymi realizowali praktyki.

Na pytanie dotyczące istnienia możliwości wdrażania przez studentów własnych propozycji i rozwiązań metodycznych badani stwierdzili, iż teoretycznie taka możliwość istnieje, jednak na tym etapie studenci mają różnego rodzaju obawy i wątpliwości. Wolą postępować zgodnie z przygotowanym i zatwierdzonym scenariuszem zajęć, który jest wcześniej omówiony i zaakceptowany przez nauczyciela – opiekuna praktyki.

Zakończenie

Edukacja przedszkolna jest w Polsce pierwszym etapem systemu kształcenia. Jej głównym zadaniem jest nie tylko pomoc rodzicom w sprawowaniu nad dziećmi opieki, ale przede wszystkim tworzenie warunków do wszechstronnego, indywidualnego rozwoju dzieci, oraz przygotowanie ich do szkoły. Placówki wychowania przedszkolnego realizują zadania dotyczące funkcji profilaktycznej, kompensacyjnej oraz stymulującej. Środowisko wychowania przedszkolnego ma istotne znaczenie w procesie kształtowania się osobowości dziecka. Mając na uwadze wyniki realizowanych badań w polskich i norweskich placówkach przedszkolnych zasadne wydaje się prowadzenie dalszych badań, które mogą przyczynić się do wypracowania w przyszłości nowych reguł „dobrej praktyki pedagogicznej". Przygotowanie praktyczne studentów studiów nauczycielskich wymaga dużego zaangażowania ze strony samego studenta ale również nauczycieli z placówek, w których praktyka jest realizowana.

Bibliografia

Juszczyk S., *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice 2005.
Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2001.
Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1998.
E. Rostańska, M. Kisiel, *Pedagogika w służbie i działaniu na rzecz regionu*, Dąbrowa Górnicza, 2011.
Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych,* Wydawnictwo „Śląsk", Katowice, 1995.
Watoła A., *Przedszkole – Przestrzeń rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza, 2009.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2009 Nr 4, Poz. 17 z dnia 15 stycznia 2009.
Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17.01.2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego Dla Przedszkoli Oraz Innych Form Wychowania Przedszkolnego. Załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 30 maja 2014 r. (poz. 803).

IV. DOŚWIADCZENIA ZAGRANICZNE

Елена Чиханцова

РОЛЬ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВО ВРЕМЯ ОВЛАДЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОСТЬЮ

Аннотация

В статье рассматривается понятие и содержание иноязычной коммуникативной компетентности студентов ВУЗов неязыковых специальностей. Целью обучения иностранному языку в высших учебных заведениях является овладение иностранным языком как средством коммуникации, так и приобретения профессионально направленной иноязычной компетентности для успешного выполнения дальнейшей профессиональной деятельности. Обучение иностранному языку будущих специалистов должно рассматриваться как цель дальнейшей профессиональной деятельности. Одной из важных задач обучения профессиональному иностранному языку является формирование специализированной компетенции в сферах профессионального и ситуативного общения, овладения новой профессиональной информацией через иностранные источники.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность, профессиональная сфера общения, профессиональная деятельность.

THE ROLE OF THE FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE DURING THE LEARNING OF PROFESSION

Abstract

The article discusses the concept and content of foreign language communicative competence of students of non-language specialties universities. The purpose of foreign language teaching in higher education is to master a foreign language as a medium of communication and the acquisition of a professional orientation of foreign language competence for successful implementation of future professional activities. Learning a foreign language of future specialists should be considered through the prism of their future professional activities. An important task of learning a foreign language in professional direction is the formation of a specialized expertise in the areas of professional and situational communication, mastering the new professional information through foreign sources.

Key words: professional foreign language communicative competence, professional spheres, professional activity.

ROLA ZAWODOWEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ JĘZYKA OBCEGO PODCZAS NAUKI ZAWODU

Streszczenie

W artykule omówiono koncepcję i treści komunikacyjnej kompetencji języka obcego studentów specjalności nie-lingwistycznych. Celem nauczania języków obcych w szkolnictwie wyższym jest opanowanie języka obcego umożliwiającą komunikację na średnim poziomie i nabycie orientacji zawodowej znajomości języków obcych dla pomyślnej realizacji przyszłych działań

zawodowych. Nauka języka obcego przyszłych specjalistów powinna być traktowana przez pryzmat przyszłej działalności zawodowej. Ważnym zadaniem nauki języka obcego w kierunku zawodowym jest utworzenie specjalistycznej wiedzy w dziedzinie komunikacji zawodowej i sytuacyjnej, opanowanie nowych informacji zawodowych ze źródeł zagranicznych.

Słowa kluczowe: zawodowa komunikacyjna kompetencja języka obcego, sfera zawodowa, aktywność zawodowa.

Постановка проблемы

В условиях широких международных связей с другими странами важно общаться с иностранными специалистами, развивать профессионально-деловые и личные контакты с зарубежными партнерами, коллегами, читать различные издания на иностранном языке. В последнее время возрос спрос на изучение иностранного языка по специальности не только в высших учебных заведениях, но и в школах, особенно в профессионально ориентированных классах. Спрос будет расти и в последующие годы. Это объясняется тем, что сокращается количество обучающих, изучающих иностранный язык для общей коммуникации. Учебные заведения приходят все больше к выводу о целесообразности изучения иностранного языка по специальности. Целью обучения иностранному языку в высших учебных заведениях является овладение иностранным языком как средством коммуникации, так и приобретения профессионально направленной иноязычной компетентности для успешного выполнения дальнейшей профессиональной деятельности.

В общей стратегии обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах вуза предусмотрено требование по развитию иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения. Общеевропейские Рекомендации по языкового образования определяют основные направления профессиональной подготовки специалистов, предполагает достижение студентами неязыкового факультета достаточного уровня иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения.

Анализ исследований и публикаций

Проблема формирования иноязычных навыков у студентов неязыковых специальностей всегда привлекала внимание исследователей. Для большинства студентов неязыковых специальностей деловое общение на иностранном языке является проблемным и не приносит желаемых результатов. Еще несколько лет назад на занятиях по иностранному языку на неязыковых специальностях было изучение общенаучной литературы. Однако с развитием потребностей общества менялись акценты изучения иностранных языков в высшем учебном заведении и насущной необходимостью стало формирование иноязычной коммуникативной компетентности. В современной психологии существуют различные подходы к пониманию коммуни-

кативной компетентности. Следует отметить, что в большинстве случаев психологи (как отечественные, так и зарубежные) придерживаются неоднозначных подходов к пониманию и решению данной проблемы. (В. Абрамович, Ю. Азаров, А. Андриенко, В. Барабанова, Е. Бибикова, Л. Гапоненко, Н. Кузьмина, Н. Логутина, Л . Морская, Л. Петровская и др.). Проблема развития коммуникативной компетентности в процессе изучения иностранного языка исследовалась в трудах Л. Биркун, О. Вишневского, И. Зимней, Ю. Пассова, Т. Сирик и др.

Проблема улучшения иноязычной подготовки специалистов различного профессионального направления приобрела особую актуальность и стала предметом многих исследований, а именно: психологические аспекты формирования коммуникативной компетентности изучались А. Бодалевым, Н. Кузьминой, Л. Петровской, Н. Чепелевой и др. Сущность и структуру иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции изучали Г. Архипова, Н. Гез, А. Павленко, Ю. Федоренко, Н. Чернова и др.

Для нашего исследования важное значение имели работы, в которых отражены особенности делового общения на иностранных языках (С. Бучацька, А. Гринчишин, Л. Онуфриева).

Понятие коммуникативной компетентности как обобщенной коммуникативной свойства личности, включая коммуникативные способности и сформированные умения и навыки межличностного общения, знания об основных его закономерностях рассматриваются в работах О. Бодалева, Ю. Емельянова, В. Кан-Калика, О. Киричука, Я. Коломинського, О. Крылова, Н. Кузьминой, И. Ладанова, А. Панфиловои, Л. Петровськои, В. Сластенина, В. Семиченко, Н. Тарасевич, Т. Яценко и др. Большинство ученых считают коммуникативную компетентность весомой составляющей профессиональной компетентности, которая имеет в каждом виде деятельности свою специфику.

До сих пор остается недостаточно освещенным и обоснованным понятие «готовность к иноязычному общению». И хотя эта реалия сравнительно часто комментируется в психологической литературе, все же недостаточно научных работ, посвященных исследованию сути и условий становления этого феномена. Как показал анализ имеющегося научного фонда, аспекты учета теоретических основ формирования готовности к профессиональному иноязычному общению будущих специалистов, их специфики до сих пор еще не получили должного отражения в научно-психологической литературе.

Цель статьи

Теоретическая и практическая актуальность проблематики обусловила цель статьи, а именно: исследовать проблему определения иноязычной профессиональной компетентности на современном этапе развития психологической науки. Для достижения поставленной цели были выполнены следующие задачи: проанализированы основные подходы к определению понятий иноязычной профессиональной

коммуникативной компетентности в составе профессиональной компетентности специалиста и определено понятие и содержание иноязычной профессиональной компетентности.

Коммуникативная речевая компетенция личности реализуется в выполнении различных видов речевой деятельности, а именно: восприятие, осознание, воспроизведение (устное или письменное).

Следует отметить, что ученые рассматривают с разных позиций такие понятия как «компетенция» и «компетентность».

Компетентность в изучении иностранных языков часто ассоциируется с понятием «коммуникативная компетенция». А. Хуторський различает термины «компетенция» и «компетентность», объясняя, что компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности). Компетентность в определенной области – это владение компетенцией, содержащий ее личное отношение к предмету деятельности[1]. В соответствии с определениями этих терминов компетенцию следует понимать как заданную требование, норму образовательной подготовки студентов неязыковых специальностей, а компетентность – как его реально сформированные личностные качества и опыт деятельности.

Большинство исследователей рассматривает компетентность и как характеристику личности, и как совокупность коммуникативных, конструктивных, организаторских умений личности, то есть понимают под компетентностью способность не только обладать знаниями, но и потенциально быть готовым их применять в новых ситуациях[2].

По Н. Изория, иноязычная коммуникативная компетентность является интегральным личностно-профессиональным качеством человека с определенным уровнем языкового образования, которая реализуется в готовности на определенной основе к успешной, продуктивной и эффективной деятельности с использованием коммуникативных и информационных возможностей иностранного языка, обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с окружающей средой с помощью соответствующих языковых компетенций[3]. В психологической литературе понятие "комуникативная компетентность" выступает как определение основанной на знаниях и чувственном опыте способности личности ориентироваться в ситуациях общения.

Итак, иноязычная коммуникативная компетентность является интегральной характеристикой профессиональной деятельности специалиста, которая охватывает такие подструктуры: деятельностная (умение, знания, навыки и способы осуществления профессиональной деятельности); коммуникативная (умение, знания, навыки и способы осуществления профессионального общения).

Е. Бибикова определяет профессиональную компетентность как интегративное качество личности специалиста – системное явление, охватывающее знания, умения,

---

[1] А. Хуторской, *Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования*, «Народное образование» 2003, №2, с. 58-64.

[2] И. Татаренко, *Компетентность – требование современности*, «Свет: научно-методический информационный познавально-образовательный журнал» 1996, №1, с. 57-60.

[3] Н.М. Изория, *Формирования иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств*, Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, Москва, 2008, с. 24.

навыки, профессионально значимые качества, обеспечивающих эффективное выполнение им своих профессиональных обязанностей[4]. В структуре иноязычной коммуникативной компетентности выделяются функциональный, рефлексивный и мотивационный компоненты. Согласно общей структуры профессиональной компетентности, иноязычную коммуникативную компетентность Е. Бибикова подает как системное образование в единстве мотивационного, функционального и рефлексивного компонентов.

В. Тенищев рассматривает иноязычную профессиональную компетентность будущего специалиста как сложное интегративное целое, которое обеспечивает компетентное профессиональное общение на языке специальности в условиях межкультурной коммуникации[5].

Анализ научной литературы позволил определить иноязычную профессиональную компетентность как интегративное личностно-профессиональное образование, которое реализуется в психологической и технической операционной готовности личности к выполнению успешной, продуктивной и эффективной профессиональной деятельности с использованием средств иностранного языка или в условиях иноязычной культуры и обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с окружающей средой.

В современных исследованиях термин «иноязычная профессиональная компетентность» рассматривается как знание языка, высокий уровень практического владения, как вербальными, так и невербальными ее средствами, а также опыт владения языком на вариативно-адаптивном уровне в зависимости от конкретной речевой ситуации[6].

Важным структурным компонентом профессиональной компетентности является коммуникативная компетентность, которая является качественной характеристикой личности специалиста и охватывает совокупность научно-теоретических знаний, практических умений и навыков в области осуществления профессиональной коммуникации, опыт осуществления профессионального взаимодействия, устойчивую мотивацию профессионального общения.

Однако, несмотря на выраженную тенденцию к профессиональному изучению иностранного языка в высшем неязыковом учебном заведении, обучение иностранному языку студентов осуществляется фактически отдельно от формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Проанализировав научные работы мы можем сделать вывод, что профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция студента выступает, прежде всего, как способность осуществлять коммуникативную в соответствии с задачами гипотетических ситуаций иноязычного общения. В изучении иностранного языка воспроизводится внешнее, знаковое

---

[4] Э.В. Бибикова, *Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов*, Майкоп, 2006, с. 29.

[5] В.Ф. Тенищева, *Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции*: Автореф. диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», Москва, 2008.

[6] А.А. Павленко, *Формирование коммуникативной компетенции специалистов таможенной службы в системе непрерывного образования*: автореферат диссертации доктора педагогических наук, Киевский национальный университет им. Т. Г. Шевченка Киев, 2005.

сходство, а не целостное содержание профессиональной деятельности, связанной с использованием иностранного языка.

По определению А.С. Белкина профессиональная компетентность являет собой совокупность профессиональных и личностных качеств, которые обеспечивают эффективную реализацию компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности[7]. Все исследователи подчеркивают, что суть профессиональной компетентности отражает деловую надежность и способность успешно и безошибочно осуществлять профессиональную деятельность. В общем появление термина «компетентность» применительно к языку и коммуникации в понятийном аппарате целого ряда гуманитарных наук (психологии, философии, педагогики, лингводидактики, социологии) связывают с именем известного ученого Н. Хомского.

Таким образом, иноязычная компетентность – это комплекс знаний, умений, навыков, которые позволяют успешно использовать иностранный язык как в профессиональной деятельности, так и для самообразования и саморазвития личности.

Социально-экономическая ситуация, которая сложилась сегодня раскрывает перед будущими специалистами новые возможности самореализации, которая может осуществляться не только через общение с зарубежными коллегами и партнерами, но и через осуществление профессиональной деятельности в условиях иноязычного общества. В такой связи необходимо направлять учебную деятельность обучающих на формирование способностей реализации профессиональной деятельности и формирования иноязычной профессиональной компетентности. Обучение иностранному языку будущих специалистов должно рассматриваться сквозь призму их дальнейшей профессиональной дияльнсти. Важной задачей обучения иностранному языку по профессиональному направлению является формирование специализированной компетенции в сферах профессионального и ситуативного общения, овладения новой профессиональной информацией через иностранные источники.

Результаты проведенного нами опроса среди старшекласников общеобразовательных школ показывают, что 80,2% выпускников планируют продолжить обучение в вузах, с учетом дальнейшего овладения иностранными языками по специальности. К сожалению, почти каждый второй выпускник старшей школы не имеет достаточных знаний о своих профессиональных наклонностях, что, в свою очередь, приводит к несформированности адекватного профессионального самоопределения. А это, соответственно, приводит к непониманию важности овладения определенными учебными дисциплинами, в том числе и на иностранных языках.

По результатам нашего исследования мы видим, что большинство выпускников имеют позитивное отношение к изучению иностранного языка, поскольку они определились с будущей профессией и понимают роль иноязычной речи для овладения профессией в будущем.

[7] А.С. Белкин, *Педагогические ситуации успеха*, Просвещение, Москва, 1993.

Итак, мы можем сделать вывод, что коммуникативная компетенция рассматривается учеными как в широком так и в узком смыслах: в широком – она состоит из языковой, речевой, социокультурной, социолингвистической, дискурсивной и стратегической компетенций; в узком – как практическое овладение учащимися речевыми умениями на уровне достаточном для осуществления иноязычного общения в четырех видах речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо.

Эффективность формирования коммуникативной компетенции обусловлена рядом психологических и педагогических факторов, которые можно определить как существенные обстоятельства, влияющие на успешность развития общения у будущих специалистов. Факторы успешности базируются на структуре учебной деятельности, которая позволяет идентифицировать их с ее структурными компонентами, создание условий для развития внутренней мотивации к общению, совершенствование учебно-воспитательного процесса за счет включения студентов в процесс обсуждения конкретных ситуаций в их профессиональной деятельности.

Выводы

Теоретический анализ проблемы исследования позволяет утверждать, что иноязычная коммуникация возможна при условии владения субъектами иноязычного общения языком как средством коммуникации. Уровень эффективности коммуникативного процесса обусловлен уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетентности субъектов. Компетентность – это устойчивая готовность и способность человека к какой-либо деятельности «со знанием дела». В нашем случае такой деятельностью выступает иноязычная коммуникация студентов в процессе изучения ими иностранного языка. Отсюда определение иноязычной коммуникативной компетентности как интегративного образования личности, которое имеет сложную структуру и выступает как взаимодействие и взаимопроникновение лингвистической, социокультурной и коммуникативной компетенции, уровень сформированности которых позволяет будущему специалисту эффективно осуществлять иноязычную, а следовательно, межъязыковую, межкультурную и межличностную коммуникацию.

Подытоживая выше сказанное, мы можем сделать вывод, что целью изучения иностранного языка профессионального общения в высшем неязыковом заведении является подготовка студентов к эффективной коммуникации в их профессиональной среде. Перспективным направлением научных исследований иноязычной профессиональной компетентности может стать разработка дидактической модели ее формирования у студентов высших технических учебных заведений с учетом возможностей информационных образовательных технологий.

Библиография

Белкин А.С., *Педагогические ситуации успеха*, Просвещение, Москва, 1993.

Бибикова Э.В., *Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов*, Майкоп, 2006.

Изория Н.М., *Формирования иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств*, Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, Москва, 2008.

Павленко А.А., *Формирование коммуникативной компетенции специалистов таможенной службы в системе непрерывного образования*: автореферат диссертации доктора педагогических наук, Киевский национальный университет им. Т. Г. Шевченка, Киев, 2005.

Татаренко И., *Компетентность – требование современности,* «Свет: научно-методический информационный познавально-образовательный журнал» 1996, №1, с. 57-60.

Тенищева В.Ф., *Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции*: Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», Москва, 2008.

Федоренко Ю.П., *Современные подходы к формированию у старшеклассников коммуникативной компетенции,* «Постметодика» 2004, №5 (57), с. 22-24.

Хуторской А., *Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования*, «Народное образование» 2003, №2, с. 58-64.

V. RECENZJE

Aleksandra Kulpa-Puczyńska

Recenzja książki

Aneta Klementowska
Poradnictwo zawodowe w gimnazjum wiejskim w wymiarze środowiskowym (studium przypadku)
Wydawnictwo Naukowe PTP
Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy Uniwersytetu Zielonogórskiego
Zielona Góra 2014

Autorką publikacji jest doktor Aneta Klementowska, ceniony pracownik dydaktyczno-naukowy, aktywnie uczestniczący w ogólnopolskich konferencjach i seminariach poświęconych m.in. problematyce współczesnego rynku pracy, a także w spotkaniach specjalistów/praktyków odpowiedzialnych za realizację zadań z zakresu poradnictwa zawodowego oraz pośrednictwa pracy. Wśród wielu zainteresowań naukowo-badawczych A. Klementowskiej, istotnych z punktu widzenia recenzowanej monografii, warto wskazać na uwarunkowania decyzji edukacyjno-zawodowych młodzieży oraz działalność instytucji środowiska lokalnego, w tym instytucji rynku pracy, wspierających młode osoby w niełatwych i niepewnych wyborach dziedziny kształcenia oraz drogi zawodowej. Autorka w swojej książce podkreśla, że „[…] każdy z elementów (np. szkoły, poradnie, urzędy pracy, organizacje młodzieżowe, itd.) pod względem organizacyjnym stanowi swego rodzaju podsystem. (…) Istotne jest zatem, aby między poszczególnymi podsystemami istniało zjawisko stałej współpracy, ze względu na to, iż najczęściej działalność jednej instytucji stanowi kontynuację lub dopełnienie funkcjonowania innej…" (s. 21). Dostrzeżona potrzeba kooperacji stanowi również przedmiot dociekań badawczych A. Klementowskiej.

Powszechnie wiadomo, iż zdobycie zawodu nie stanowi dzisiaj gwarancji zatrudnienia, podobnie jak ukończony etap edukacyjny (obserwujemy znaczne bezrobocie także wśród absolwentów szkół wyższych). Potrzebne jest więc profesjonalne wsparcie doradcy przy rozwiązywaniu problemów o charakterze edukacyjno-zawodowym, oferowane osobom młodym jak najwcześniej. Jest to niezbędne w przypadku młodzieży gimnazjalnej. Wspomniana pomoc jest szczególnie cenna w szkołach wiejskich, oddalonych od specjalistycznych instytucji zajmujących się poradnictwem edukacyjno-zawodowym, co zostało mocno zaakcentowane w charakteryzowanej publikacji. Należy również dodać, że zmiany na rynku pracy po okresie transformacji spowodowały rozszerzenie grupy klientów poradnictwa zawodowego, które stało się poradnictwem całożyciowym oraz poradnictwem kariery. Uwzględniając powyższe, zasadne wydaje się stwierdzenie, iż problematyka podjęta w recenzowanym opracowaniu jest ważna nie tylko z punktu widzenia jednostek, ale i całych społeczności, które także odczuwają skutki wyborów edukacyjno-zawodowych młodzieży.

W monografii autorstwa dr A. Klementowskiej, liczącej 143 strony, wyodrębnić można cztery rozdziały (obok wstępu, zakończenia i bibliografii) ściśle związane z myślą przewodnią książki. W pierwszy z nich „*Orientacja i poradnictwo zawodowe jako działalność wspierająca człowieka w realizacji drogi zawodowej*" Autorka definiuje pojęcia kluczowe dla podjętej problematyki, związane z wyborem zawodu oraz skutecznym funkcjonowaniem w warunkach pracy zawodowej. Nawiązuje również do systemowego ujęcia orientacji i poradnictwa zawodowego oraz omawia podstawowe zasady poradnictwa zawarte w dokumentach unijnych regulujących analizowane kwestie (także związane z lokalnymi rynkami pracy), jednocześnie odnosząc się do rodzimych rozwiązań. Autorka m.in. podkreśla, że założenia teoretyczne dotyczące poradnictwa i doradztwa zawodowego w naszym kraju są zbliżone do innych państw UE, mamy jednak problem z ich praktyczną realizacją. Ten wątek może być dla Czytelnika szczególnie interesujący i warto go rozwinąć przy okazji kolejnych publikacji. W ramach drugiego z prezentowanych rozdziałów pt. „*Poradnictwo zawodowe i jego instytucjonalne formy*", A. Klementowska przedstawia – pod kątem teoretycznym i w nawiązaniu do dokumentów prawnych – poradnictwo zawodowe m.in. na etapie szkoły gimnazjalnej. Jeden z podrozdziałów poświęca też wybranym instytucjom działającym w środowisku lokalnym, które powinny wspierać uczniów szkół gimnazjalnych w ich wyborach edukacyjno-zawodowych. Autorka po raz kolejny zaznacza, iż właściwa współpraca z lokalnymi instytucjami pomaga w realizacji działań wykraczających poza możliwości szkoły. Analizowane w opracowaniu instytucje dzieli na edukacyjne (uwzględniono tutaj rolę rodziny, szkół ponadgimnazjalnych, poradni psychologiczno-pedagogicznych) oraz pozaedukacyjne (poddano analizie Centra Edukacji i Pracy Młodzieży OHP, urzędy pracy wraz z Centrami Informacji i Planowania Kariery Zawodowej oraz urzędy gminy). Ponadto, zwraca uwagę na istotną rolę zakładów pracy w procesie przygotowania młodych ludzi do aktywnego i satysfakcjonującego funkcjonowania na współczesnym rynku pracy. W rozdziale trzecim natomiast – „*Projekt badawczy*" – doktor A. Klementowska przedstawia główne cele i problemy badawcze oraz metody i techniki badań własnych, a także opisuje teren badań – wiejską szkołę gimnazjalną. Charakterystyce poddaje także najbliższe instytucje, które jej zdaniem powinny wspierać badaną szkołę w realizacji zadań z zakresu poradnictwa zawodowego. W dalszej części monografii, w rozdziale czwartym, prezentuje wyniki badań własnych, które m.in. potwierdziły, że w badanym gimnazjum były prowadzone działania pomagające uczniom w podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru szkoły i zawodu. Jednakże zadania te realizował głównie zatrudniony w szkole doradca zawodowy, z niewielkim (niestety) wsparciem wychowawców i nauczycieli przedmiotowych. Ograniczona była również współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym i instytucjami rynku pracy. Sprowadzała się ona do ciekawych, ale najczęściej jednorazowych przedsięwzięć. Z tego też powodu, w opinii Autorki opracowania, poradnictwo zawodowe realizowane na badanym terenie nie mogło mieć charakteru systemowego, którego znaczenie podkreślono już w pierwszym rozdziale publikacji. Aneta Klementowska wymienia także inne powody związane z brakiem rozszerzonej współpracy szkoły gimnazjalnej z instytucjami rynku pracy.

Poddana ocenie monografia pt. **Poradnictwo zawodowe w gimnazjum wiejskim w wymiarze środowiskowym (studium przypadku)** stanowi interesujące opracowanie dla wychowawców, nauczycieli, doradców, studentów kierunku pedagogika oraz innych osób

zajmujących się aktualnie lub planujących zająć się w przyszłości realizacją zadań z zakresu poradnictwa i doradztwa zawodowego. Informacje w niej zawarte warto też wykorzystać w pracy z młodzieżą w formach edukacji pozaszkolnej. Treści prezentowane w monografii, w tym wyniki badań własnych, stanowią istotny poznawczo efekt prac systematycznie podejmowanych przez dr A. Klementowską – zarówno analiz teoretycznych, jak i działań praktycznych. Włączenie się Autorki, za pośrednictwem recenzowanej publikacji, w ważną społecznie dyskusję powinno być kontynuowane, koncentrując się np. na korzyściach płynących z doradztwa zawodowego dla wszystkich podmiotów lokalnej społeczności.

VI. SPRAWOZDANIA

Eunika Baron-Polańczyk
Aneta Klementowska

Sprawozdanie z III Międzynarodowego Kongresu Profesjologicznego – PROFERG 2015

Międzynarodowy Kongres Profesjologiczny – PROFFERG 2015 został zorganizowany w Zielonej Górze przez Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy Uniwersytetu Zielonogórskiego, Polskie Towarzystwo Profesjologiczne oraz Polskie Towarzystwo Ergonomiczne (oddział Zielona Góra) w dniach 22-23 czerwca 2015 roku. Z uwagi na potrzebę przeanalizowania problemów związanych z procesami profesjonalizacji kadr pracowniczych i profesjonalnego funkcjonowania organizacji w złożonych współczesnych uwarunkowaniach, hasłem przewodnim niniejszego przedsięwzięcia była „Profesjologia i Ergonomia w kontekście nauk o pracy".

W Kongresie uczestniczyli przedstawiciele zarówno krajowych, jak i zagranicznych ośrodków naukowych, reprezentanci instytucji lokalnych, pracodawcy a także studenci. Łącznie w obradach wzięło udział 140 osób.

Zasadnicze cele Kongresu skoncentrowane były na analizie i dyskusji: zagadnień teoretycznych nauk o pracy w zakresie problemów profesjologicznych i ergonomicznych; zmieniających się potrzebach gospodarki w zakresie kadr pracowniczych; możliwości ergonomicznego doskonalenia środowiska pracy i pracowników; organizacji w zakresie możliwości kształtowania potencjału zawodowego pracowników; możliwości zdynamizowania i urealnienia rynku pracy i organizacji (zakładu pracy).

Organizatorzy wyodrębnili następujące obszary problemowe: 1) nauki o pracy wobec potrzeb kształtowania aktywności pracowniczej i organizacji; 2) gospodarka i jej wymogi wobec kapitału intelektualnego i społecznego; 3) przygotowanie kadr dla rozwijającej się gospodarki; 4) ergonomiczne kształtowanie środowiska pracy; 5) zintegrowane bezpieczeństwo środowiska; 6) rozwój zawodowy pracowników oraz ich dążenie do kariery; 7) wspomaganie procesu rozwoju potencjału zawodowego pracowników; 8) rynek pracy i zatrudnienia wobec wyzwań społeczno-gospodarczych i cywilizacyjnych.

Kongres otworzył Prorektor ds. Nauki i Współpracy z Zagranicą Uniwersytetu Zielonogórskiego – prof. zw. dr hab. Zdzisław Wołk oraz Przewodniczący i Główny Organizator konferencji – prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz. Pierwszego dnia (22 czerwca) odbyła się sesja inauguracyjna pt. „Problemy pracy i edukacji – wyzwania". Głos w niej zabrali: prof. zw. dr hab. Kazimierz Wenta prezentując temat dotyczący pracy i zawodów w futurologii, prof. dr hab. Kazimierz Marian Czarnecki omawiając teorię profesjonalnych zmian rozwojowych człowieka (podstawowe jej twierdzenia), prof. zw. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik zwracając uwagę na zmiany we wzorach przebiegu karier pod kątem perspektywy organizacyjnej i jednostkowej, prof. zw. dr hab. Jerzy Olszewski poruszając najnowsze trendy rozwoju ergonomii oraz prof. dr hab. Tatiana Ronginska, która przedmiotem swoich rozważań uczyniła akmeologię – naukę o synergii podmiotowej w badaniach profesjologicznych.

Kolejna sesja poświęcona została zagadnieniu: „Człowiek w organizacji". W tym obszarze uwzględniono aspekty pedagogiczne, profesjologiczne, prakseologiczne, prawne, ekonomiczne, ergonomiczne, socjologiczne oraz psychologiczne. W sesji tej wystąpili: prof. zw. dr hab. Zdzisław Wołk (z tematem obejmującym aktualne uwarunkowania przebiegu dróg zawodowych), prof. dr hab. Ryszard Gerlach (prezentujący pedagogiczne aspekty funkcjonowania człowieka w organizacji), prof. zw. dr hab. Edward Kowal (przedstawiający zróżnicowanie poziomu kultury bezpieczeństwa i jej wpływ na bezpieczeństwo pracy), prof. dr hab. Maria Fic (omawiająca problemy niedopasowania kwalifikacji ludzi młodych w Unii Europejskiej po kryzysie 2008-2009), prof. dr hab. Daniel Fic (skupiający uwagę na dylematach rozwoju nauk o pracy), dr Artur Pastuszek (ukazujący współczesny kontekst i perspektywy filozofii pracy) oraz dr Renata Tomaszewska-Lipiec (eksponująca środowisko pracy jako obszar realizacji idei zrównoważonego rozwoju).

Obrady i dyskusje popołudniowe podzielono na osiem sesji problemowych, które realizowano pod hasłem „Teoretyczne i praktyczne doświadczenia w kształtowaniu aktywności zawodowej pracowników". W ramach sesji problemowych wyróżniono:

1. Poradnictwo i doradztwo zawodowe, kariera zawodowa – prowadzący: prof. zw. dr hab. Zdzisław Wołk, prof. dr hab. Daniel Kukla.
2. Edukacja w kontekście rynku pracy – prowadzący: prof. zw. dr hab. Ryszard Gerlach, prof. dr hab. Wojciech Walat.
3. Problemy współczesnego rynku pracy – prowadzący: prof. dr hab. Maria Fic, prof. dr hab. Roman Uździcki.
4. Technologie informacyjno-komunikacyjne w kontekście edukacji i pracy – prowadzący: prof. dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. dr hab. inż. Waldemar Uździcki.
5. Problemy zarządzania potencjałem zawodowym pracowników – prowadzący: prof. dr hab. Daniel Fic, prof. dr hab. Andrzej Michalski.
6. Ergonomia w środowisku pracy – prowadzący: prof. zw. dr hab. Edward Kowal, prof. zw. dr hab. Jerzy Olszewski.
7. Osoby z niepełnosprawnościami na współczesnym rynku pracy – prowadzący: prof. dr hab. Kazimierz Marian Czarnecki, prof. dr hab. Bogdan Ślusarz.
8. Interdyscyplinarny wymiar nauk o pracy – prowadzący: prof. dr hab. Włodzimierz Deluga, prof. dr hab. Andrzej Rabenda.

Drugi dzień obrad (23 czerwca) rozpoczynała sesja plenarna pt. „Problemy pracy i edukacji – wyzwania: kontynuacja", której przewodniczyli: prof. dr hab. inż. Justyna Patalas-Maliszewska, prof. dr hab. inż. Waldemar Uździcki. Referaty wygłosili kolejno: prof. dr hab. Erik Bratland (Norwegia): ICT and the role of knowledge – knower structures in education; prof. dr hab. Tatiana Ronginska, prof. dr hab. Natalia E. Vodopyanova (Rosja): Wypalenie zawodowe w kontekście alienacji psychologicznej i przeżywania subiektywnego znaczenia wykonywanego zawodu; prof. dr hab. inż. Karol Balog (Słowacja): Integrovaná bezpečnosť v praxi a univerzitná výchova špecialistov pre bezpečnosť práce a ochranu zdravia; prof. dr hab. inż. Irene Krebs (Niemcy), prof. dr hab. inż. Justyna Patalas-Maliszewska (Polska): Proces motywowania pracowników wiedzy na przykładzie przedsiębiorstw branży informatycznej.

W dalszej części Kongresu odbyła się Debata „W poszukiwaniu spójności. Teoria – praktyka. Edukacja – praca – warunki pracy – rozwój zawodowy, kariera zawodowa pracowników". W debacie udział wzięli zarówno przedstawiciele nauki, jak i praktycy – reprezentanci lubuskiego środowiska pracodawców. W trakcie otwartej i dynamicznej dyskusji poruszono wiele aspektów związanych m.in. z uwarunkowaniami kształcenia ogólnego i zawodowego przyszłych pracowników, pożądanymi społecznie kompetencjami, możliwościami zatrudnienia, potrzebami współczesnego rynku, czy też oczekiwaniami pracowników i pracodawców. Debata wywołała wielkie poruszenie i żywe zainteresowanie zaproszonych gości oraz uczestników Kongresu.

III Międzynarodowy Kongres Profesjologiczny – PROFFERG 2015 podsumował Przewodniczący oraz Główny Organizator, prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz, podkreślając istotę poruszanych zagadnień w kontekście dynamicznych przemian rynku pracy i cywilizacji technicznej.

Reasumując, Konferencja umożliwiła wymianę przemyśleń, dobrych praktyk i doświadczeń między przedstawicielami różnych ośrodków krajowych i zagranicznych oraz między teoretykami i praktykami zajmującymi się szeroko pojętym rozwojem zawodowym człowieka oraz kształtowaniem bezpiecznego środowiska pracy. Wymianie myśli naukowej i praktycznej sprzyjała zarówno otwarta debata, która miała miejsce w trakcie Kongresu, jak i obrady w tematycznych sekcjach problemowych.

W imieniu organizatorów już dziś zapraszamy na kolejny, IV Kongres, w czerwcu 2017 roku.

VII. KOMUNIKATY, INFORMACJE

ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PROBLEMACH PROFESJOLOGII

– Prosimy o dostarczenie artykułów: w wersji elektronicznej na adres: **problemy-profesjologii@uz.zgora.pl** lub na płycie CD (dodatkowo można przesłać w formie wydruku z numeracją ciągłą, naniesioną ołówkiem w prawym dolnym rogu).

– Artykuły prezentowane są w pięciu rozdziałach. Objętość tekstu nie powinna przekraczać:

- ARTYKUŁY I ROZPRAWY – 14 stron
- KONCEPCJE I ANALIZY – 10 stron
- KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ – 10 stron
- DOŚWIADCZENIA ZAGRANICZNE – 14 stron
- RECENZJE/INNE – 6 stron

(Jeżeli tekst ma przekroczyć podaną liczbę stron, należy to uzgadniać z wydawcą).

– Warunkiem przyjęcia artykułu jest wypełnienie oraz przesłanie na adres pocztowy Redakcji oryginału deklaracji dotyczącej oryginalności i rzetelności publikacji naukowej (oświadczenie autora/współautorów).

NORMY EDYTORSKIE

1. Artykuł powinien być napisany w edytorze tekstu Microsoft Word (format .doc lub .docx) z zachowaniem następujących reguł:

- format (rozmiar papieru) – A4,
- marginesy: lewy, prawy, dolny, górny – 2,5 cm,
- czcionka – Times New Roman 12 pkt.,
- interlinia (odstęp między wierszami) – 1,5,
- akapit (wcięcie pierwszego wiersza) – 0,7 cm (bez odstępu między akapitami),
- tekst wyjustowany (bez dzielenia wyrazów),
- dopuszczalne wyróżnienia w tekście – kursywa i/lub pogrubienie (bez podkreślania),
- wypunktowanie – dopuszczalny znak „–”,
- tytuł tabeli (nad tabelą) – Times New Roman 10 pkt., wyrównany do lewej, (Tab. 1.),
- tekst w tabeli – Times New Roman 10 pkt., wyrównany do lewej (bez kolorów i cieniowania),
- styl tabeli – prosty (siatka),
- tytuł rysunku (pod rysunkiem) – Times New Roman 10 pkt., wyśrodkowany, (Rys. 1.),
- elementy graficzne – czarno-białe,
- źródło (pod tabelą – wyrównane do lewej; pod rysunkiem – wyśrodkowane) – Times New Roman 10 pkt.,
- poszczególne elementy artykułu oddzielone pustym wierszem.

2. Układ artykułu

- **Imię i nazwisko autora/autorów** – wyrównane do lewej;
- **Nazwa jednostki (afiliacja)** – wyrównana do lewej;

- **Dane kontaktowe –** adres do korespondencji, e-mail, nr telefonu – wyrównany do lewej;
- **Tytuł artykułu** – Times New Roman 12 pkt., pogrubiony, wyśrodkowany;
- **Streszczenie w języku polskim** – Times New Roman 10 pkt., odstęp między wierszami 1,0, wyjustowane;
- **Słowa kluczowe w języku polskim** – Times New Roman 10 pkt., odstęp między wierszami 1,0, wyjustowane;
- **Tytuł artykułu w języku angielskim** – Times New Roman 10 pkt., odstęp między wierszami 1,0, pogrubiony, wyrównany do lewej;
- **Streszczenie w języku angielskim** (Abstract) – Times New Roman 10 pkt., odstęp między wierszami 1,0, pogrubiony, wyjustowane;
- **Słowa kluczowe w języku angielskim** (Key words) – Times New Roman 10 pkt., odstęp między wierszami 1,0, wyjustowane;
- **Wstęp** – tekst wyjustowany;
- **Część główna z podziałem na sekcje** – tekst wyjustowany; tytuły sekcji/nazwy rozdziałów, pogrubione (w razie potrzeby ponumerowane);
- **Zakończenie** – tekst wyjustowany;
- **Bibliografia** – tekst wyrównany do lewej, wysunięcie 0,7 cm. Bibliografia powinna obejmować całość literatury uwzględnionej w przypisach i być zamieszczona na końcu artykułu. Bibliografia powinna być ułożona alfabetycznie według nazwisk autorów poszczególnych pozycji. Elementy zapisu należy oddzielić przecinkami. Każda pozycja powinna zawierać nazwisko i inicjał imienia autora, pełny tytuł dzieła, ewentualnie – inicjał imienia i nazwisko redaktora pracy zbiorowej, miejsce i rok wydania; w przypadku pracy będącej częścią większej całości (pracy zbiorowej) – również tytuł dzieła, z którego pochodzi; w przypadku pracy będącej artykułem zamieszczonym w czasopiśmie – tytuł czasopisma w cudzysłowach, rok jego wydania i kolejny numer.

Cytaty w tekście powinny być w cudzysłowach.

3. Zasady sporządzania przypisów

Przypisy powinny być umieszczone u dołu strony i ponumerowane w sposób ciągły w całym artykule. Należy je zapisać czcionką Times New Roman 10 pkt., wyrównać do lewej, zastosować interlinię 1,0. Pozycje cytowane w artykule należy zapiać w przypisach według następującego wzoru:

- przypis prosty[1]
- przypis z artykułu w pracy zbiorowej pod redakcją[2]
- przypisy z czasopisma[3]
- łacińska nomenklatura powoływania się na tą samą, co wyżej pozycję[4]
- łacińska nomenklatura powoływania się na dzieło już wcześniej cytowane[5]
- dane ze stron internetowych[6]

1. A. Klementowska, *Poradnictwo zawodowe w gimnazjum wiejskim w wymiarze środowiskowym (studium przypadku)*, Wyd. PTP, IIBNP UZ, Zielona Góra 2014, s. 35.
2. E. Baron-Polańczyk, *Wspieranie nauczycieli w stosowaniu ICT wobec ich oczekiwań (raport z badań)*, [w:] B. Pietrulewicz, E. Baron-Polańczyk, A. Klementowska (red.), *Problemy rozwoju człowieka. Teoria i praktyka edukacyjna*, Wyd. PTP, IIBNP UZ, Zielona Góra 2013, s. 85.
3. B. Pietrulewicz, Profesjologia w kontekście nauk o pracy. Problemy teorii i praktyki, „Problemy Profesjologii" 2013, nr 1, s. 13-16.
4. *Ibidem*, s. 66.
5. Z. Wołk, *op. cit*, s. 270.
6. *Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego*, www.nauka.gov.pl [10.05.2014].

   lub:

   Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. 1991, Nr 95, poz. 425). Tekst ujednolicony (z aktualnymi zmianami), [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych,* http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425%20 [30.03.2014].

   lub:

   I. Greiner, *Priorytety poradnictwa zawodowego w krajach Unii Europejskiej*, [w:] *Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej*, http://www.koweziu.edu.pl/edukator/ [10.02.2011].

POZOSTAŁE INFORMACJE DLA AUTORÓW

1. Do oceny każdej publikacji powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów spoza ośrodka i jednostki wydającej czasopismo.

2. Nadesłany do redakcji tekst/artykuł jest wstępnie oceniany (pod względem formalnym) przez Komitet Redakcyjny czasopisma (w razie uwag odesłany jest do autora w celu poprawy), następnie kierowany do Redaktora Tematycznego i Rady Naukowej czasopisma, która podejmuje decyzję dotyczącą przesłania tekstu do dwóch niezależnych recenzentów (w razie uwag Redakcja odsyła artykuł do ewentualnej poprawy). Nadesłane do Redakcji recenzje stanowią podstawę do kwalifikowania tekstu do przygotowania redakcyjnego i druku. Zasady recenzowania prac zgłoszonych do opublikowania w czasopiśmie naukowym „Problemy Profesjologii" zostały opisane na stronie www.problemy-profesjologii.uz.zgora.pl.

3. Redakcja zastrzega sobie prawo:
   - dokonywania skrótów i zmian wskazanych w tekście przez recenzentów bez porozumienia z Autorem;
   - odsyłania do Autora artykułu nie spełniającego wskazanych przez Redakcję norm edytorskich;
   - nie dopuszczenia do druku artykułu w przypadku nie dostarczenia oświadczenia autora/współautorów.

4. Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.
5. Autorzy nie otrzymują wynagrodzenia za publikowane teksty.

PROCEDURY ZABEZPIECZAJĄCE ORYGINALNOŚĆ PUBLIKACJI NAUKOWYCH

Dowodem etycznej postawy pracownika naukowego oraz najwyższych standardów redakcyjnych powinna być jawność informacji o podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy etc.), co jest przejawem nie tylko dobrych obyczajów, ale także społecznej odpowiedzialności.

Z „*ghostwriting*" mamy do czynienia wówczas, gdy ktoś wniósł istotny wkład w powstanie publikacji, bez ujawnienia swojego udziału jako jeden z autorów lub bez wymienienia jego roli w podziękowaniach zamieszczonych w publikacji.

Z „*guest authorship*" („*honorary authorship*") mamy do czynienia wówczas, gdy udział autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca, a pomimo to jest autorem/współautorem publikacji.

Stąd też:

1. Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi autor zgłaszający manuskrypt.
2. Redakcja informuje, że wszelkie wykryte przejawy nierzetelności naukowej będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych itp.).
3. Redakcja dokumentuje wszelkie przejawy nierzetelności naukowej, zwłaszcza łamania i naruszania zasad etyki obowiązujących w nauce.
4. Autor jest zobowiązany do złożenia deklaracji dotyczącej oryginalności i rzetelności publikacji naukowej.

Lista stałych recenzentów czasopisma

PROBLEMY PROFESJOLOGII

Recenzenci krajowi

1	Prof. dr hab.	Andrzej M. Michalski	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
2	Prof. dr hab.	Elżbieta Perzycka	Uniwersytet Szczeciński
3	Prof. dr hab.	Aleksander Piecuch	Uniwersytet Rzeszowski
4	Prof. dr hab.	Czesław Plewka	Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
5	Prof. dr hab.	Elżbieta Sałata	Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
6	Prof. dr hab.	Roman Uździcki	Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie
7	Prof. dr hab.	Wojciech Walat	Uniwersytet Rzeszowski
8	Dr	Jan Janiga	Wyższa Szkoła Humanistyczna w Żarach
9	Dr	Aleksandra Kulpa-Puczyńska	Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
10	Dr	Jolanta Laskowska	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Recenzenci zagraniczni

1	Prof. PaedDr. CSc.	Milan Ďuriš,	Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja)
2	Assoc. Prof. dr hab.	Dagmar Cagáňová	Techniczny Uniwersytet w Bratysławie (MTF Trnava)
3	Associate Professor	Per Arne Godejord	Nord-Trøndelag University College w Levanger (Norwegia)
4	Assoc. Prof. Dr hab.	Ľuboš Krišťák	Uniwersytet Techniczny Zvolen (Słowacja)
5	Prof. Dr. habil.	Helmut Meschenmoser	Techniczny Uniwersytet w Berlinie (Niemcy)
6	Assoc. Prof. dr hab.	Alena Očkajová	Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja)
7	Assoc. Prof. dr hab.	Ladislav Rudolf	Uniwersytet Ostrawski w Ostravě (Czechy)
8	Prof. dr hab.	Vasyl Savchenko	Kijowski Narodowy Uniwersytet Ekonomiczny im. Wadima Hetmana (Ukraina)
9	PaedDr, PhD	Jan Stebila	Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja)
10	Doc. dr	Tamara Kojhan	Kijowski Narodowy Uniwersytet Ekonomiczny im. Wadima Hetmana (Ukraina)
11	Doc. dr	Andrey Lymar	MATI-RGTU, Uniwersytet im. K.E. Ciolkowskiego w Moskwie (Rosja)

AFILIACJE AUTORÓW

Prof. dr hab. Eunika Baron-Polańczyk – Uniwersytet Zielonogórski

Prof. dr hab. Kazimierz M. Czarnecki – Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

Dr Olena Chyhantsova – Otwarty Międzynarodowy Uniwersytet Rozwoju Człowieka „Ukraina", Kijów (Ukraina)

Prof. dr hab. Daniel Fic – Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych im. T. Kościuszki we Wrocławiu

Prof. dr hab. Maria Fic – Politechnika Wrocławska

Dr inż. Izabela Gabryelewicz – Uniwersytet Zielonogórski

Dr inż. Piotr Gawłowicz – Uniwersytet Zielonogórski

Mgr Adam Gawroński – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

Prof. dr hab. Ryszard Gerlach – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Dr Aneta Klementowska – Uniwersytet Zielonogórski

Doc. dr Piotr Kowolik – Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Prof. dr hab. Irene Krebs – Brandenburg University of Technology Cottbus-Senftenberg (Niemcy)

Dr Aleksandra Kulpa-Puczyńska – Uniwersytet Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Mgr Natalia Anna Łozińska – Uniwersytet Warszawski

Mgr Sandra Malinowska – Uniwersytet Szczeciński (doktorant)

Dr Anna Oleszak – Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie

Dr Artur Pastuszek – Uniwersytet Zielonogórski

Prof. dr hab. Justyna Patalas-Maliszewska – Uniwersytet Zielonogórski

Prof. dr hab. Tatiana Ronginska – Uniwersytet Zielonogórski

Dr Joanna Sadłowska-Wrzesińska – Politechnika Poznańska

Mgr Małgorzata Walczak – Dolnośląska Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach

Dr Anna Watoła – Uniwersytet Śląski w Katowicach