



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



# **Edukacja zawodowa**

## **– wybrane problemy i konteksty**

Żary 2014

Recenzja: Bogusław Pietrulewicz

Zespół redakcyjny:

Katarzyna Sadowska (redaktor merytoryczny)

Tomasz Sadowski (redaktor techniczny)

Publikacja powstała w ramach projektu „Kadry gospodarki dla edukacji zawodowej”  
współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu  
Społecznego

© Copyright by ŁWSH im. J.B. Solfy w Żarach

Żary 2014

ISBN 978-83-60143-24-7

Wydawca:

Wydawnictwo Naukowe Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej  
im. J.B. Solfy w Żarach

ul. 9 Maja 11, 68-200 Żary

Egzemplarz bezpłatny

---

## Spis treści

Uwagi wstępne .....	5
Katarzyna Sadowska, Tomasz Sadowski, Kształcenie zawodowe w Polsce w latach 1945-1999 (próba syntezy) .....	6
Zdzisław Wołk, Kształtowanie kultury pracy i kultury technicznej w kształceniu zawodowym.....	24
Grzegorz Szalpak, „Turystyka jako całokształt zjawisk...” - jej interdyscyplinarność i znaczenie dla rozwoju regionu jako wypadkowa dla potrzeby kształcenia specjalistów .....	36
Iwona Lubimow – Burzyńska, Nowe wyzwania dla administracji publicznej w zakresie kształcenia kadr. ....	50
Stanisław Hałabura, Idee zrównoważonego rozwoju kraju i ochrony środowiska w kształceniu zawodowym, w zarządzaniu i w praktycznej realizacji.....	60
Aneks .....	70



---

## Uwagi wstępne

Kształcenie zawodowe stanowi ważne ogniwo współczesnej oświaty. W przeszłości często niedoceniane, traktowane jako gorszy tor edukacji, nabiera obecnie coraz większego znaczenia. W dobie niespotykanych dotąd w Polsce przemian rynku pracy, tempa i zakresu modernizacji polskiej gospodarki rola kształcenia związanego z przygotowaniem ludzi do wykonywania różnych zawodów jest doniosła i znacząca w kontekście obecnych i perspektywicznych wyzwań rynku pracy. Istotną rolę w dostosowaniu kształcenia zawodowego do tych wyzwań i potrzeb współczesnego rynku pracy odgrywają nauczyciele, przede wszystkim nauczyciele przedmiotów zawodowych. Oczekuje się od nich przekazania przyszłym absolwentom szkolnej edukacji zawodowej nie tylko wiedzy i stosownych kwalifikacji zawodowych, ale także wyposażenia ich w cechy pożądane zarówno w życiu, jak i na rynku pracy, tak aby byli oni – w kontekście dokonujących się współcześnie przeobrażeń - bardziej elastyczni i mobilni.

Powyższe przesłanki legły m.in. u podstaw podjętego przez Łużycką Wyższą Szkołę Humanistyczną im. J.B. Solfy w Żarach projektu pt. *Kadry gospodarki dla edukacji zawodowej*, realizowanego w ramach Priorytetu III. Wysoka jakość systemu oświaty, działania 3.3. Poprawa jakości kształcenia i poddziałania 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Podjęty projekt zakładał przygotowanie pedagogiczne słuchaczy do roli przyszłych nauczycieli przedmiotów zawodowych, posiadających już merytoryczne przygotowanie w zakresie grup przedmiotów zawodowych obejmujących: mechanikę i technikę oraz inne specjalności inżyniersko - techniczne, specjalności ekonomiczno – administracyjno - prawne, specjalności turystyczno – hotelarskie, ochronę i promocję zdrowia - w ramach trzyletnich studiów podyplomowych. Obok podstawowego przygotowania pedagogicznego słuchaczy zakładano również rozszerzenie ich kompetencji informatycznych i społecznych, zaznajomienie z nowoczesnymi narzędziami dydaktycznymi i warsztatowymi w pracy z młodzieżą.

Pewnym podsumowaniem realizacji wspomnianego powyżej projektu, współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego i promującym osiągnięte efekty, było seminarium zorganizowane w siedzibie ŁWSH w dniu 12 kwietnia 2014 roku. Podczas tego seminarium dokonano m. in. uroczystego wręczenia świadectw ukończenia studiów podyplomowych absolwentom ostatniej (trzeciej) edycji tych studiów.

Z omawianym projektem łączy się także przedłożona publikacja. Zawiera ona większość referatów wygłoszonych podczas wspomnianego seminarium.

*Redaktor merytoryczny tomu*

## Kształcenie zawodowe w Polsce w latach 1945 – 1999 (próba syntezy)

### Wstęp

Mianem kształcenia zawodowego określa się proces edukacji i wychowania, który obejmuje przygotowanie do życia zawodowego i doskonalenie zawodowe<sup>1</sup>. Głównym terenem badań teoretyka kształcenia zawodowego będą czynności ludzi zmierzające do przygotowania lub polepszenia kwalifikacji pracowników budownictwa, przemysłu lub usług. Pojęcie kształcenia zawodowego można rozpatrywać w dwóch znaczeniach: jako określony stan wiedzy oraz jako proces. Procesem kształcenia zawodowego można zatem nazwać logiczny i zwarty układ czynności nauczycieli i uczniów prowadzący do zmian w osobowości uczniów (głównie w zakresie ich wiadomości i umiejętności) stanowiących o istocie przygotowania zawodowego.

Do strukturalnych składników procesu kształcenia zawodowego należą:

- treści kształcenia zawodowego określone zazwyczaj programem nauczania;
- uczniowie szkoły zawodowej, podlegający oddziaływaniom pedagogicznym;
- nauczyciele szkoły zawodowej, których głównym zadaniem jest organizowanie procesu uczenia się;
- oraz warunki, w których dany proces się odbywa.

Cele kształcenia zawodowego wyznaczane są poprzez określone treści kształcenia, te zaś zawarte są w programach nauczania obowiązujących w określonych jednostkach organizacyjno – programowych kształcenia. Wyróżniamy cele ogólne kształcenia zawodowego oraz cele szczegółowe kształcenia zawodowego. Cele ogólne (kierunkowe) zakładają kształtowanie osobowości człowieka, uwzględniają kształtowanie prawidłowego stosunku do świata wartości, społeczeństwa, drugiego człowieka, samego siebie, świata kultury i przyrody. Cele szczegółowe (instrumentalne – operacyjne) związane są z procesem opanowania wiedzy, umiejętności, nawyków zawodowych, warunkujących należyte przygotowanie do zawodu, procesem opanowania typowych metod, środków i form działalności zawodowej, dotyczą także rozwinięcia specjalnych uzdolnień, motywacji, zainteresowań i sprawności niezbędnych do wykonywania określonego zawodu, rozwinięcia umiejętności i przyzwyczajajeń do ustawicznego podnoszenia kwalifikacji w drodze doskonalenia zawodowego, ponadto - wykształcenia gotowości do mistrzostwa w zawodzie<sup>2</sup>. Celem nadrzędnym kształcenia zawodowego, w związku z powyższym, jest „opanowanie wiedzy zawodowej z tych dziedzin, które są wspólne dla wszystkich zawodów objętych danym kierunkiem kształcenia zawodowego. Opanowanie typowych metod, środków i form działalności zawodowej, rozwinięcie specjalnych uzdolnień i zainteresowań niezbędnych do wykonywania danego zawodu i przyzwyczajenie do ciągłego podnoszenia kwalifikacji”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> T. Nowacki, *Problematyka i metodologia badań kształcenia zawodowego* [w:] *Kształcenie zawodowe. Problematyka i przegląd badań*, T. Nowacki (red.), Państwowe Wydawnictwo Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1968, s. 11.

<sup>2</sup> Por. S. M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, Wyd. Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2008.

<sup>3</sup> E. Goźlińska, F. Szłosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1997, s. 58 – 59.

---

Rozwój szkolnictwa zawodowego w Polsce Ludowej można podzielić na cztery okresy:

- lata 1944 – 1949 – okres „powstawania” z gruzów i ewolucji organizacyjnych oraz programowych dostosowanych do potrzeb państwa „budującego socjalizm”;
- lata 1950 – 1956 – okres częściowej centralizacji zarządzania szkolnictwem zawodowym w związku z powołaniem Centralnego Urzędu Szkolnictwa Zawodowego, wprowadzania nowego ustroju szkół zawodowych, okres daleko posuniętej specjalizacji;
- lata 1956 – 1961 – okres poszukiwania nowych form organizacyjnych, odchodzenie od nadmiernej specjalizacji, dostosowywanie ustroju szkolnego do bieżących potrzeb państwa<sup>4</sup>,
- lata 1961 – 1989 – okres wdrażania i modyfikowania założeń reformy systemu oświaty z 15 lipca 1961 roku<sup>5</sup>.

### **Szkolnictwo zawodowe w Polsce w latach 1945 – 1949 – konteksty historyczne początków powojennego kształcenia zawodowego**

Początki polskiego średniego szkolnictwa zawodowego sięgają czasów, gdy Polska utraciła w roku 1795 niepodległość i znalazła się pod zaborami. Rozwijający się w drugiej połowie XIX wieku przemysł oraz handel, a także związany z tymi transport kolejowy, stwarzały zapotrzebowanie nie tylko na robotników, lecz także wykwalifikowanych pracowników<sup>6</sup>. Jako jedna z pierwszych placówek kształcenia w zawodzie, powstała w 1873 roku w Warszawie Szkoła Techniczna Kolejowa Drogi Żelaznej Warszawsko- Wiedeńskiej<sup>7</sup>. W związku z potrzebami wyszczególnionymi powyżej, powstawały profilowane średnie szkoły zawodowe przygotowujące absolwentów do pracy w branży handlu i usług<sup>8</sup>.

Średnie szkoły zawodowe rozwijały się nadal w XX- leciu międzywojennym. O organizacji szkół zawodowych w pierwszym okresie (do 1932 roku) nie decydował żaden akt ustawodawczy – istotne były wewnętrzne zarządzenia władz oświatowych<sup>9</sup>. W 1933 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wydało rozporządzenie na mocy ustawy z 1932 roku. Rozporządzenie podzieliło szkoły zawodowe na cztery działy: przemysłowy, rolniczy, handlowy i gospodarstwa domowego. Średnie szkoły zawodowe zyskały nazwę liceów zawodowych i przeznaczone były dla absolwentów gimnazjów zawodowych i ogólnokształcących (4 – letnie gimnazja zawodowe przyjmowały uczniów po VI klasie powszechnej szkoły podstawowej)<sup>10</sup>.

Przed wybuchem drugiej wojny światowej (w roku szkolnym 1937/38) na terenie Polski funkcjonowało 510 szkół zawodowych i 254 kursy zawodowe<sup>11</sup>. W latach 1939 – 1945,

---

<sup>4</sup> Por. *Średnie szkolnictwo zawodowe w Polsce Ludowej*, T. Henig, K. Szafranec (red. ), Wyd. Instytutu Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1985.

<sup>5</sup> Okresy te zostały wyszczególnione w oparciu m. in. o analizę publikacji Cz. Siwińskiego. Por. Cz. Siwiński, *Zmiany strukturalno – organizacyjne w szkolnictwie zawodowym PRL*, Wyd. UAM, Poznań 1981, s.11 - 79

<sup>6</sup> *Średnie szkolnictwo zawodowe w Polsce Ludowej*, T. Henig, K. Szafranec (red. ), Wyd. Instytutu Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1985, s. 8.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> Por. *Średnie szkolnictwo zawodowe w Polsce Ludowej*, T. Henig, K. Szafranec (red.) ...

<sup>9</sup> Cz. Siwiński, op. cit., s. 9.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 9 – 10.

<sup>11</sup> S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej*, Wyd. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa 2005, s. 15.

w związku z wojną oraz okupacją, podupadła znacząco polska oświata, także zawodowa. Zdeprawowane i zrujnowane zostały warsztaty i budynki szkolne, a kadra nauczycielska w dużej mierze wymordowana.

Proces odbudowy i rozwoju szkolnictwa zawodowego w Polsce Ludowej na wyzwolonych terenach nastąpił wraz z ogłoszeniem tzw. Manifestu Lipcowego (1944 r.). Od początku istnienia Polski Ludowej stawiającą sobie za główny cel zbudowanie ustroju socjalistycznego, ustalono nowe zasady, na których miał się opierać system kształcenia. W 1945 roku odbył się Ogólnopolski Zjazd Oświaty w Łodzi (w dniach 18 – 22 czerwca), którego owocem było uchwalenie wytycznych dla nowego ustroju szkolnego. Zasady ustanowionego systemu dotyczyły czterech kwestii: powszechności, bezpłatności, publiczności oraz jednolitości<sup>12</sup>.

Manifest Lipcowy Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego ogłoszony 22 lipca 1944 roku miał zapoczątkować program ekonomicznej, społecznej, a także ideologicznej reorganizacji Polski. Koncepcja oświatowa (wywodząca się z założeń programowych oświaty Polskiej Partii Robotniczej z 1943 roku) nawoływała do odbudowy i „troski” o „nowy” kształt kraju, jednak nie zaznaczono w niej dobitnie miejsca i zadań kształcenia zawodowego. Społeczeństwo polskie tuż po zakończeniu wojny było nieprzychylnie ustosunkowane do szkół zawodowych. Wyważało przekonanie o tym, że szkoły przygotowujące do zawodu przeznaczone są raczej dla niższych warstw społecznych, zaś praca umysłowa jest większą wartością, niż praca fizyczna. Problem niechęci społeczeństwa wywodził się także z tradycji placówek przygotowujących do pracy zawodowej, które powstawały po roku 1932 – szkołę zawodową charakteryzował wówczas niski poziom dbałości o kształcenie ogólne<sup>13</sup>.

Za wzór organizacyjny zasadniczych szkół zawodowych tworzonych w latach 1944 – 1949 uważa się szkoły typu zasadniczego, organizowane na mocy ustawy o szkolnictwie z 1932 roku a funkcjonujące w okresie międzywojennym<sup>14</sup>. Poza szkołami zasadniczymi, w pierwszym z wymienionych powyżej okresów historycznych, istniały także szkoły dokształcające zawodowe oraz publiczne szkoły średnie zawodowe. S. Szajek zaznacza, że szkoły zasadnicze, pomimo nazwy, nie miały wiele wspólnego z zasadniczymi szkołami zawodowymi powoływanymi do życia po 1950 roku<sup>15</sup>. Szkoły typu zasadniczego dzieliły się na szkoły stopnia niższego, ponadto gimnazjalnego i licealnego. Szkoły zawodowe niższego stopnia realizowały proces kształcenia oparty na pierwszym szczeblu programowym szkoły powszechnej, zorientowane były na praktyczne aspekty kształcenia. Do szkół tego typu uczęszczała młodzież po 13 roku życia, lecz nie legitymująca się ukończeniem przynajmniej sześciu klas szkoły podstawowej. W 1946 roku opisywany wyżej typ szkół zlikwidowano<sup>16</sup>.

Szkoły zawodowe stopnia gimnazjalnego tworzone w związku z ustawą z 1932 roku opierały system kształcenia na drugim lub trzecim szczeblu programowym szkoły powszechnej<sup>17</sup>. Placówki te klasyfikowano jako szkoły średnie, zaś nauka w nich trwała cztery lata.

<sup>12</sup> *Średnie szkolnictwo zawodowe w Polsce Ludowej*, s. 10.

<sup>13</sup> S. Szajek, *Znaczenie i realizacja nauczania przedmiotów ogólnokształcących w zasadniczych szkołach zawodowych*, Wyd. UAM, Poznań 1967, s. 90.

<sup>14</sup> E. Gorloff, *Tworzenie się sieci szkół średnich i zawodowych w Łęborku w latach 1945 – 1975* [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno – politycznej Polski Ludowej (1945 – 1989)*, R. Grzybowski (red.), wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 271.

<sup>15</sup> S. Szajek, op. cit., s. 87.

<sup>16</sup> *Ibidem*

<sup>17</sup> *Ibidem*.



---

Szkoły zawodowe stopnia licealnego opierały założenia programowe na materiale realizowanym w gimnazjach ogólnokształcących. Do placówek tych wstąpić mogły osoby szesnastoletnie.

Pojęcie „zasadnicza szkoła zawodowa” wprowadzone zostało w 1950 roku przez Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego<sup>18</sup>. Powstały one na bazie publicznych średnich szkół zawodowych, które z kolei kształtowały się w wyniku ewolucji szkół dokształcających zawodowych<sup>19</sup>.

System szkolnictwa zawodowego w latach 1945 – 1950 obejmował wszystkie potrzebne ogniwa, jednak miał dużo wad<sup>20</sup>. Główną przyczyną wad była decentralizacja administracji i kierownictwa szkół zawodowych, co nie pozwalało także na dostateczną koordynację jego rozwoju w związku z planem gospodarczym w zakresie zapotrzebowania na pracowników różnych działów gospodarki narodowej<sup>21</sup>.

### **Szkolnictwo zawodowe w Polsce w latach 1950 – 1956**

W lipcu 1949 roku powołany został do życia Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego jako naczelna władza wszelkich pionów edukacji zawodowej<sup>22</sup>. Zadania CUSZ regulowało zarządzenie Rady Ministrów z 21 kwietnia 1949 roku. Zarządzenie dotyczyło planowania rozwoju szkolnictwa w ścisłej integracji z narodowym planem gospodarczym. Centralnemu Urzędowi zlecono też opracowanie projektu zarządzeń niezbędnych dla zapewnienia dopływu kadr do podstawowych gałęzi gospodarki narodowej, ponadto zabezpieczenia prawidłowego rozdziału kadr, organizacji sieci szkół i kursów, scentralizowanie nadzoru, ustalanie planów i programów kształcenia, zatwierdzanie podręczników, kształcenie dla własnych potrzeb kadr nauczycielskich<sup>23</sup>. Terenowymi organami CUSZ były Dyrekcje Okręgowe Szkolenia Zawodowego (istniejące na terenie każdego z województw). Te zmiany zaowocowały reformą, której kierunek wytyczony został przez V Plenum KC PZPR (15 – 16 lipca 1950 roku). Reforma wprowadzała podział na szkoły zawodowe edukujące masowo kadry wykwalifikowanych robotników oraz stopnia drugiego – kształcące kadry techniczne<sup>24</sup>. Ostatecznie wprowadzono cztery rodzaje szkół zawodowych: szkoły przysposobienia zawodowego, zasadnicze szkoły zawodowe, technika zawodowe, szkoły mistrzów.

Szkoły przysposobienia zawodowego miały przygotowywać młodzież do wykonywania zawodu w specjalnościach niewymagających długiego szkolenia, jednocześnie takich, których brakowało w ówczesnym czasie dla potrzeb gospodarki. Było to więc kształcenie w zakresie górnictwa, budownictwa, zawodów metalowych i włókienniczych<sup>25</sup>. Do placówek takich przyjmowano osoby powyżej 16 lat (niezależnie od stopnia ich edukacji), umożliwiano im następnie kontynuację nauki w zasadniczych szkołach zawodowych.

Zasadnicze szkoły zawodowe miały stanowić trzon szkolenia do zawodu – w nich kompetencje mieli zdobywać robotnicy, pracownicy kwalifikowani wszelkich specjalności zawodowych<sup>26</sup>. Nauka w placówce trwać miała dwa lata, w uzasadnionych przypadkach rok krócej lub dłużej.

---

<sup>18</sup> Ibidem, s. 88.

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> Cz. Siwiński, *Zmiany strukturalno – organizacyjne w szkolnictwie zawodowym PRL*, Wyd. UAM, Poznań 1981, s. 32.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 32 – 33.

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> Ibidem..

<sup>24</sup> Ibidem, s. 34.

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> S. Szajek, op. cit., s. 103 – 104.

Wydana przez CUSZ pierwsza nomenklatura specjalności zawodowych ujmowała zawody w 22 grupy, w ramach których przewidywano 227 zawodów robotniczych<sup>27</sup>. Wśród zawodów nie uwzględnionych w ramach rozporządzeń CUSZ znajdowały się zawody rolnicze, leśne, medyczne, pedagogiczne, z dziedziny kultury i sztuki (wymienione tu działy szkolnictwa funkcjonowały poza CUSZ). W 1952 roku CUSZ wydał statut, który miał unifikować założenia prawne i statuty różnych placówek, miał ponadto pomóc w dostosowaniu działalności dydaktyczno – wychowawczej do zadań ówczesnego życia politycznego, gospodarczego i społecznego, zweryfikowano także nomenklaturę specjalności<sup>28</sup>.

Wraz z wdrażaniem reformy (która podyktowana była także założeniami Planu 6 – letniego), szkoły przestawały mieć profil ogólnozawodowy, zaczęto zawężać je do określonych specjalności. Szkoły specjalistyczne przekazywano odpowiednim resortom w celu powiązania placówek z przedsiębiorstwami, a także po to, by resorty uczynić współodpowiedzialnymi za liczbę i jakość szkolonych fachowców. Pomimo dobrego założenia, przekazanie szkół resortom miało też negatywne aspekty – np. resort przemysłu lekkiego i rzemiosła rozbudował mocno kształcenie na poziomie technika, zaś edukację kwalifikowanych robotników prowadził często w formie szkoleń wewnątrzzakładowych. Tego typu praktyki sprawiły, że zasadnicze szkoły zawodowe zostawały „spychane” na drugi plan<sup>29</sup>.

Technika zawodowe utworzone zostały zamiast funkcjonujących dotychczas liceów I stopnia<sup>30</sup>. Za podbudowę programową przyjęto siedmioklasową szkołę podstawową, za zasadniczy cykl edukacji i wychowania do zawodu - czteroletni cykl kształcenia. Dla kierunków handlowych i gospodarczych cykl ten skrócono przejściowo do lat trzech<sup>31</sup>. Dla kierunków takich jak: obsługa maszyn okrętowych i służba pokładowa morską, okres ten z kolei wydłużono do lat pięciu<sup>32</sup>. Pierwsza technika utworzona w początkiem roku szkolnego 1950/51. Absolwenci posługiwać się mogli tytułem „technik”. Z początkiem roku szkolnego 1954/55 wszystkie technika ujednotoczyły czas nauki – obejmował on cztery lata.

Istotną rolę w realizacji nowego ustroju średniego szkolnictwa zawodowego odegrał statut technikum. Statut ten umożliwił likwidację rozbieżności pojęć i zadań stawianych średniemu szkolnictwu zawodowemu. Sam wstęp określał już, że zadaniem placówek jest wykształcenie i wychowanie średnich kadr technicznych dla „socjalistycznej” gospodarki narodowej. Statut stawiał przed nauczycielami wyzwania głęboko wychowawczej „pracy politycznej”, ustawiczne doskonalenie własnych zasobów warsztatu pedagogicznego, walka o uzyskiwanie dobrych wyników w procesie nauczania młodzieży<sup>33</sup>. Podstawą pracy dydaktycznej miał być program oparty o założenia „marksizmu – leninizmu”<sup>34</sup>.

Szkoły mistrzów przeznaczono dla wykwalifikowanych już robotników przemysłowych, którzy mieli w nich pogłębiać wiedzę niezbędną przy sprawowaniu funkcji majstra.

Założenia przedstawionej wyżej reformy nie były do końca zgodne z potrzebami państwa, co okazało się wyraźnie w praktyce. W owej strukturze szkolenia pominięte zostały zasad-

<sup>27</sup> Cz. Siwiński, op. cit., s. 36.

<sup>28</sup> Por. S. Mauersberg, M. Walczak, op. cit., s. 180 – 181.

<sup>29</sup> Cz. Siwiński, op. cit., s. 37.

<sup>30</sup> Ibidem.

<sup>31</sup> Ibidem.

<sup>32</sup> Ibidem.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 39 – 40.

<sup>34</sup> Por. S. Szajek, op. cit., 53 – 62.

---

nicze szkoły zawodowe dla pracujących, zaledwie częściowo rozwiązano kwestię drożności zasadniczych szkół przez organizację techników dla pracujących, do których wstęp mieli absolwenci zasadniczych szkół. Wystąpiły rozbieżności pomiędzy ustawą ustrojową (przewidywano możliwość organizowania techników wieczorowych i zaoczných) a statutem szkół, który określał, że są one otwarte dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych<sup>35</sup>.

Wcielanie w życie założeń ustawy o planowym zatrudnieniu napotykało na szereg trudności – bardziej zdolna i ambitna młodzież, po okresie obowiązkowego zatrudnienia prosiła o możliwość studiów w uczelniach wyższych porzucając pracę zawodową, absolwenci zasadniczych szkół kończąc je przed osiągnięciem wieku pełnoletniości musieli mieć zgodę rodziców na podjęcie pracy, ci zaś nie zawsze jej udzielali<sup>36</sup>.

Negatywne reperkusje nowych ustaleń przyniosła także rozdrobniona administracja szkolnictwem zawodowym – w każdym resorcie istniał przecież odrębny aparat administracyjny. W konsekwencji uznano więc, że CUSZ nie spełnił oczekiwań władz. O ile przed wdrożeniem założeń reformy szkolnictwem zawodowym zajmowały się głównie cztery resorty – Ministerstwo Oświaty, Ministerstwo Przemysłu i Handlu, Ministerstwo Rolnictwa i Ministerstwo Zdrowia – po 1949 roku szkoły prowadzone były przez 38 resortów i organizacji – w tym szkoły 8 resortów nie podlegały żadnemu centralnemu nadzorowi<sup>37</sup>.

### **Szkolnictwo zawodowe w Polsce w latach 1956 – 1961**

W dniu 18 sierpnia 1955 roku Prezes Rady Ministrów powołał Komisję Rządową, która została zobligowana do zbadania sytuacji szkolnictwa zawodowego. W skład komisji wchodził przedstawiciele życia gospodarczego, partii, administracji szkolnej, związków zawodowych i „aktywu nauczycielskiego”. Komisja postanowiła zalecić zmiany, a wśród nich np. utworzenie masowych szkół rolniczych, zorganizowanie szkół przyzakładowych w przemyśle oraz handlu, zmniejszenie liczby specjalności, przedłużenie czasu nauczania w szkołach zasadniczych i technicach, rozbudowę bazy szkoleniowej, scalenie administracji szkolnictwa, rewidowanie metod planowania szkolnictwa zawodowego<sup>38</sup>. Krytyczna ocena szkolnictwa zawodowego poskutkowała tym, że 10 września 1956 roku wydano ustawę *O przejęciu szkolnictwa zawodowego przez Ministerstwo Oświaty*<sup>39</sup>.

Pomimo negatywnych kwestii, sukcesem reformy było z kolei opracowanie i wprowadzenie w życie jednolitego systemu szkolnictwa zawodowego, oparcie wszystkich typów szkół na 7-klasowej podbudowie, organizacja 3 – letnich techników dziennych i wieczorowych dla absolwentów szkół zasadniczych, organizacja techników dla młodzieży, zwiększona liczba dziewcząt w placówkach, wydanie i wdrożenie nowych programów i podręczników, opracowanie pełnej klasyfikacji zawodów i specjalności zawodowych<sup>40</sup>.

W tym okresie nastąpiła również zamiana nastawienia wobec szkół zawodowych w społeczeństwie polskim – uznano je za pełnowartościowe ogniwo w systemie oświaty, co odzwierciedlone zostało w stale zwiększającym się napływie młodzieży do placówek przygotowujących do pracy zawodowej. O ile w roku szkolnym 1945/46 do szkół zawodowych

---

<sup>35</sup> Cz. Siwiński, op. cit., s. 39 – 40.

<sup>36</sup> Ibidem.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 42-43.

<sup>38</sup> Ibidem.

<sup>39</sup> S. Mauersberg, M. Walczak, op. cit., s. 153

<sup>40</sup> Ibidem.

---

uczęszczało około 171 tysięcy uczniów, w roku szkolnym 1950/1951 już 635 tysięcy. W roku szkolnym 1945/46 liczba uczniów liceów ogólnokształcących przewyższała znacznie liczbę uczniów szkół zawodowych (224 tysięcy uczniów liceów, około 171 tysięcy średnich szkół zawodowych), lecz w kolejnych latach stan rzeczy zaczął się radykalnie odwracać (aż do roku szkolnego 2003/2004)<sup>41</sup>.

Ministerstwo Oświaty przejęło szkoły zawodowe w dniu 30 marca 1957 roku<sup>42</sup>. VIII Plenum KC PZPR, którego obrady miały miejsce w dniach 19 – 21 października 1956 roku postawiło szereg problemów związanych z kierunkiem życia i pracy w polskim społeczeństwie<sup>43</sup>. Postulaty dotyczyły także szkolnictwa zawodowego. Istotnym z nich było przedłużenie czasu nauki w zasadniczej szkole zawodowej do lat trzech, a w technikach do lat pięciu, bowiem obowiązujący cykl kształcenia pozostawał w sprzeczności z przepisami w zakresie ochrony pracy młodocianych i wymogami produkcyjnymi przemysłu. Innym ważnym aspektem było zapewnienie drożności zasadniczym szkołom zawodowym – w obowiązującym systemie od 1951 roku absolwenci zasadniczych szkół zawodowych mieli utrudniony dostęp do techników (obowiązywał ich egzamin wstępny i udokumentowane pozytywne wyniki kształcenia w zakresie określonych przedmiotów, ponadto egzamin wstępny, zaś ewentualny dostęp do techników wynikał z racji pojawiających się wolnych miejsc w klasach II, nie zaś z regularnego naboru)<sup>44</sup>.

Istotnym postulatem była też rozbudowa szkół zawodowych dla absolwentów liceów ogólnokształcących, ci bowiem nie zawsze kontynuowali naukę na uczelniach wyższych, lecz chcieli się szybciej usamodzielnic, potrzebowali zatem określonych kompetencji zawodowych<sup>45</sup>.

Poruszona została też kwestia podniesienia poziomu wykształcenia ogólnego, tak, by absolwenci techników mieli prawo wstępu na uczelnie wyższe – ich wiedza i umiejętności z przedmiotów ogólnokształcących miały być podobne do tych, którymi wykazać się mógł absolwent liceum.

Ostatnim ważnym postulatem była likwidacja wąskich specjalności, obowiązujący bowiem system edukacji ograniczał możliwości efektywnej pracy (pracownik wykonywał tylko cząstkowe czynności, monotonne, więc nie motywujące pozytywnie do pracy, nie znając całości kształtu wybranej branży), problemem tu było ponadto efektywne konstruowanie podręczników i pomocy dydaktycznych<sup>46</sup>.

Ponieważ tematy kształcenia zawodowego stały się w owym czasie dość popularne w społeczeństwie, do ogólnonarodowej dyskusji włączyła się też reaktywowana w 1956 roku Sekcja Szkolnictwa Zawodowego ZNP. W dniach 21 – 24 stycznia 1959 roku, podczas Krajowego Zjazdu Oświaty Zawodowej, SSZ wysunęła istotne dla problemów postulaty<sup>47</sup>. Wśród nich znalazły się te, które dotyczyły reorganizacji szkolnictwa, zarówno ogólnokształcącego, jak

---

<sup>41</sup> S. M. Kwiatkowski, *Drogi i bezdroża kształcenia zawodowego w Polsce w latach 1945 – 2004. Próba wybiórczo – retrospektywnego spojrzenia* [w:] *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945 – 200. Próba wybiórczo – retrospektywnego spojrzenia*, Cz. Kupisiewicz przy współpracy M. Kupisiewicz, R. Nowakowskiej – Siuty (red.), Elipsa, Warszawa 2005, s. 101.

<sup>42</sup> Cz. Siwiński, op. cit., s. 44.

<sup>43</sup> Ibidem, s. 45.

<sup>44</sup> Ibidem.

<sup>45</sup> Ibidem.

<sup>46</sup> Ibidem, s. 46.

<sup>47</sup> Ibidem, s. 46.

---

i zawodowego w sposób umożliwiający młodzieży ukończenie nauki szkolnej w osiemnastym roku życia, uznania podbudowy ogólnokształcącej jako podstawy w procesie rekrutacji do szkół zawodowych. Zwrócono też uwagę na umożliwianie absolwentom zasadniczych szkół zawodowych kontynuacji nauki w technikum, organizowanie szkół zawodowych dla absolwentów pełnej szkoły ogólnokształcącej, organizowanie dla młodzieży pracującej w przemyśle, rzemiośle i innych zakładach pracy nauki zawodu w integracji z systematyczną nauką szkolną o 5 – letnim kursie, omówiono także problem szkoleń wewnątrzzakładowych, tak, by przyjmowały one formę doskonalenia zawodowego czy uzyskiwania kolejnych specjalizacji<sup>48</sup>. Innymi postulatami były te związane z dążeniem do wprowadzenia obowiązku szkolnego do osiemnastego roku życia, rozwijaniem powszechnego kształcenia w zawodach rolniczych, upowszechnieniem problemu kształcenia zawodowego w instytucjach naukowych, technicznych i ekonomicznych, dbałości o poziom kompetencji zawodowych nauczycieli, organizowaniem poradnictwa zawodowego, bazy materialnej szkół zawodowych, wiązaniem placówek z zakładami pracy, powołaniem Państwowej Rady Oświaty Zawodowej, która opiniowałaby wszelkie zasadnicze kwestie dotyczące kształcenia do zawodu<sup>49</sup>.

Oświatą zawodową zajęto się również podczas IV Kongresu Związków Zawodowych<sup>50</sup>. Postulaty formułowane podczas Kongresu były sukcesywnie wcielane w życie w kolejnym okresie przemian oświatowych. Istotne były przede wszystkim te, które dotyczyły umożliwienia dzieciom zakończenia nauki w szkole podstawowej przed czternastym rokiem życia (do tego wieku obowiązywał obowiązek szkolny), uznano, że szkoły zawodowe (doksztalcające, rzemieślnicze, rolnicze; 2-, 3- i 4-letnie) powinny stać się podstawowym ogniwem edukacji dla młodzieży w wieku od czternastu do osiemnastu lat. Chciano także, by utworzony został system kształcenia zawodowego dla młodocianych, w ramach którego nauka zawodu w zakładzie pracy byłaby połączona z obowiązkiem uczęszczania do przyzakładowej szkoły doksztalcającej. Tam mogłaby uczęszczać młodzież, która z różnych przyczyn nie znalazła miejsca w innych szkołach. Sam obowiązek szkolny chciano także przedłużyć – do osiemnastego roku życia, by do zakładów pracy przybywali dobrze wyszkoleni pracownicy<sup>51</sup>.

Ustawa z dnia 10 września 1956 roku o przejęciu szkół zawodowych przez Ministerstwo Oświaty tworzyła zatem realną możliwość wprowadzenia potrzebnych w owym czasie uzupełniających form kształcenia, które w kolejnych latach rozwijane były zgodnie z potrzebami gospodarki, a także zgodnie z potrzebami polskiego społeczeństwa (w zakresie edukacji i wychowania)<sup>52</sup>.

W latach 1950 – 1956 zaniedbano stan powszechnej oświaty rolniczej<sup>53</sup>. Ta tendencja była konsekwencją działań zmierzających do likwidacji indywidualnej gospodarki rolnej, co zaowocowało z kolei likwidacją niższych szkół rolniczych i innych form oświaty pozaszkolnej, która miałyby przygotowywać indywidualnych rolników. Kolektywizacja wsi minęła się więc z podstawowym założeniem o potrzebie kształcenia pracownika indywidualnego o „wysokiej kulturze” wyrażającej się w jego fachowości<sup>54</sup> i znajomości podstawowych zagadnień doty-

---

<sup>48</sup> Ibidem, s. 47.

<sup>49</sup> Ibidem.

<sup>50</sup> Ibidem.

<sup>51</sup> Ibidem, s. 48.

<sup>52</sup> Za M. Godlewskim, Cz. Siwiński, op. cit., s. 48

<sup>53</sup> Ibidem.

<sup>54</sup> Ibidem.

---

czących „mechanizacji” przemysłu rolnego. W konsekwencji tak krótkowzrocznej polityki, Ministerstwo Rolnictwa, poczynając od 1950 roku, prowadziło zaledwie kilka form kształcenia zawodowego: szkoły praktyków specjalistów przygotowujące brygadzystów i innych pracowników na poziomie niższym dla gospodarstw uspołecznionych oraz średnie szkoły rolnicze – technika o specjalnościach ogólnorolniczych, hodowlanych, ogrodniczych, mechanizacji rolnictwa, wodno – melioracyjnych, rachunkowości rolnej, weterynarii, rybackich, hodowli drobnego inwentarza.

Nowa koncepcja polityki rolnej, wywodząca się z wytycznych KC PZPR i NK ZSL ze stycznia 1957 roku, stała się przesłanką dla upowszechnienia oświaty rolniczej zgodnej z potrzebami rolnictwa uspołecznionego i gospodarstw indywidualnych<sup>55</sup>. Obok reaktywacji zespołów pozaszkolnego przysposobienia rolniczego, zorganizowano szkoły przysposobienia rolniczego powołane do życia uchwałą Rady Ministrów z dnia 8 stycznia 1957 roku<sup>56</sup>, których zadaniem być miało upowszechnienie nauczania rolnictwa, dostarczanie młodzieży podstawowych wiadomości ogólnych, przyrodniczych i rolniczych istotnych dla podejmowanej przez nich pracy w gospodarstwach indywidualnych oraz spółdzielniach produkcyjnych i państwowych gospodarstwach rolnych<sup>57</sup>. Powołanie tych placówek do życia odpowiadało ekonomicznym posunięciom „Partii” i „Rządu” zmierzającym do podniesienia rozwoju rolnictwa w kraju. Decydującą rolę w tym zakresie odegrały też uchwały II Plenum KC PZPR i XI Plenum NK ZSL, dotyczące utworzenia Funduszu Rozwoju Rolnictwa, którym dysponowała samorządna organizacja chłopska – Związek Kółek Rolniczych. Fundusz ten zaspokajał także potrzeby oświaty rolniczej i pozwalał na jej intensyfikację.

W procesie rozwoju oświaty rolniczej istotną rolę odegrał ponadto Krajowy Zjazd Oświaty Zawodowej i Rolniczej (odbywający się w Warszawie w dniach 21 – 24 stycznia 1959 roku). Sformułowano wówczas postulaty dotyczące powszechności kształcenia rolniczego młodzieży wiejskiej, stwarzania dogodnych warunków rozwoju szkołom przysposabiającym młodzież do zawodu rolnika, stwarzania możliwości integracji nauki w szkole z pracą w gospodarstwie, zapewnienia absolwentom możliwości poszerzania wiedzy rolniczej, dostosowania form kształcenia rolniczego do potrzeb gospodarki uspołecznionej, ale także indywidualnej<sup>58</sup>. W systemie oświaty rolniczej postulowano następujące poziomy kształcenia: pierwszy - powszechny, obejmujący minimum przygotowania rolniczego, drugi - pozwalający na pełniejsze przygotowanie ogólnorolnicze lub specjalizacyjne a konieczne do prowadzenia określonych działań w gospodarstwach na stanowiskach wymagających większej samodzielności, trzeci – zapewniający przygotowanie ogólnorolnicze lub specjalistyczne na poziomie technika, czwarty – przygotowujący rolników z wyższym wykształceniem<sup>59</sup>. W zakresie pozaszkolnej edukacji rolniczej propozycje dotyczyły przekształcenia szkół przysposobienia rolniczego w sposób umożliwiający uczniom uzyskanie pełnych kwalifikacji zawodowych rolnika. Kursy miały na celu podnoszenie kwalifikacji fachowych pracowników służby rolnej rad narodowych i organizacji społecznych. Na koniec warto nadmienić, że postulowano, by szkolne i pozaszkolne formy kształcenia do zawodów rolniczych mogły zapewnić warunki realizacji obowiązku szkolnego do osiemnastego roku życia<sup>60</sup>.

---

<sup>55</sup> Ibidem, s. 49.

<sup>56</sup> Ibidem.

<sup>57</sup> Ibidem.

<sup>58</sup> Ibidem, s. 51.

<sup>59</sup> Ibidem.

<sup>60</sup> Ibidem.



---

W latach 1957 – 1961 wprowadzono więc szereg form uzupełniających w istniejący już system szkolny. Reforma dotyczyła nie tylko zmian w zakresie programów, treści i metod nauczania, lecz także modyfikacji sieci szkół, proporcji kształcenia między robotnikami i technnikami oraz poszczególnymi branżami. W dniu 2 lipca 1958 roku wydana została ustawa (stanowiąca punkt zwrotny w rozwoju zasadniczych szkół zawodowych doksztalających) o nauce zawodu, przyuczeniu do określonej pracy i warunkach zatrudnienia młodocianych w zakładach pracy oraz wstępnym stażu pracy<sup>61</sup>. Ustawa stała się podstawą innych aktów prawnych związanych z rozwojem zasadniczych szkół doksztalających i kształceniem młodocianych. Dokument określał, że młodocianymi są osoby w wieku od 14 do 18 lat, że nie wolno zatrudniać ich przed ukończeniem piętnastego roku życia, określał także wszelkie kompetencje zakładów pracy w zakresie zatrudniania młodocianych, wyznaczał okres przyuczenia do pracy (minimum 3 miesiące, maksimum rok), czas nauki zawodu (od 2 do 4 lat), podkreślał konieczność zdania przez uczniów egzaminu końcowego w celu uzyskania kwalifikacji, zobowiązał absolwentów do odbycia wstępnego stażu pracy (od 6 miesięcy do 2 lat). W ustawie pisano też o młodocianych w wieku lat 15 i 16 pod kątem łącznego okresu przyuczenia do pracy i wstępnego stażu, a na zakład pracy nałożono obowiązek zawierania z młodocianymi umowy na piśmie wraz ze szczegółowym określeniem warunków pracy. Młodociani, którzy nie legitymowali się świadectwem ukończenia szkoły podstawowej zostali zobowiązani do jej ukończenia, a następnie kontynuowania nauki w szkole zawodowej. Ustawa stała się także podstawą rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 26 września 1958 roku zawierającego wykaz prac wzbronionych młodocianym, zaś jej uzupełnieniem była uchwała nr 364 Rady Ministrów z dnia 26 września 1958 roku, obejmująca regulacje w zakresie praw i obowiązków zarówno ucznia, jak i przedsiębiorstwa<sup>62</sup>.

W dniu 26 stycznia 1960 roku wydano Zarządzenie Przewodniczącego Komisji Planowania, które przyznawało poszczególnym resortom dodatkowe limity zatrudnienia młodocianych gwarantujące jednocześnie wydzielony z osobowego funduszu płac przedsiębiorstw fundusz dla pracowników nieletnich. Najbardziej jednak istotne znaczenie dla rozwoju szkół zawodowych wyżej opisywanych miała uchwała nr 195 Rady Ministrów z dnia 9 czerwca 1960 roku w sprawie rozwoju szkolenia zawodowego w zakładach pracy<sup>63</sup>. Dokument wskazywał, że w projektach narodowych planów gospodarczych, począwszy od roku 1961, uwzględniana ma być określona liczba uczniów zatrudnionych w celu nauki zawodu lub przyuczenia do konkretnej pracy, także miał istnieć fundusz płac dla uczniów (jako pozycja poza limitem zatrudnienia i funduszem płac zakładów pracy).

Szkoły przyzakładowe zaliczono do działalności pozaoperacyjnej o charakterze socjalno – bytowym. Koordynację w tym zakresie sprawował minister oświaty i szkolnictwa wyższego<sup>64</sup>. Na mocy jego postanowienia, przedsiębiorstwo zyskiwało uprawnienia do organizowania własnej szkoły zasadniczej dla pracujących w przypadku, gdy plan zatrudnienia na czas przynajmniej 3 lat przewidywał przyjęcie do pracy w każdym roku kalendarzowym nie mniej niż 40 młodocianych pracowników tego samego zawodu lub zawodów pokrewnych i jeśli młodociani ci podlegali obowiązkowi doksztalania. Jeśli przedsiębiorstwo nie spełniało tych kryteriów, mogło zwrócić się do ministra z wnioskiem o prowadzenie szkoły w uzasadnionych przypadkach, miało także prawo do zorganizowania szkoły dla młodocianych zatrudnionych w po-

---

<sup>61</sup> Ibidem, s. 53.

<sup>62</sup> Ibidem, s. 54 – 55.

<sup>63</sup> Ibidem.

<sup>64</sup> Ibidem, s. 56.

---

krewnych przedsiębiorstwach – taki rodzaj działalności edukacyjnej uzależniony był jednak od porozumienia zainteresowanych przedsiębiorstw i zgody organu administracji szkolnej<sup>65</sup>.

Ostatecznie więc szkoła przyzakładowa została mocno związana z przedsiębiorstwem, stała się jego integralnym komponentem. To ono, w dość dużym zakresie, obarczone zostało odpowiedzialnością za wyniki szkolenia, dyscyplinę uczniów, atmosferę pracy w placówce edukacyjnej. Zakłady pracy zobowiązane zostały do współpracy i współdziałania ze szkołą na mocy rozporządzenia ministra oświaty z dnia 14 lutego 1959 roku w sprawie dokształcania i kontroli nauki zawodu młodocianych<sup>66</sup>. Niezależnie jednak od nadzoru nad procesem edukacji i wychowania sprawowanego przez kierownictwo zakładu pracy, dodatkową kontrolę prowadziło kuratorium okręgu szkolnego – dotyczyła ona aspektów takich, jak: przebieg nauki (wraz z egzaminami), warunki nauki, weryfikacja kwalifikacji nauczycieli, udzielanie wskazówek merytorycznych, metodycznych i innych dotyczących procesu organizacji i przebiegu edukacji, przesyłanie wniosków i zaleceń z wizytacji, powiadamianie o ewentualnych uchybieniach w dziedzinie bezpieczeństwa, higienie i ochrony pracy młodocianych i innych.

Kolejną zmianą w zakresie polskiego szkolnictwa zawodowego PRL było powołanie do życia, na mocy Instrukcji Ministerstwa Oświaty z dnia 12 lipca 1960 roku, ośrodków dokształcania zawodowego dla uczniów klas II i III oddziałów wielozawodowych zasadniczych szkół zawodowych dla pracujących<sup>67</sup>. Misją tych placówek stało się nauczanie przedmiotów zawodowych w połączeniu z odbywaną praktyczną nauką zawodu, zapoznanie uczniów z czynnościami zawodowymi i ewentualna korekta błędnych nawyków nabytych podczas pracy z przedsiębiorstwie, zapoznanie uczniów z nowoczesnymi technikami i organizacją pracy, z nowymi surowcami lub półfabrykatami, podnoszenie kultury zawodowej i ogólnej wychowanków, pogłębienie socjalistycznego wychowania uczniów. Przewidziano dwa typy placówek realizujących wyszczególnione wyżej cele - pierwsze z nich – okręgowe – miały pozostać pod nadzorem kuratorium okręgu szkolnego, drugie – międzyokręgowe – organizowane miały być pod wybranym przez Ministerstwo Oświaty jednym z zainteresowanych kuratoriów. Tego typu placówki mogły zostać powołane do życia przy dobrze zorganizowanych zasadniczych szkołach zawodowych posiadających dobrze wyposażoną bazę lokalową (z pracowniami, internatem itp.)<sup>68</sup>. Realizacja programu nauczania odbywać się miała w oderwaniu młodzieży od realizowanej przez nią pracy zawodowej - podczas turnusów trwających 5 tygodni dla klas II i III.

Zaproponowany i zasygnalizowany wyżej typ kształcenia zawodowego nie rozwiązywał jednak problemu młodzieży, dla której ze względu na rozproszenie zakładów pracy i trudne warunki komunikacyjne nie można był zorganizować zasadniczych szkół zawodowych dla pracujących. Problem ten rozwiązano za pośrednictwem kolejnego zarządzenia (ministra oświaty z dnia 28 czerwca 1963 roku), pozwalającego na organizowanie ośrodków dokształcania zawodowego realizujących program zasadniczej szkoły zawodowej dla pracujących. Nauka w tego typu szkołach trwała 3 miesiące (w ramach turnusu) w każdym roku nauki. Promowanie do klas wyższych odbywało się na zasadach obowiązujących w zasadniczych szkołach zawodowych dla pracujących (doksztalcających)<sup>69</sup>.

---

<sup>65</sup> Ibidem.

<sup>66</sup> Ibidem, s. 57.

<sup>67</sup> Ibidem, s. 58.

<sup>68</sup> Ibidem, s. 58 – 59.

<sup>69</sup> Ibidem, s. 59.



---

Ostatnim ogniwem szkolenia zawodowego końca lat 50 – tych były szkoły pomaturalne dla młodzieży legitymującej się ukończeniem liceów ogólnokształcących, lecz nie podejmującej studiów wyższych. Pomaturalne szkoły zawodowe powstały z początkiem roku szkolnego 1957/58, od września 1959 otrzymały nazwę państwowych szkół technicznych (ekonomicznych i gospodarczych)<sup>70</sup>. Zasadnicze szkoły zawodowe pomaturalne kształciły w trybie jednorocznym, natomiast pomaturalne technika zawodowe proponowały 2- oraz 2,5- roczny kurs. Pierwszy typ szkół nie znalazł uznania społecznego (kształcił zaledwie robotników kwalifikowanych), w związku z czym od roku 1960 obowiązywał wyłącznie drugi typ szkół pomaturalnych, jednocześnie zaznaczyć warto, że po początkowych trudnościach nastąpił jego intensywny rozwój.

Szkoły zawodowe pomaturalne organizowane były jako samodzielne jednostki lub wydziały innych szkół zawodowych - mogły także prowadzić zajęcia w trybie wieczorowym i zaocznym. Nauka zawodu kończyła się egzaminem dyplomowym. Kształcenie w opisywanych placówkach obejmowało jednak zawody opierające się na silnej podbudowy ogólnokształcącej a jednocześnie takie, które nie wymagały pogłębionego przygotowania warsztatowego<sup>71</sup>.

### **Szkolnictwo zawodowe w Polsce w latach 1961 – 1989**

Kwestie oświaty i wychowania były ściśle związane z ideologią socjalistyczną PRL, jednocześnie były wciąż przedmiotem zainteresowania każdego obywatela, organizacji społecznych i politycznych. W odniesieniu do dalszych losów szkół zawodowych warto zwrócić uwagę na uchwały III Zjazdu PZPR – „...niezależnie od organizacji powszechnego przysposobienia zawodowego młodzieży na bazie pełnej, zorganizowanej szkoły podstawowej należy w związku z rosnącymi potrzebami gospodarki narodowej rozbudowywać sieć szkół zawodowych I i II stopnia, kładąc szczególny nacisk na opracowanie szkolenia przyzakładowego oraz na rozwój wieczorowych szkół dokształcających...<sup>72</sup>”. „...Należy na szerszą, niż dotychczas skalę rozwinąć sieć 1 – 2 - letnich szkół zawodowych dla absolwentów liceów ogólnokształcących, szczególnie dla potrzeb tych zawodów, które wymagają techników z szerszym przygotowaniem ogólnokształcącym...<sup>73</sup>”. Te oraz inne postulaty III Zjazdu PZPR świadczą o przekonaniu ówczesnych władz o konieczności powszechnego kształcenia zawodowego, było ono bowiem istotne w procesie rozwoju gospodarczego kraju.

Wspomniane dotychczas w niniejszej pracy zmiany w szkolnictwie zawodowym (szczególnie te, które dokonały się w latach 1956 – 1961), Cz. Siwiński określa mianem „małych reform”<sup>74</sup>. Zmiany te wdrażane były na bieżąco i miały charakter uzupełniający. Dopiero w wyniku uchwały Plenum KC PZPR z dnia 21 stycznia 1961 roku w sprawie reformy szkolnictwa wprowadzono kolejne (tym razem globalne) nowe rozwiązania dla szkolnictwa, także zawodowego<sup>75</sup>. Uchwała ta stała się podstawą dla „Ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania” z dnia 15 lipca 1961 roku. Wszystkie szkoły zawodowe podzielono na dwie grupy: szkoły zasadnicze oraz średnie. Zasadnicze szkoły obejmowały szkoły warsztatowe, przyzakładowe i przysposobienia rolniczego, wśród szkół średnich wyodrębniono technika i licea<sup>76</sup>.

---

<sup>70</sup> Ibidem.

<sup>71</sup> Ibidem, s. 61.

<sup>72</sup> Ibidem, s. 62 – 63.

<sup>73</sup> Ibidem.

<sup>74</sup> Ibidem, s. 61.

<sup>75</sup> Ibidem, s. 63.

<sup>76</sup> Ibidem, s. 64 – 65.

Opisywana ustawa, która zapoczątkowała kolejną reformę polskiego systemu oświaty i wychowania w szkolnictwie zawodowym, a którą wprowadzono w życie dopiero w roku 1967<sup>77</sup>, zakładała, że edukacja i wychowanie kwalifikowanych robotników i pracowników (także rolników) odbywać się będzie w placówkach o charakterze zasadniczych szkół zawodowych, które zapewniać muszą, oprócz przygotowania związanego z zawodem, odpowiednie wykształcenie ogólne niezbędne w procesie dalszego kształcenia. Praktyka zawodowa stać się miała integralną częścią programu kształcenia i odbywać się będzie w uspołecznionych zakładach pracy. Zasadnicze szkoły zawodowe rekrutują absolwentów szkół podstawowych<sup>78</sup>. Dla osób przygotowujących się do zawodu rolnika organizowane miały być z kolei szkoły przysposobienia rolniczego. Cykl kształcenia w szkołach zasadniczych przewidywany była na 2 – 3 lat w zależności od specjalności, zgodnie z nomenklaturą zawodów i specjalności znowelizowaną w 1965 roku<sup>79</sup>.

Średnie szkoły zawodowe proces edukacji organizować miały na podbudowie szkoły podstawowej, zasadniczej szkoły zawodowej lub szkoły przysposobienia rolniczego. Czas nauki absolwentów szkół podstawowych określono na 4 – 5 lat, zaś dla osób legitymujących się dyplomem zasadniczej szkoły bądź szkoły przysposobienia rolniczego wynosić miał 2 – 3 lat. Zarówno technika, jak licea mogły być organizowane przy zakładach pracy<sup>80</sup>.

W ustawie z 15 lipca 1961 roku poruszono w sposób istotny kwestię kształcenia i doskonalenia zawodowego pracujących. Zwrócono uwagę na konieczność doksztalcenia w zakresie szkoły podstawowej pracowników takiego wykształcenia nieposiadających, ponadto na konieczność przyuczenia do zawodu osób podejmujących pracę i doksztalcenie już pracujących robotników. Stworzono ponadto możliwość doksztalcenia eksternistycznego, także doskonalenia specjalistycznego zgodnie z postępowaniem technicznym w różnych dziedzinach gospodarki, doskonalenia zawodowego w zespołach przysposobienia rolniczego<sup>81</sup>. Zadania zawarte w wyszczególnionych wyżej założeniach realizowane miały być w nowo powstałych placówkach wieczorowych, korespondencyjnych (zaocznych) - np. w przyszkolnych wydziałach lub samodzielnych szkołach oraz uniwersytetach robotniczych, ludowych i powszechnych, i innych. W celu umożliwienia robotnikom i technikom uzyskania tytułu mistrza organizować miano szkoły mistrzów przy zakładach pracy. Powołano też do życia specjalistyczne szkoły rolnicze, w których osoby związane z zawodem rolnika mogły doskonalić się dalej w celu uzyskania tytułu mistrza (majstra<sup>82</sup>).

Warto ponadto zaznaczyć, że „Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania” z dnia 15 lipca 1961 roku przewidywała świecki charakter nauczania i wychowania, wszystkie szkoły i placówki oświatowo – wychowawcze miało prowadzić i utrzymywać państwo, a nauka w nich miała być bezpłatna. Państwo miało też udzielać pomocy materialnej uczniom (organizować internaty, bursy, fundować stypendia<sup>83</sup>).

Powstały system kształcenia, zdaniem Z. Wiatrowskiego, cechował się wszechstronnością (umożliwiał kształcenie i wychowanie intelektualne, ogólnotechniczne, moralne, estetyczne

<sup>77</sup> Hasło: *Szkoła zawodowa. Szkolnictwo zawodowe*, Z. Wiatrowski [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom VI, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 315.

<sup>78</sup> Cz. Siwiński, op. cit., s. 64.

<sup>79</sup> Ibidem, s. 65.

<sup>80</sup> Ibidem.

<sup>81</sup> Ibidem.

<sup>82</sup> Ibidem, s. 66.

<sup>83</sup> Por. Dz. U. z 1961 r. Nr 32, poz. 160.

---

i fizyczne), powszechnością (szkoła była „otwarta” dla każdej osoby, która chciała się uczyć zawodu), drożnością (gwarantowano przechodzenie od niższego do wyższego stopnia kształcenia), ponadto – „względną” zgodnością z zapotrzebowaniem gospodarki narodowej i kultury (z wyjątkiem sytuacji kryzysowych z okresu lat 80 – tych i 90 – tych)<sup>84</sup>.

Warto także dodać, że w dniu 12 listopada 1969 roku usankcjonowano zarządzeniem Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego „statut ramowy” ośrodka dokształcania zawodowego, tym samym uregulowano organizacyjne i programowe kwestie nadając placówkom o tym charakterze samodzielność administracyjno – gospodarczą<sup>85</sup>.

Od roku 1970 wprowadzono nową formę kształcenia zawodowego – 4 – letnią średnią szkołę zawodową kształcąca wykwalifikowanych robotników<sup>86</sup>. W roku 1973, w wyniku podjęcia decyzji o konieczności ponownych zmian (w związku z poważną krytyką twórców „Raportu o stanie oświaty PRL” bieżącej sytuacji szkolnictwa zawodowego), przystąpiono do tworzenia kolejnych koncepcji kształcenia zawodowego, jednak, zdaniem H. Góreckiej, nie nabrały one realnych kształtów<sup>87</sup>. Komitet dokonujący oceny stanu oświaty przedstawionej w „Raporcie o stanie oświaty PRL” powołany został do życia przez władze oświatowe na początku 1971 roku, liczył 23 osoby (większość z tych osób była profesorami wyższych uczelni), zaś jego przewodniczącym został socjolog Jan Szczepański<sup>88</sup>. Wnioski zawarte we wspomnianym dokumencie dotyczyły m. in. braku wystarczającego pokrycia zapotrzebowania gospodarki na robotników wykwalifikowanych, niedostatecznego rozwoju zasadniczego szkolnictwa usługowego oraz rolniczego, niedostosowania profilu kształcenia do potrzeb przemysłu krajowego, nadmiernie wąskiej specjalizacji zawodów, niskiego poziomu wykształcenia ogólnego i kultury robotników<sup>89</sup>. Instytut Kształcenia Zawodowego zgłosił więc (w dopowiedzi na sam Raport oraz pojawiające się w zawiązku z nim koncepcje naprawcze w zakresie szkolnictwa zawodowego proponowane m. in. przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania, czy też różnych autorów, w tym także T. Nowickiego) kilka kolejnych rozwiązań, w których przewidywano zróżnicowany okres nauki w formach szkolnych<sup>90</sup>. Uwzględniono też kształcenie kursowe i szkolne czy kształcenie w technikach dla pracujących. W związku z propozycjami MOiW, przy udziale IKZ oraz innych specjalistów, dokonana została także analiza istniejącej nomenklatury zawodów i specjalności uwzględniająca koncepcję kształcenie szerokoprofilowego<sup>91</sup>, następnie - na podstawie nowej nomenklatury – opracowano ponownie plany nauczania.

Powyżej zarysowane próby podejmowano do roku 1980, w którym to podczas VIII Zjazdu ZNP środowiska związane z kształceniem zawodowym opowiedziały się jednak za wycofaniem z działań charakterystycznych dla ostatniego dziesięciolecia i powrotem do większości założeń formułowanych w 1961 roku<sup>92</sup>. Nowe założenia dla szkolnictwa zawodowego opracowano następnie w 1983 – 1984 roku, zaś ich wdrażanie rozpoczęto w roku szkolnym

---

<sup>84</sup> Hasło: *Szkoła zawodowa. Szkolnictwo zawodowe*, Z. Wiatrowski ...s. 315.

<sup>85</sup> Cz. Siwiński, op. cit., , s. 60.

<sup>86</sup> Hasło: *Szkolnictwo w Polsce w XIX i XX wieku*, H. Górecka, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom VI, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 205.

<sup>87</sup> Ibidem.

<sup>88</sup> Cz. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Impuls, Kraków 2010, s. 168.

<sup>89</sup> H. Górecka, *System szkolny w Polsce w latach 1973 – 1993*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego, Olsztyn 2005 , s. 15.

<sup>90</sup> Por. H. Górecka, op. cit., s. 16.

<sup>91</sup> Ibidem.

<sup>92</sup> Ibidem.

---

1986/1987<sup>93</sup>. Nowa struktura składała się z instytucji kształcących niepracujących w ramach „zasadniczych szkół zawodowych dla młodzieży niepracującej i młodocianych pracowników”<sup>94</sup>, zasadniczych szkół zawodowych przyzakładowych, liceów i techników zawodowych, policealnych studiów, pedagogicznych studiów technicznych. Ponadto – stworzono instytucje dla osób pracujących, do których należały zasadnicze szkoły zawodowe, technika i licea przyjmujące osoby legitymujące się ukończeniem 8 – letniej szkoły podstawowej lub zasadniczej szkoły zawodowej.

W takim kształcie szkolnictwo zawodowe funkcjonowało do roku 1990, w którym dokonano kolejnych zmian wynikających m. in. z przeciążenia uczniów szkół zawodowych kształceniem ogólnym<sup>95</sup>, ale także z przemian ustrojowych, gospodarczych i społecznych, które zaszły w 1989 roku w Polsce. Zaznaczyć w tym miejscu jednak należy, że zdaniem Z. Wiatrowskiego, „mimo dokonujących się zmian ustrojowych i gospodarczych polskie szkolnictwo zawodowe do 2006 roku funkcjonowało w strukturach organizacyjnych i w znacznym stopniu także programowych z lat 60 – tych”<sup>96</sup>.

### **Kształcenie zawodowe w dobie transformacji**

Gdy w roku 1989 rząd Tadeusza Mazowieckiego przejął władzę w kraju, zmianom uległo wiele dziedzin życia społeczno – gospodarczego, w tym także oświata – „uznano potrzebę stopniowego przechodzenia od centralizacji do decentralizacji w zarządzaniu edukacją, od biurokratycznego autorytaryzmu do uspołecznienia szkoły, od politycznego i ideologicznego monizmu do pluralizmu, a ponadto od podporządkowania szkolnictwa czynnikom ekonomicznym do znacznego osłabienia roli tych czynników, a przez to wzrostu autotelicznych wartości zinstytucjonalizowanego kształcenia. W szczególności uznano, że priorytety resortu oświaty i szkolnictwa wyższego powinny dotyczyć:

- demonopolizacji szkolnictwa, między innymi w wyniku stworzenia możliwości działania szkołom niepublicznym;
- adaptacji oświaty do potrzeb demokratycznego, wolnorynkowego społeczeństwa i międzynarodowej współpracy poprzez zastąpienie doktryny kształcenia <<informującego>> doktryną kształcenia >>usamodzielniającego i aktywizującego<<;
- zbudowania nowoczesnego systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli”<sup>97</sup>.

Podstawą prawną systemu edukacji w dobie transformacji stały się: ustawa o systemie oświaty z 1991 roku i ustawa Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego z 1999 roku<sup>98</sup>. Wspomniane ustawy przyniosły zmiany w zakresie struktury szkolnictwa, nastąpiło przejście szkół przez jednostki samorządu terytorialnego, wprowadzono też nowe rodzaje placówek.

Reforma szkolnictwa zawodowego zapoczątkowana w 1990 roku miała charakter systemowy i programowy. Jej przewodnią ideą, jak uważa H. Górecka, było odchodzenie od kształ-

---

<sup>93</sup> Ibidem, s. 21.

<sup>94</sup> Hasło: *Szkolnictwo w Polsce w XIX i XX wieku*, H. Górecka, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom VI, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 206.

<sup>95</sup> Ibidem. .

<sup>96</sup> Hasło: *Szkoła zawodowa...*, s. 315

<sup>97</sup> A. Chwałba, *III Rzeczpospolita, Raport specjalny*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005, s. 121 – 122.

<sup>98</sup> R. Ślęczka, *Szkolnictwo zawodowe a współczesne wyzwania rynku pracy* [w:] *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe – wybrane aspekty*, D. Bis, J. Ryś (red.), Studio Format, Lublin, 2010, s. 87.

cenia wąskoprofilowego na rzecz szerokoprofilowego<sup>99</sup>. Od roku 1991 kształcenie zawodowe odbywało się w 3 – letnich szkołach zasadniczych, po których absolwent zyskiwał kompetencje robotnika wykwalifikowanego lub pracownika o równorzędnych kwalifikacjach. Szkoły te pozwalały na nabycie wykształcenia ogólnego i zasadniczego zawodowego, umożliwiały poszerzanie wiedzy i umiejętności w dalszym toku kształcenia w ramach 3 – letnich techników, a na poziomie średnim – w technikach i szkołach równorzędnych, w zależności od specjalności 5 – lub 4 letnich<sup>100</sup>. Nauka w liceach zawodowych trwała 4 lata, zaś absolwenci tego typu placówek otrzymywali świadectwo ukończenia szkoły, ponadto po złożeniu egzaminu maturalnego – świadectwo dojrzałości oraz odpowiednie tytuły zawodowe.

W 1993 roku wprowadzono nowy typ szkół zawodowych. Były to kształcące w cyklu 4 – letnim licea techniczne, pozwalające na nabycie wykształcenia ogólnozawodowego w wybranym profilu, jednak bez tytułu kwalifikacyjnego. Również w roku 1993 opracowana została na nowo klasyfikacja zawodów, rozpoczęto modernizację kształcenia praktycznego, wprowadzono tym samym do programów szkolnych nowe przedmioty i „zmieniono ich proporcje”<sup>101</sup>.

W końcowych latach 90 – tych, a także na początku nowego wieku około 50% absolwentów szkół zawodowych pozostawało jednak bez zatrudnienia<sup>102</sup>. Z. Wiatrowski zauważa, iż młodzież objęta w tych latach nauką zawodów nie zyskiwała wystarczającego przygotowania praktycznego, co wynikało głównie z powodu masowej likwidacji zakładów pracy będących w latach PRL miejscem praktyk. Ten aspekt jest także związany ściśle z występującą z racji przemian gospodarczych likwidacją szkół przyzakładowych. Kolejnym problemem transformacji pozostawał także problem niedostosowania systemu edukacji zawodowej do nowych warunków gospodarki rynkowej, jak ujmuje tę kwestię J. Szpakowska<sup>103</sup>. Ponadto, obok zmian gospodarczych zachodzących w Polsce po 1989 roku zaobserwować można było także rozwój nauki, techniki, nowych technologii, modernizacji procesów wytwórczych. Zdaniem Cz. Kupisiewicza, te procesy i zjawiska „przemawiają nie tylko na rzecz szerokiego profilu kształcenia zawodowego, lecz również oparcia tego kształcenia na rozbudowanym fundamencie wiedzy ogólnej, matematyczno – przyrodniczej, a także humanistycznej, o dużym znaczeniu dla kształtowania właściwych postaw i stosunków międzyludzkich”<sup>104</sup>.

W III Rzeczypospolitej nastawiono się jednak głównie na rozwój szkoły ogólnokształcącej, czego przejawem była m. in. mająca miejsce w roku 1990 likwidacja Instytutu Kształcenia Zawodowego.

Program Ministerstwa Edukacji Narodowej w latach 1992 – 1994 przewidywał modyfikację struktury organizacyjno – programowej systemu kształcenia zawodowego, odideologizowanie treści kształcenia i kierunku wychowania, tworzenie nowych podstaw dla kształcenia umiejętnościowego specjalistów (zakładano powołanie do życia centrów kształcenia praktycznego),

<sup>99</sup> Hasło: *Szkolnictwo w Polsce w XIX i XX wieku...*, s. 206.

<sup>100</sup> Hasło: *Szkolnictwo w Polsce w XIX i XX wieku...*, s. 206.

<sup>101</sup> Ibidem.

<sup>102</sup> Hasło: *Szkola zawodowa...*, s. 315.

<sup>103</sup> J. Szpakowska, *Modernizacja kształcenia zawodowego w Polsce* [w:] *Nauczyciel szkoły zawodowej w integrującej się Europie*, Wydawnictwo Uczelniane Państwowej Szkoły Zawodowej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994, s. 39 – 42.

<sup>104</sup> Cz. Kupisiewicz, *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Geneza i kierunki reform oświatowych 1945 – 1995*, Wydawnictwo Zak, Warszawa 1995, s. 93.

---

dążenie do uspołecznienia szkoły i organizowania różnych typów szkół niepaństwowych, poszukiwanie możliwości zbliżenia się w polskim systemie szkolnictwa do rozwiązań europejskich, tym samym stopniowe „wchodzenie na drogę edukacji europejskiej”<sup>105</sup>.

Koncepcję przemian i propozycji organizacyjnych przedstawił w roku 1993 Departament Kształcenia Zawodowego MEN, jednakże, jak wynika ze wstępnych rozważań tego podrozdziału, typową szkołą zawodową pozostała wyłącznie szkoła zasadnicza (skupiająca 30% absolwentów szkół podstawowych), bowiem 4 – letnie wspomniane już liceum techniczne nie dawało tytułu zawodowego, a tym samym prawa do wykonywania zawodu.

#### *Zakończenie*

Oficjalną generalną reformą systemu edukacji w Polsce była reforma wdrożona w życie 1 września 1999 roku. W styczniu 1998 roku MEN ogłosiło dokument o nazwie „Reforma systemu edukacji – koncepcja wstępna”<sup>106</sup>. W koncepcji tej szkolnictwo zawodowe, zdaniem Z. Wiatrowskiego, „prawie nie występowało”<sup>107</sup>. Analiza tej kwestii dokonana została dwukrotnie podczas posiedzeń Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN z udziałem Ministra Edukacji Narodowej – M. Handke. Efektem podjętych działań było ukazanie się w maju 1998 roku nowej koncepcji reformy systemu edukacji w Polsce, w której jednak nadal „szkoła zawodowa nie uzyskała należnego jej wymiaru”<sup>108</sup>.

W listopadzie 2001 roku odstąpiono od wcześniejszych założeń reformy. Na mocy znowej ustawy z 1999 roku, wprowadzono cztery typy szkół ponadgimnazjalnych, w tym: liceum ogólnokształcące, liceum profilowane (zawodowe), 4 – letnie technikum, 2 – 3 – letnią zasadniczą szkołę zawodową. Naukę zawodu, poza wyszczególnionymi typami szkół ponadgimnazjalnych, można obecnie także podjąć w ramach szkół policealnych (w których okres nauki wynosi, w zależności od potrzeby, od pół roku do 2, 5 lat)<sup>109</sup>.

Warto nadmienić, że według Z. Wiatrowskiego, na początku XXI stulecia status społeczno – gospodarczy dwóch podstawowych ogniw struktury szkolnej - zasadniczej szkoły zawodowej i technikum – „jest raczej niski, a ich powiązania z układem gospodarczym są minimalne”<sup>110</sup>. Czy jednak tak być musi i czy ta opinia jest adekwatna do rzeczywistości edukacyjnej w początkach drugiej dekady nowego stulecia?

---

<sup>105</sup> Hasło: *Szkoła zawodowa*, s. 316 – 317.

<sup>106</sup> Ibidem, s. 317.

<sup>107</sup> Ibidem.

<sup>108</sup> Ibidem. , s. 319

<sup>109</sup> Ibidem.

<sup>110</sup> Ibidem.



---

**Bibliografia:**

- Chwalba A. , *III Rzeczpospolita, Raport specjalny*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005
- Gorloff E. , *Tworzenie się sieci szkół średnich i zawodowych w Łęborku w latach 1945 – 1975* [w: ] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno – politycznej Polski Ludowej (1945 – 1989)*, R. Grzybowski (red.), wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004
- Goźlińska E. , Szlosek F. , *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1997
- Górecka H. , *System szkolny w Polsce w latach 1973 – 1993*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego, Olsztyn 2005
- Hasło: *Szkolnictwo w Polsce w XIX i XX wieku*, H. Górecka, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom VI, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007
- Hasło: *Szkoła zawodowa. Szkolnictwo zawodowe*, Z. Wiatrowski [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom VI, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007
- Kupisiewicz Cz. , *Szkice z dziejów dydaktyki*, Impuls, Kraków 2010
- Kupisiewicz Cz. , *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Geneza i kierunki reform oświatowych 1945 – 1995*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995
- Kwiatkowski S. M. , *Drogi i bezdroża kształcenia zawodowego w Polsce w latach 1945 – 2004. Próba wybiórczo – retrospektywnego spojrzenia* [w: ] *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945 – 200. Próba wybiórczo – retrospektywnego spojrzenia*, Cz. Kupisiewicz przy współpracy M. Kupisiewicz, R. Nowakowskiej – Siuty (red.), Elipsa, Warszawa 2005
- Kwiatkowski S. M. , *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, Wyd. Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2008
- Mauersberg S. , Walczak M. , *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej*, Wyd. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa 2005
- Nowacki T. , *Problematyka i metodologia badań kształcenia zawodowego* [w: ] *Kształcenie zawodowe. Problematyka i przegląd badań*, T. Nowacki (red.), Państwowe Wydawnictwo Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1968
- Siwiński Cz. , *Zmiany strukturalno – organizacyjne w szkolnictwie zawodowym PRL*, Wyd. UAM, Poznań 1981
- Szajek S. , *Znaczenie i realizacja nauczania przedmiotów ogólnokształcących w zasadniczych szkołach zawodowych*, Wyd. UAM, Poznań 1967
- Szpakowska J. , *Modernizacja kształcenia zawodowego w Polsce* [w: ] *Nauczyciel szkoły zawodowej w integrującej się Europie*, Wydawnictwo Uczelniane Państwowej Szkoły Zawodowej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994
- Ślęczka R. , *Szkolnictwo zawodowe a współczesne wyzwania rynku pracy* [w: ] *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe – wybrane aspekty*, D. Bis, J. Ryś (red.), Studio Format, Lublin, 2010
- Średnie szkolnictwo zawodowe w Polsce Ludowej*, T. Henig, K. Szafraniec (red. ), Wyd. Instytutu Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1985

## Kształtowanie kultury pracy i kultury technicznej w kształceniu zawodowym

### Wstęp

Odwieczne zmagania człowieka z przyrodą mające na celu zaspokajanie coraz to liczniejszych i trudniejszych do zrealizowania potrzeb, zawsze wymagało pracy, jednakże z biegiem lat doprowadziło do wyodrębnienia się pracy zawodowej. Profesjonalizm pracy ludzkiej wyraża podniesienie jej do rangi szczególnej, wyższej niż wszelka inna, przypadkowa działalność. Szczegółność jego jednak zawiera się w konieczności sprostania wymaganiom związanym z zadaniami wykonywanymi na stanowisku pracy. Umożliwienie wykonywania pracy wiąże się z przekonaniem, że osoba, której powierzona jest praca poradzi sobie z nią w sposób kompetentny. Zagwarantować to powinno pracownikowi kształcenie zawodowe. Jego treści, formy, organizacja, struktura podlegają ciągłej ewolucji, co jest konsekwencją nieustannych poszukiwań sposobów na sprostanie oczekiwaniom rynku pracy, a szczególnie pracodawców<sup>1</sup>. Po latach rozwoju i wysokiego prestiżu kształcenia zawodowego w Polsce w latach osiemdziesiątych doświadczyło ono trudności, które przyczyniły się do obniżenia jego jakości, co znalazło wyraz w krytycznych opiniach zawartych w raporcie o jego stanie<sup>2</sup>. W rezultacie podejmowania poszukiwań korzystnych rozwiązań obecnie odwołujemy się do paradygmatu całościowego kształcenia ustawicznego, w tym kształcenia zawodowego<sup>3</sup>. Nie ma wątpliwości, że kontakt z edukacją stał się powszechnym wymogiem dotyczącym każdego współczesnego człowieka, niezależnie od jego cech kulturowo – demograficznych. Wiąże się to z oczywistością niemożliwości zagwarantowania pracy w jednym zawodzie i na jednym stanowisku pracy przez całe życie. Szkoły zawodowe każdego szczebla – od zasadniczego poczynając aż do studiów wyższych - muszą się liczyć ze zmienną rzeczywistością, w której przygotowują swoich uczniów do przyszłej pracy zawodowej<sup>4</sup>. W tej płynnej nowoczesności niestabilny jest również rynek pracy, który w Polsce podlega licznym uwarunkowaniom o charakterze ogólnym, dotyczącym całego świata oraz szeregowi czynników występujących wyłącznie w polskiej gospodarce.

O pracy zawodowej zazwyczaj mówi się głównie w perspektywie ekonomicznej, w świetle której nadaje jej się znaczenie wytwarzania dóbr. Funkcja ekonomiczna jest niekwestionowaną bardzo ważną funkcją pracy. Koncentrowanie się wyłącznie na niej prowadzi do uprzedmiotowienia człowieka i traktowania go wyłącznie jako kapitału ludzkiego, będącego środkiem na wytwarzanie nowych wytworów. To charakterystyczne dla czasów wczesnokapitalistycznych traktowanie pracującego człowieka często jeszcze ma miejsce współcześnie. Coraz powszechniej jednak zauważa się osobotwórczą funkcję pracy, a więc nie tylko postrzeganie pracownika jako ogniwa pracy, lecz jako człowieka realizującego się w pracy zawodowej. Przy takim podejściu kształtowanie kultury pracy i kultury technicznej staje się zadaniem szczególnie znaczącym i wyznaczającym rolę edukacji zawodowej.

---

<sup>1</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 294

<sup>2</sup> W. Adamski, M. Baethge M., O. Bertrand, P. Grootings, A. Józefowicz, *Edukacja w okresie transformacji. Analiza porównawcza i propozycje modernizacji kształcenia zawodowego w Polsce*, Warszawa 1993.

<sup>3</sup> *Jakość ustawicznej edukacji zawodowej*, pod red. H. Bednarczyka i A. Shlyara, Radom – Warszawa 2006.

<sup>4</sup> *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, pod red. U. Peruszki, Warszawa 2012.



---

## Osobotwórcze znaczenie pracy zawodowej

Drogą wiodącą człowieka do zaspokajania potrzeb jest praca zawodowa. Z czasem wyraźnie wyodrębniła się ona spośród innych działań i od wieków stanowi jedną z głównych form aktywności ludzkiej<sup>5</sup>. Wykonanie pracy jest zazwyczaj uwarunkowane wysiłkiem wielu jednostek i grup rozproszonych w czasie i przestrzeni, a więc planowej współpracy i koordynacją ich wysiłków<sup>6</sup>. W społeczeństwach wysokorozwiniętych realizowana jest w fazie dorosłości, czyli w tym okresie życia, w którym człowiek cechuje się największymi możliwościami działania<sup>7</sup>. W polskiej tradycji praca jako wartość cieszyła się zawsze szczególnym szacunkiem, współcześnie również jest obok rodziny najczęściej wskazywana jako ważna i niezbędna. Osoby, które z jakichś powodów tracą pracę najczęściej obniżają swoją samoocenę i poczucie własnej wartości, podobnie też postrzegani są w społeczeństwie.

Nie sposób przecenić rangę pracy w życiu dorosłego człowieka, w którym stanowi ona jedno z ważniejszych zadań rozwojowych. Jej znaczenie jest szczególne, co wynika z szeregu ważnych przesłanek, sprawiających, że stanowi źródło badań i działalności na gruncie wielu dyscyplin życia człowieka<sup>8</sup>. Praca zawodowa daje możliwość samorealizacji, satysfakcji i zadowolenia. Z uwagi na to, że spełnia funkcję ekonomiczną warunkuje realizację potrzeb jednostek i grup społecznych<sup>9</sup>.

Praca zawodowa z racji wielu funkcji, jakie spełnia jest i będzie w dalszym ciągu poszukiwanym dobrem przez współczesnego człowieka, doświadczeniem niezbędnym do świadomego, samostereownego życia<sup>10</sup>.

Praca jest niezbędna tak poszczególnym ludziom, jak i całym społecznościom, co łączy się z realizowaniem wraz z jej wykonywaniem licznych funkcji, wśród których szczególne znaczenie wynika z tego, że:

- wyznacza poziom i charakter aktywności człowieka;
- wyznacza jego pozycję zawodową i społeczną;
- jest źródłem dochodów umożliwiającą realizację i rozwój potrzeb;
- stanowi źródło satysfakcji i samostanowienia;
- sprzyja rozwojowi osobowości we wszystkich jej sferach;
- umożliwia realizację zainteresowań i zamiłowań.

Człowiek w samej swej naturze jest istotą aktywną, aktywność tę wyznaczają jego potrzeby. W procesie pracy człowiek ma możliwość realizacji własnych zainteresowań, znalezienia w nim satysfakcji, poczucia własnej przydatności i użyteczności, rozwijania się poprzez ciągłe rozwiązywanie problemów. Praca jest więc niezastąpionym sposobem nabywania życiowych doświadczeń, własnego rozwoju i doświadczania świata. Przez to prowadzi do dalszego pomnażania dorobku kulturowego we wszystkich jego sferach.

---

<sup>5</sup> T. Nowacki, *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Radom 2008, s. 68 i dalsze.

<sup>6</sup> H. Januszek, J. Sikora, *Socjologia pracy*, Poznań 1998, s. 11.

<sup>7</sup> H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 246

<sup>8</sup> W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Rzeszów 2013, s. 21 - 23

<sup>9</sup> Z. Pietrasiński, *Rozwój ludzi dorosłych*, [W:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujek, Warszawa 1992, s. 63.

<sup>10</sup> J. Rifkin, *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postronkowej*, Wrocław 2001, s. 41.

---

Na skali wartości praca może przyjmować różne stany od „praca złem koniecznym” do „praca sensem życia”<sup>11</sup>. W tym pierwszym praca jest traktowana jako przykre zadanie, niepożądany obowiązek. Jest koniecznością, do której pracownik podchodzi niechętnie, bez zaangażowania i zainteresowania. Dotyczy to zarówno osób, dla których aktualnie wykonywana praca nie tylko nie stanowi wartości autotelicznej, ale stanowi konieczność, pod prężeniem której pozostają niezależnie od własnej woli. W tej grupie znajdują się pracownicy, którzy z różnych powodów trafili do zawodów lub podjęli pracę, której nie akceptują, która ich nie interesuje, a często męczy i wywołuje poczucie uprzedmiotowienia. W drugim przypadku wśród wartości praca stanowi dla jednostki szczególne, dominujące znaczenie, na niej się ona koncentruje, w niej realizuje się najpełniej, do niej ogranicza swoją aktywność. Gdy pracy zabraknie, a z takimi zjawiskami współcześnie można wielokrotnie się spotkać, dana jednostka tego sensu nie znajduje, braku pracy nie potrafi jej skompensować żadna inna forma aktywności. W rzeczywistości społecznej ma zazwyczaj miejsce występowanie stanów pośrednich.

Praca jednocześnie kształtuje osobowość człowieka. Dzięki niej bowiem człowiek kształtuje swoje wyobrażenia o świecie i o swoim na nim miejscu, wartościuje go, podporządkowuje sobie świat, realizuje, reguluje i kontroluje wymianę materii z przyrodą. Tworzy tym samym siebie, bowiem relacje ze środowiskiem pracy zachodzące w trakcie procesu pracy są wzajemne, wyniki pracy, jej efekty wymuszają na człowieku dalszą aktywność, zmiany sposobów pracy, tworzenie nowych narzędzi i sposobów ich obsługi. Praca przyczynia się więc do rozwoju jednostki. Może też przynosić konsekwencje negatywne, powodować różnego typu zagrożenia, których uniknięcie wymaga legitymowania się odpowiednimi kompetencjami<sup>12</sup>.

Praca wyznacza pozycję społeczną i zawodową jednostki. Wiąże się ona z organizacją społeczną, z której wynikają przypisane poszczególnym członkom społeczności role społeczne. Są one bardzo różnorodne, formalne i nieformalne. Jednakże jednym z głównych wyznaczników tych ról jest właśnie praca. W oparciu o sposób realizacji pracy wartościowani są ludzie, oceniane są ich osiągnięcia i możliwości. Związana z pracą pozycja zawodowa wyznacza stosunek innych ludzi do jednostki<sup>13</sup>. Osoby uważane za dobrych specjalistów, rzetelnych pracowników cieszą się powszechnym społecznym szacunkiem i zaufaniem.

Praca jest wreszcie źródłem dochodów dla pracownika i jego rodziny. Warunkuje więc jego egzystencję, wyznacza jej poziom. Umożliwia realizację potrzeb, jak i ich redukcję w przypadku dochodów niewystarczających.

Wszystkie wymienione funkcje występują we wzajemnym związku i rzutują na wysoką rangę pracy w ludzkim życiu.

Wykorzystanie wszystkich funkcji pracy nie jest zadaniem łatwym, tym bardziej, że przy wykonywaniu jej pracownik może natrafić na liczne utrudnienia i zagrożenia<sup>14</sup>. Wraz z narastającym tempem przemian dotyczących pracy zawodowej rośnie zagrożenie licznymi zjawiskami patologicznymi.

Praca jest następstwem społecznego podziału pracy, w rezultacie którego pracownicy wykonują określone zadania związane z wykonywanym przez nich zawodem, lub coraz częściej z zadaniami pracowniczymi niekoniecznie mieszczącymi się w ramach zawodu. W każdym

---

<sup>11</sup> W. Szewczuk, *Psychologia*, Warszawa 1987, s. 742.

<sup>12</sup> S. Kozak, *Patologie w środowisku pracy. Zapobieganie i leczenie*, Warszawa 2009, s. 38 - 39.

<sup>13</sup> D. P. Schultz, S. E. Schultz, *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Warszawa 2002, s. 45.

<sup>14</sup> A. Lubrańska, *Psychologia pracy. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Warszawa 2009, s. 17.

---

jednak przypadku solidne wykonywanie obowiązków zawodowych wiąże się z wcześniejszą edukacją. Niegdyś kształcenie stanowiło etap na drodze rozwoju zawodowego poprzedzający podjęcie pracy zawodowej<sup>15</sup>. W Polsce okres powojenny aż do końca lat osiemdziesiątych cechował się liniowym przebiegiem karier zawodowych. Był stabilny i przewidywalny.

### **Kultura organizacyjna, kultura pracy, kwalifikacje zawodowe – relacje wzajemne**

Kulturę tworzy cały dorobek ludzkości, gromadzony i pomnażany na przestrzeni dziejów. Porządkując ten bezgraniczny dorobek można w jej obszarze wyróżnić liczne podobszary związane z pracą ludzką i z pracą zawodową w szczególności. Kluczowa rola przypada wśród nich kulturze pracy i kulturze organizacyjnej.

Kultura pracy jest ściśle powiązana z kwalifikacjami zawodowymi, jednakże nie jest z nimi tożsama. Kwalifikacje zawodowe są definiowane jako „układ postaw, warunków zdrowotno-fizycznych, struktur umiejętności sensomotorycznych, praktycznych i umysłowych, pozwalających na rozwiązywanie zadań na stanowiskach pracy, przeznaczonych dla określonego rodzaju czynności, których całość tworzy zawód”<sup>16</sup>. Zbliżone stanowisko prezentuje S. Kwiatkowski podając, że kwalifikacje zawodowe to „układ umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych niezbędnych do wykonywania zestawu zadań zawodowych”<sup>17</sup>.

Kwalifikacje w tym rozumieniu odnoszą się więc do konkretnego zawodu, kultura pracy natomiast nie ma takiego zawężenia. Wydaje się jednak, że dużo bardziej znacząca różnica kryje się w tym, że kwalifikacje mają charakter formalny, opisują oczekiwania wobec pracownika, natomiast kultura pracy jest indywidualną, niepowtarzalną dyspozycją konkretnej jednostki, eksponuje jej podmiotowość w procesie pracy, uwzględniając zarówno komponent osobowościowy, jak i profesjonalny.

Kultura pracy znacząco rzutuje na kulturę organizacyjną, która w najogólniejszym sensie wyraża klimat organizacji, swoistego „ducha firmy”. Tak jak kultura pracy cechuje pracownika i określa jego zawodową indywidualność, tak kultura organizacyjna cechuje każde przedsiębiorstwo. Stanowi ona „swoisty, obejmujący specyficzne tabu, sposób życia i dyscyplinę. Klimat czy kultura systemu odzwierciedla zarówno normy i wartości systemu formalnego, jak też ich reinterpretację dokonywaną w systemie nieformalnym”<sup>18</sup>. Kultura organizacyjna jest więc „systemem założeń, wartości i norm społecznych będących stymulatorami tych zachowań członków organizacji, które są istotne z punktu widzenia realizacji formalnie przyjętych celów. Chodzi więc o zachowania, wynikające z norm kulturowych, które bądź to wspierają zachowania wynikające z formalnych norm organizacyjnych, bądź uzupełniają, modyfikują lub stanowią całkowite ich zaprzeczenie”<sup>19</sup>.

Członkowie organizacji, w tym przypadku pracownicy różnią się między sobą, różny też mają stosunek do dysonansu kulturowego. Traktując ten stosunek jako kryterium, wyróżnia się cztery typy kultury organizacji – dominacji, rywalizacji, współdziałania i adaptacji<sup>20</sup>. Każdy z tych typów wiąże się z innymi zachowaniami pracowników oraz z różnymi ich postawami

<sup>15</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 392.

<sup>16</sup> T. W. Nowacki, *Zawodownawstwo*, Radom 2003, s. 51.

<sup>17</sup> S. M. Kwiatkowski, *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*, [w:] *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, pod. red. S.M. Kwiatkowskiego, Warszawa 2004, s.9.

<sup>18</sup> D. Katz, L. R. Kahn, *Spoleczna psychologia organizacji*, Warszawa 1997, s. 108

<sup>19</sup> C. Sikorski, *Zachowania ludzi w organizacji*, Warszawa 2001, s. 231

<sup>20</sup> C. Sikorski, *Kultura organizacyjna*, Warszawa 2006, s. 24

---

wobec pracy i organizacji. W kulturze dominacji pracownicy nie zawierają własnym kompetencjom rzeczowym, toteż zachowania ich są konformistyczne, ma miejsce odwoływanie się do rutyny, nie występuje innowacyjność. W kulturze rywalizacji, która częściej ma miejsce przy zróżnicowanych doświadczeniach pracowników i różnicach kulturowych jest miejsce dla walki i konkurencyjności skupionej na wewnątrzzakładowych problemach i zadaniach. W środowisku ostrej konkurencji, w dążeniu do ambitnych celów nieuchronna jest orientacja na teraźniejszość. Przyszłościowe cele nie koncentrują aż tak bardzo uwagi, skoro na drodze do ich osiągnięcia napotyka niewiele przeszkód w postaci działań i zachowań innych ludzi<sup>21</sup> Wzmacnia je integracja małych zespołów, niekiedy nieformalnych, które są sposobem łączenia się w celu podołania rywalizacji z innymi. W rezultacie i w tym przypadku dostrzec można działania zachowawcze nie sprzyjające rozwijaniu własnej inwencji.

W kulturze współdziałania osiągnięcie celów organizacji wiąże się ze współpracą i koncentracją na realizacji zamierzeń. Ma miejsce akceptacja i zrozumienie dla rozwiązań proponowanych przez innych członków organizacji. Towarzyszy temu otwartość na innowacje, gotowość do uczenia się. Natomiast w organizacji cechującej się kulturą zbliżoną do poprzedniej, a jednak odmienną - kulturą adaptacji, ma miejsce konieczność dostosowywania się pracowników do wymogów wynikających z realizacji celów formalnych. Wymaga to nie tylko pracy załogi jako grupy, ale także pracy każdego pracownika nad sobą, otwartości na zmiany. Pojawia się konieczność wnoszenia przez członków organizacji własnej inwencji i aktywności. Wymaga gotowości do ponoszenia ryzyka i odpowiedzialności własnej każdego z pracowników. Ma tu miejsce tzw. etyczny indywidualizm, wyrażający się w koncentracji na poszukiwaniu własnej satysfakcji zawodowej, przy zachowaniu szacunku dla innych członków organizacji i ich dążeń. Znajduje potwierdzenie teza, że życie w organizacji w „społeczeństwie ryzyka”, to życie z analitycznym nastawieniem do możliwych sposobów działania, pozytywnych i negatywnych, wobec których staje człowiek globalnie i jako jednostka w toku swojej egzystencji<sup>22</sup>.

Bez wysokiego poziomu kultury pracy sprostanie związanym z tym zadaniom jest niewykonalne.

### **Kultura pracy wyrazem potencjału osobowego i zawodowego jednostki**

Realizowany współcześnie, w okresie zaawansowanych technologii i opartej na wiedzy organizacji społeczeństwa, społeczny podział pracy wymaga od ludzi odpowiednich, coraz to większych kompetencji. W przypadku każdej podejmowanej roli zawodowej konieczne jest legitymowanie się odpowiednim poziomem wiedzy i umiejętności, jak również prezentowanie właściwej postawy wobec pracy. Od podejścia pracownika do pracy zależy bowiem jakość jej rezultatów i ich przydatność. Sposoby uczestnictwa człowieka w procesie pracy są w głównej mierze zależne od kultury pracy, jaką reprezentuje pracownik, niezależnie od wykonywanego zawodu jak i zajmowanego stanowiska.

Potencjał pracowniczy człowieka wynika z jego dyspozycji osobowych oraz z jego kompetencji zawodowych. Kultura pracy wiąże je ze sobą, jest bowiem specyficzną, indywidualną i niepowtarzalną właściwością człowieka wyrażającą jego wielorakie odniesienia do pracy zawodowej.

---

<sup>21</sup> A. Czubak, *Kultura organizacji jako miejsca uczenia się*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2007, nr 8, s. 82

<sup>22</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2001, s. 41.

---

Kultura pracy w szerszym ujęciu jest interpretowana jako część dorobku pokoleniowego ludzkości powiązanej z pracą. W tym rozumieniu pojęcie to obejmuje gotowe wytwory pracy ludzkiej, narzędzia, organizację pracy, a także sposoby myślenia, wzory zachowań oraz cechy osobowości kształtowane i rozwijane w procesie pracy.

W tym przypadku kulturę pracy można rozpatrywać w różnych aspektach, m.in. wyróżniając w jej ramach kulturę techniczną, kulturę organizacji, kulturę kierowania, kulturę współżycia ludzi w procesie pracy i bhp, kulturę wypoczynku po pracy.

W innym, aczkolwiek zbliżonym ujęciu, na kulturę pracy w sensie ogólnym składają się wszystkie dokonania związane z pracą zawodową nagromadzone na przestrzeni dziejów. Są więc to zarówno narzędzia i maszyny, fabryki i zakłady rzemieślnicze, technologie wytwarzania i wydobywania surowców, organizacja pracy, bezpieczeństwo i społeczny podział pracy, jej realizatorzy. Ogólnie mówiąc, cały dorobek związany z teorią i praktyką pracy, jaki ludzkość stworzyła przez wieki swojego cywilizacyjnego rozwoju.

Kultura pracy w rozumieniu węższym jest cechą osobową jednostki. Każdy człowiek dysponuje pewnymi indywidualnymi właściwościami, które wyznaczają sposoby realizowania przez niego procesu pracy. Kulturę pracy stanowią w tym przypadku trzy nierozłączne, wzajemnie przenikające się składniki, z których każdy w znacznym stopniu wpływa na jej poziom. Są to: operatywna wiedza o pracy, oparta na szerokiej wiedzy ogólnej, pozwalająca rozumieć zjawiska zachodzące w procesie pracy, oceniać ją, jej wytwory i zjawiska, i kształtować oraz rozwijać twórczy do niej stosunek; intelektualne i manualne umiejętności pracownicze, umożliwiające racjonalne podejmowanie i wykonywanie działań zawodowych oraz postawa wobec pracy, przejawiająca się w zainteresowaniach i zaangażowaniu w pracę oraz w osobistej odpowiedzialności za sposoby realizacji zadań zawodowych i ich konsekwencje. Postawa wobec pracy charakteryzuje etyczność i prawość pracownika.

Wiedza i umiejętności są dyspozycjami instrumentalnymi, „narzędziami”, którymi posługuje się każdy pracownik w trakcie wykonywania swojej pracy zawodowej. Są one niezbędne w każdym procesie pracy. Ich poziom warunkuje jakość i skuteczność wykonywanej pracy zawodowej. Ich źródłem jest edukacja realizowana w różnych formach w trakcie całego życia człowieka. Pomimo często napotykanego i powszechnej krytyki szkoły w społeczeństwie wiedzy jest ona niezbędna i trudna do zastąpienia. Odnosi się to również do szkolnictwa zawodowego, które najprawdopodobniej nigdy nie będzie mogło w pełni sprostać oczekiwaniom kształcenia na bieżące zapotrzebowanie rynku pracy, bowiem zmienia się on bardzo szybko, jest uwarunkowany licznymi nieprzewidywalnymi czynnikami. Trzeba się też liczyć i z tym, że edukacja opuściła mury szkolne i jest realizowana także poza szkolnictwem. Wdrażana orientacja na kompetencje zawodowe stawia szkolnictwu zawodowemu poważne wyzwania, które wiążą się z koniecznością staranniejszego kreowania osobowości zawodowej uczniów – przyszłych pracowników. Tym samym kultura pracy integrująca główne cele wychowania, którymi jest kształtowanie dyspozycji instrumentalnych i kierunkowych może stanowić przejrzyste zadanie działania szkolnictwa zawodowego wszystkich typów i szczebli. Poziom kultury pracy wiąże się z zasobem posiadanej przez pracownika wiedzy ogólnej oraz opartej na niej wiedzy o pracy zawodowej i jej prawidłowościach. Są one warunkiem koniecznym do należytego opanowania wiedzy dotyczącej konkretnych zadań zawodowych i sposobów ich wykonywania. Każdy ze wspomnianych obszarów wiedzy podlegać musi permanentnej aktualizacji i wymaga ciągłego weryfikowania. Umiejętności natomiast są związane ze sposobami wykonywania pracy. Warunkują one trafność i biegłość podejmowanych działań. Umiejętności

doskonali się poprzez kolejne ćwiczenia, więc są one szczególnie związane z ich bieżącym stosowaniem. Niekorzystanie z nich może prowadzić do niekiedy znacznej utraty biegłości wykonywania związanych nimi działań. Zmiany zachodzące w pracy powodują konieczność opanowywania coraz to nowych umiejętności i konieczność wyłączenia z praktyki zawodowej wcześniej opanowanych i stosowanych umiejętności. Niekiedy zmienia to sytuację pracownika, którego sprawności w nowych okolicznościach mogą stać się nieprzydatne i destabilizować jego pozycję zawodową.

Największa ranga przypada trzeciemu komponentowi kultury pracy - postawie. Jest ona dyspozycją kierunkową i wyznacza kierunki wykorzystania dyspozycji instrumentalnych. Postawa jest różnie definiowana w literaturze. W sensie najogólniejszym jest ona „sposobem zachowania się jednostki w określonej sytuacji”<sup>23</sup>. Spotkać też można często rozumienie postawy jako „względnie trwały stosunek osoby do innych osób lub zjawisk” lub ze stanowiskiem, że postawa to zweryfikowany w działaniu stosunek jednostki do określonej sfery rzeczywistości<sup>24</sup>. Postawa w innym nieco ujęciu to „stosunek emocjonalny lub oceniający wobec określonego przedmiotu lub sprawy”<sup>25</sup>. Zbliżony do wspomnianego jest pogląd, że postawa to „wyczuwana, względnie stała tendencja do pozytywnego lub negatywnego oceniania jakiegoś człowieka, pojęcia lub zdarzenia”<sup>26</sup>. Postawa zawiera trzy komponenty – emocjonalny, poznawczy i behawioralny<sup>27</sup>.

Traktując postawę jako komponent kultury pracy wyróżnić należy dwa jej aspekty: odpowiedzialność i gotowość<sup>28</sup>. Pojęcie odpowiedzialności pracowniczej używane jest najczęściej przy analizie jakości pracy<sup>29</sup>. Odpowiedzialność pracownicza ma głównie wymiar prawny i wiąże się z niedopełnieniem przez pracownika swoich obowiązków zawodowych. Odpowiedzialności zawodowej natomiast nadawane jest zazwyczaj znaczenie „kategorii etycznej i prawnej”, przy czym pojęcie to jest szersze od odpowiedzialności pracowniczej. Odpowiedzialność wiąże się z dorosłością. Człowiek „odpowiedzialny to człowiek zobowiązany moralnie lub prawnie albo jednocześnie moralnie i prawnie do odpowiadania za swoje czyny i zaniedbania, odpowiedzialny wobec siebie, wobec społeczeństwa lub wobec kogoś. Na odpowiedzialnym można polegać, bo ma on świadomość i poczucie obowiązku”<sup>30</sup>.

Odpowiedzialność w pracy odnosi się do wielu sfer i dotyczy w szczególności odpowiedzialności za siebie jako uczestnika procesu pracy; za współpracowników; za proces pracy i jego przebieg, jego organizację i czas trwania; za końcowe rezultaty pracy i ich konsekwencje; za jakość pracy; za środowisko naturalne i dorobek kulturowy; za koszty materialne i konsekwencje finansowe podejmowanych działań.

Pracownik wykonując swoją pracę poświęca swoje własne zasoby psychiczne i fizyczne. Wielokrotnie, szczególnie przy rozwiązywaniu trudnych, nietypowych problemów doświadczają zmęczenia, stresu. Odpowiedzialność związana z przyjętymi zadaniami zawodowymi i konsekwencjami ich wykonania dodatkowo obciąża jego psychikę. Często doświadczą on

<sup>23</sup> N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Warszawa 1994.

<sup>24</sup> T. W. Nowacki, Korabiowska – Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000, s. 194.

<sup>25</sup> S. Mika, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1984, s. 75

<sup>26</sup> P. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1999, s. 734.

<sup>27</sup> E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Alert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997, s. 314.

<sup>28</sup> Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009, s. 43.

<sup>29</sup> *Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe? Raport dla Klubu Rzymskiego*, Warszawa 1987, s. 241.

<sup>30</sup> T. W. Nowacki K. Korabiowska – Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik ...*, Warszawa 2000, s. 167.



---

wątpliwości co do słuszności podejmowanych rozwiązań jak i dobranych metod postępowania. Z odpowiedzialnością za siebie wiąże się poszanowanie zasad etycznych. Ich stosowanie kształtuje bowiem wizerunek konkretnego pracownika. Przystosowanie do odpowiedzialności powinno być prowadzone od wczesnych lat życia dziecka, w szkole przychodzi czas na jego kontynuowanie. Szkolnictwo zawodowe ma szerokie możliwości wdrażania do odpowiedzialności. Wskazane jest stwarzanie sytuacji ukazujących i kreujących zachowania odpowiedzialne. Uczeń musi uczyć się szacunku do siebie i swojej uczniowskiej, a następnie pracowniczej roli. Z tym wiąże się odpowiedzialność za innych – kolegów, z którymi tworzy zespół uczniowski, w przyszłości za współpracowników. W zakładzie pracy będzie to dotyczyło sposobów budowania relacji pomiędzy współpracownikami oraz przełożony – podwładny. Wzajemny szacunek niezależnie od zajmowanej pozycji zawodowej, podejście podmiotowe są wyrazem odpowiedzialności za innych. W szczególności dotyczyć może też ochrony przed różnymi zagrożeniami. Im więcej będzie stworzonych w trakcie kształcenia szkolnego sytuacji wymagających współodpowiedzialności, tym lepsze będzie przygotowanie uczących się do przyszłej pracy zespołowej.

Ważna jest również odpowiedzialność za koszty materialne procesu ponoszone zarówno przez klienta, koszty publiczne, jak i własne. Kalkulacja kosztów stanowi ważny składnik każdego projektu pracy. Wskazane jest więc wdrażanie uczniów do rozważnego gospodarowania czasem, materiałami, energią. Ich poszanowanie i racjonalne posiłkowanie się nimi powinno być elementem przygotowania do pracy, niezależnie od zdobywanego zawodu.

Jak więc z powyższego wynika ograniczenie się do odpowiedzialności za końcowe rezultaty pracy jest uproszczeniem, które nie uwzględnia wielu innych bardzo ważnych aspektów pracy dotyczących w szczególności jej przebiegu oraz udziału człowieka ją wykonującego.

Obok odpowiedzialności za pracę, z postawą wobec pracy związana jest gotowość.

Gotowość jest to „stan należytego przygotowania do czegoś; zdecydowanie na coś, chęć, skłonność, zamiar”. Ma ona również charakter wielowymiarowy i odnosi się do przestrzegania reguł etycznych; stosowania zasad; solidności; edukacji, własnego rozwoju; zmiany (elastyczności); innowacyjności; poddania się ocenie innych; współdziałania; poszanowania odbiorcy rezultatów wykonanej pracy; przyznania się do błędu oraz do własnej bezradności.

Gotowość do stosowania reguł i zasad pracy jest warunkiem koniecznym w każdym zawodzie, na każdym stanowisku pracy. Współcześnie pracownik wielokrotnie sam decyduje o swoim postępowaniu zawodowym i odpowiada za jego poprawność przede wszystkim przed samym sobą. Mówimy więc w tym przypadku o samokontroli w pracy. Jej złożoność zawiera w się w tym, że rezultat pracy nie zawsze jest możliwy do jednoznacznego rozpoznania, wielokrotnie jest „odłożony” na później. Z tego względu samokontrola pracownika nie może ograniczać się do bieżącego czuwania nad swoim postępowaniem w czasie pracy, lecz powinna się wiązać z przewidywaniem konsekwencji obecnie wykonywanych działań w przyszłości, co w licznych przypadkach może zachodzić już niezależnie od niego, bez możliwości skorygowania ewentualnych błędów. Wrażliwość na następstwa podejmowanej pracy wiąże się z odwoływaniem się do wiedzy, z uświadamianiem ewentualnych negatywnych następstw wykonywanej pracy, z wskazywaniem sposobów ich redukcji oraz przede wszystkim z kształtowaniem wrażliwości oraz roztropności i przezorności. Ich pomijanie lub bagatelizowanie może prowadzić do bezwzględności w realizowaniu zadań zawodowych nawet w przypadku potencjalnych zagrożeń, do których mogą one prowadzić.

---

Gotowość do solidności, rzetelności postępowania jest uniwersalna, jednakże jest konieczna do wyartykułowania w odniesieniu do profesjonalnego podejścia do pracy. Jest to dążenie do ciągłego doskonalenia swojego warsztatu, indywidualne i niepowtarzalne traktowanie klienta i jego przypadku. Solidność w działaniu zdaniem Tadeusza Kotarbińskiego wiąże się z mistrzostwem w pracy, które stanowi działanie przynoszące optymalne rezultaty, czyli zawierające wszystko to, co niezbędne dla właściwego funkcjonowania, jak też nie zawierające niczego, co konieczne nie jest<sup>31</sup>.

Gotowość do zmiany, do działań innowacyjnych i do edukacji są ze sobą ściśle powiązane i rozważać je należy łącznie. Zmianę można rozpatrywać jako przeciwieństwo stałości, stagnacji. Jest ona cechą współczesności we wszystkich obszarach życia i poznania. Gotowość do zmiany wyznacza więc poziom elastyczności pracownika, który musi się liczyć ze zmiennością miejsca i charakteru pracy, podejść, metod, technik i narzędzi pracy jak i ze zmianami na rynku pracy. Najbardziej znaczące wydaje się być jednak zaakceptowanie konieczności permanentnej pracy nad sobą samym, na ciągłym doskonaleniu się. Wiąże się to z gotowością do edukacji. Każdy pracownik, z uwagi na dynamikę zmian w obszarze, którym się zajmuje stoi w obliczu konieczności ciągłego aktualizowania swojej wiedzy o rynku pracy jak i w zakresie swojego warsztatu pracy. Ograniczenie się do zasobu kompetencji uzyskanego na dowolnym poziomie kształcenia prowadzić może bardzo szybko do zdezaktualizowania się nabytych kompetencji, nawet pomimo nabywania poprzez praktykę nowych, wartościowych doświadczeń.

Gotowość do poszanowania klienta, współdziałania, jak i poddania się jego ocenie stanowi kolejny ważny wyznacznik postawy pracownika, niezależnie od wykonywanego zawodu i zajmowanego przez niego stanowiska.

Poszanowanie klienta jest warunkiem oczywistym, niezbędnym. W globalnym świecie adresatami rezultatów pracy są osoby wywodzące się z różnych kultur, legitymujące się różnymi cechami społeczno – kulturowymi. Często dla pracownika pozostają oni anonimowi, osoba wykonująca na ich rzecz pracę nigdy nie ma z nimi bezpośredniego kontaktu. Niezależnie od tego, jakie mają cechy i z jakiego charakteru potrzebami się zgłaszają, pracownik musi ich szanować i zaakceptować. Przy podmiotowym podejściu do klienta możliwe okaże się współdziałanie z nim, zaangażowanie go do aktywnego udziału w rozwiązywaniu problemu, z którym się zgłasza, lepsze sprostanie jego oczekiwaniom i tym samym przyczynienie się do uzyskania większej satysfakcji z wykonanej pracy. Ma to miejsce coraz częściej wraz z indywidualizacją świadczeń i produktów (również materialnych). Akceptacja klienta to również akceptacja jego krytycznego spojrzenia na firmę i na pracujących w niej pracowników. Gotowość do poddania się ocenie przez klienta jest warunkiem ewaluacji procesu każdej pracy.

Ewaluacja stanowi nieodłączne ogniwo każdego właściwie działania. Tak było zawsze, choć samo słowo „ewaluacja” upowszechniło się w ostatnich latach. Jest ona niczym innym, jak jedną z czynności zakończeniowych każdego sprawnego działania. Stanowi „refleksyjne spojrzenie wstecz” – co można zrobić, aby poprawić, usprawnić kończące się działanie. Wymaga własnej krytycznej oceny, jak i odwołania się do opinii odbiorców tego działania. Często bowiem ich obraz jest inny, niż własne przeświadczenie. Odpowiedzialność pracownika dotyczy ewaluacji w tym sensie, że nie może on jej unikać ani zaniedbać.

Dla wielu osób trudna jest gotowość do przyznania się do błędu i do własnej bezradności. Sytuacje pracownicze są niepowtarzalne, rzadko umożliwiają odwoływanie się do rutyny,

---

<sup>31</sup> T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław - Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975, s. 30.



---

algorytmów, schematów postępowania. W edukacji dominuje obecnie kształcenie ogólne, co szczególnie jest widoczne na poziomie wyższym. Kształcenie akademickie stoi na stanowisku, że solidna wiedza ogólna stwarza możliwość rozwiązywania potencjalnych problemów życiowych i zawodowych, w zależności od okoliczności, w których one wystąpią. Nie dąży więc do przekazywania studentom gotowych recept i rozwiązań, lecz proponuje samodzielne rozwiązywanie problemów zawodowych przy odpowiednim wykorzystaniu wiedzy ogólnej poprzez dobór tych jej składników, które w danych okolicznościach są najkorzystniejsze.

Klienci w obliczu różnych problemów, mogą zgłaszać specyficzne oczekiwania oraz reagować w sposób nietypowy, trudny, a wręcz niemożliwy do przewidzenia, co uniemożliwia stosowanie gotowych wzorców postępowania. Zdarzyć się więc może, że charakter problemu lub specyfika osobowości klienta sprawią, że wykonujący na jego rzecz pracę pracownik popełni błąd lub nie jest w stanie sprostać zadaniu. Wówczas zachodzi konieczność okazania pokory wobec złożoności i nieprzewidywalności zaistniałej sytuacji. Trzeba się do tego przyznać przed klientem i przed samym sobą. Poszukiwanie rozwiązań zastępczych, odwoływanie się do intuicji, ryzykowanie niejednoznacznym rozwiązaniem problemu czy stosowanie metody prób i błędów w tym przypadku jest bardziej szkodliwe niż przyznanie się do niemocy.

Wiedza ogólna i profesjonalna, umiejętności kluczowe i umiejętności zawodowe, jak i postawa wobec pracy wyrażona poprzez odpowiedzialność i gotowość łącznie wyznaczają potencjał zawodowy pracownika. Wzajemnie się one uzupełniają i warunkują, jednakże dopiero ich współwystępowanie warunkuje rzeczywiste możliwości tkwiące w człowieku kandydującym do pracy jak i ją wykonującym. Deficyt w obszarze każdego z nich może zniwelować nawet duże możliwości związane z pozostałymi.

### **Kultura techniczna i jej poziomy**

Człowiek w jego zmaganiach z problemami doświadczanymi w każdej sferze życia wspiera się techniką. Poprzez odwoływanie się do technik człowiek wzmacnia siłę swoich mięśni, zasięgię swoich rąk oraz zwielfokrotnia możliwości swojego umysłu.

O sposobach posiłkowania się techniką oraz o relacjach z nią świadczy kultura techniczna jednostki<sup>32</sup>. Im wyższy jest jej poziom tym pełniej i bezpieczniej człowiek może wykorzystywać w każdym obszarze swojego życia możliwości stwarzane przez technikę. Znaczny udział ma technika przy wykonywaniu pracy zawodowej, niezależnie od zawodu i charakteru pracy. Zazwyczaj techników pracy kojarzy się z przemysłem i produkcją, jednakże wspierają się nią również przedstawiciele zawodów nieprodukcyjnych. Kultura pracy zawiera w sobie liczne odwołania do techniki i kultury technicznej – przestrzeganie zasad (również technicznych), odpowiedzialność (też za dyscyplinę technologiczną), gotowość do sięgania po nowości (też nowe urządzenia i rozwiązania techniczne) i inne.

Kultura techniczna występuje na trzech poziomach – na poziomie użytkownika, producenta i twórcy<sup>33</sup>. Szkoła zawodowa jest zobowiązana do uwzględniania w swojej pracy edukacyjnej i wychowawczej każdego z tych poziomów.

---

<sup>32</sup> Z. Wołk, *Kształtowanie kultury technicznej uczniów liceów ogólnokształcących*, Zielona Góra 1991

<sup>33</sup> T. Nowacki, *Szkoła i świat pracy*, [w:] *Przygotowanie do pracy i rozwijanie kultury technicznej młodzieży szkół ogólnokształcących*, pod red. Z. Dąbrowskiego, Warszawa 1979, s. 14..

---

Poziom użytkownika dotyczy każdego człowieka, bowiem środowisko życia jest nasycone techniką i wszyscy ludzie od najmłodszych lat korzystają z jej wytworów. Potrzebna jest do tego wiedza o sposobach wykorzystywania urządzeń technicznych i ich funkcji, o ich bezpiecznym i bezawaryjnym eksploataowaniu. Świadome korzystanie z techniki wymaga znajomości zasad działania użytkowanych urządzeń i narzędzi, co przyczynia się do rozważniejszego ich stosowania. Umiejętności użytkownika wiążą się biegłością bezpiecznego posługiwania się danym urządzeniem.

Na poziomie producenta konieczne są inna wiedza i umiejętności. Wiedza dotyczy działań związanych z wyprodukowaniem wytworu lub jego podzespołu. Producent samolotów wcale nie musi być ich użytkownikiem i nie musi potrafić prowadzić samolot. Niezbędna mu jest natomiast znajomość sposobów wykonywania powierzonych mu operacji technologicznych związanych z cyklem produkcyjnym samolotu.

W przypadku twórcy techniki (konstruktora, projektanta) niezbędna jest jeszcze inna wiedza i konieczna znajomość innych umiejętności. Wiedza dotyczy projektowania technicznego, ale też konieczna jest znajomość sposobów wytwarzania i użytkowania projektowanego wytworu. Umiejętności konieczne twórcy techniki są głównie umiejętnościami intelektualnymi, ale też konieczne są umiejętności praktyczne związane z realizacją procesu projektowego. Natomiast nie jest konieczne opanowanie przez konstruktora umiejętności użytkowania projektowanego urządzenia ani umiejętności jego wykonania.

Postawa wobec techniki na każdym z poziomów jest zróżnicowana przez odpowiedzialność. Na poziomie użytkownika jest ona najmniejsza i dotyczy odpowiedzialności za następstwa użytkowania i sposobów użytkowania danego wytworu technicznego. Na poziomie producenta jest ona znacznie większa, bowiem w dobie produkcji masowej i globalnego rynku wyprodukowane urządzenia i narzędzia mogą trafić do użytkowników na całym świecie, więc producent musi zadbać o wysoką jakość swoich produktów, których ewentualnych usterek może nie mieć możliwości naprawy.

Na poziomie twórcy odpowiedzialność jest największa, bowiem zmaterializowana w projekcie myśl może trafić w ręce różnych odbiorców, których intencje nie zawsze służą ludziom i środowisku ich życia. To, jak i inne konsekwencje swoich projektów twórca musi przewidzieć i liczyć się ze związaną z tym odpowiedzialnością.

Kształcenie zawodowe, szczególnie do zawodów technicznych stoi przez zadaniem kształtowania wysokiego poziomu kultury technicznej swoich uczniów, nie ograniczając się jedynie do wiedzy producenta. Ważne jest również formowanie odpowiedzialności przydatnej przyszłej pracy zawodowej na każdym z poziomów. Każdy producent jest bowiem również użytkownikiem techniki.

### **W stronę spójności**

W świecie gospodarczym coraz większą uwagę przywiązuje się do pozaprodukcyjnych funkcji pracy, w szczególności do jej społecznej misji oraz formowania osobowości człowieka. Okazuje się bowiem, że są one niesłychanie znaczące dla postępu społecznego, do którego gospodarka się przyczynia, ale też niezbędne dla postępu gospodarczego. Dąży się więc do podnoszenia rangi kultury organizacyjnej, wyrażającej sposoby funkcjonowania firm. Ta jednakże jest w znacznym stopniu zależna od kultury pracy każdego z uczestników tworzących pracującą organizację. Kultura pracy jednostki to nie tylko jej kompetencje ani wyłącznie kapitał ludzki. Kultura pracy opisuje sposoby udziału człowieka w pracy, jego kompetencje

---

podmiotowe i profesjonalne. Od nich zależy kultura organizacyjna firmy i jej moc. Wskazuje też na oczywistość, że w działalności zakładu pracy niezbędny jest sojusz pracodawców i pracowników oraz myślenie o kliencie, na rzecz którego praca jest wykonywana<sup>34</sup>.

Pełna realizacja procesu pracy i uzyskiwanie nie tylko ekonomicznych rezultatów są zależne od obu wspomnianych kultur, które się wzajemnie przenikają, dopełniają oraz warunkują i kształtują. Kultura organizacyjna stanowi jeden z istotnych czynników sukcesu firmy, na co ekonomiści i przedsiębiorcy zwracają uwagę od lat<sup>35</sup>. Niestety w mniejszym stopniu dostrzegają kulturę pracy jednostki, chętniej traktują bowiem pracownika jako „kapitał ludzi” lub „zasoby ludzkie”. Ta sytuacja wydaje się zmieniać w bliskiej perspektywie, co jest następstwem przemian kulturowych w świecie pracy.

Nowoczesne szkolnictwo zawodowe może znacząco przyczynić się do podnoszenia kultury pracy swoich uczniów poprzez odwoływanie się do najnowocześniejszej i aktualnej wiedzy oraz wyposażanie w nią oraz przysposabianie do wykonywania konkretnych zadań zawodowych, co z kolei wiąże się z wyposażaniem uczących się w konkretne umiejętności zawodowe. W tym zakresie, niezależnie od nauczanego zawodu niezbędne staje się podnoszenie poziomu wiedzy technicznej i kształtowanie umiejętności technicznych. O ile jednak wiedza powinna być możliwie aktualna, to nauczone umiejętności nie musi w takim samym stopniu spełniać tego kryterium. Kształtowanie umiejętności służyć bowiem powinno przede wszystkim doskonaleniu sprawności ucznia, poznawaniu przez praktyczne działanie sposobów kształtowania umiejętności i doskonalenia ich. Nabywanie umiejętności może stanowić również sposobność do rozpoznawania własnego potencjału ucznia sprzyjającego lub ograniczającego, a niekiedy wręcz uniemożliwiającego opanowanie określonej umiejętności. Sytuacje praktyczne, w których ma miejsce nabywanie i doskonalenie umiejętności mogą znacząco wpłynąć na samoocenę ucznia, w szczególności na jego poczucie kompetencji, które jest bardzo ważne w perspektywie poszukiwania i następnie wykonywania w przyszłości pracy zawodowej. Wieloletnie tradycje kształcenia zawodowego w Polsce ukazują duże znaczenie nadawane przygotowaniu praktycznemu zarówno przez nauczających jak też przez uczących się. Uwadze zazwyczaj umyka problem postawy wobec pracy. Jest to dyspozycja kierunkowa wyznaczająca sposoby wykorzystywania wiedzy i umiejętności, czyli jest niezbędnym warunkiem rozważnego i pełnego wykorzystania dyspozycji instrumentalnych. Stwarzanie warunków do kształtowania różnych aspektów postawy wobec pracy jest zadaniem, którego należyte realizowanie w szkole może znakomicie posłużyć pełnemu przygotowaniu dojrzałego pracownika, który na rynku pracy będzie zachowywał się elastycznie, mobilnie i kompetentnie, przy czym zgodnie z zasadami etyki zawodowej.

---

<sup>34</sup> Z. Wołk, *Zawodownawstwo*, Warszawa 2013, s. 118.

<sup>35</sup> H. Januszek, J. Sikora, *Socjologia pracy*, Poznań 1998, s. 49.

## **„Turystyka jako całokształt zjawisk....” – jej interdyscyplinarność i znaczenie dla rozwoju regionu jako wypadkowa dla potrzeby kształcenia specjalistów.**

### **1. Czym jest turystyka?**

Trudno jest zjawisko turystyki jednoznacznie opisać, określić jej ramy funkcjonowania, stopień oddziaływania, dokonać jednoznacznej charakterystyki. Turystyka jest bowiem zjawiskiem o bogatej i różnorodnej treści. Jest dziedziną wielopoziomową i wielopłaszczyznową, różnorodną i interdyscyplinarną. Oddziałuje na wiele aspektów życia człowieka, oraz na wiele aspektów środowiska, w którym się rozwija. Wpływa zarówno na tych, którzy biorą w niej udział, jak i na tych, którzy dla niej pracują. Jej funkcje oddziaływania można określać w stopniu dodatnim, jak i ujemnym, zarówno w odniesieniu do turystów, jak i ogólnie pojętej przestrzeni turystycznej. Turystyka w swym szerokim zakresie postrzegania uwzględnia wielorakie treści: społeczne, gospodarcze, polityczne, ekonomiczne<sup>1</sup>. Interesuje ona specjalistów wielu dziedzin: ekonomistów, prawników, socjologów, geografów, pedagogów, psychologów, andragogów, pracowników kultury fizycznej i innych.<sup>2</sup> Turystyka tworzy dziedziny funkcjonowania i miejsca pracy, niespotykane poza nią: działalność biur podróży, funkcjonowanie hoteli, zawody pilota, przewodnika, specjaliści ds. rozwoju turystyki na różnych szczeblach władz zarówno międzynarodowych, jak i krajowych czy samorządowych. Turystyka jest zjawiskiem społecznym, przestrzennym, ekonomicznym, kulturowym, a zatem mającym ogromne znaczenie dla „funkcjonowania regionu”. Można stwierdzić, co zostało podniesione jako tytuł niniejszego opracowania, a co wynika z opracowanej definicji przez K. Przeclawskiego, że turystyka to: „całokształt zjawisk ruchliwości przestrzennej związanych z dobrowolną, czasową zmianą miejsca pobytu, rytmu i środowiska życia oraz z wejściem w styczność osobistą ze środowiskiem odwiedzanym (przyrodniczym, kulturowym bądź społecznym)”<sup>3</sup>.

Jedno jest pewne i łatwo mierzalne, jest to zjawisko, które rozwinęło się we współczesnych czasach na niespotykaną dotąd skalę i dotyczy nie tylko masowości, lecz i globalności.<sup>4</sup> Świadczy o tym dane opracowywane przez Światową Organizację Turystyki – UNWTO. Wskazuje się tam, że turystyka jest jedną z najprężniej rozwijających się dziedzin gospodarki świata w skali globalnej. W ostatnim pełnym opracowaniu dotyczącym danych turystyki podaje się, że turystyka generuje ok. 9% światowego produktu brutto, 1 na 11 zawodów w świecie związanych jest z turystyką, tworzy ona ok. 6% światowego eksportu, obroty pieniężne związane z całą działalnością turystyki globalnej osiągają wartość ok. 1,3 biliona dolarów.<sup>5</sup> Według najnowszego Barometru Turystyki UNWTO<sup>6</sup> liczba międzynarodowych podróży turystycznych

<sup>1</sup> *Kompendium wiedzy o turystyce*, pod red. G. Gołębski, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2005, s. 16.

<sup>2</sup> T. Lobożewicz, G. Bieńczyk: *Podstawy turystyki*, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2001, s. 9.

<sup>3</sup> K. Przeclawski: *Turystyka a wychowanie*. Warszawa 1973, s. 23.

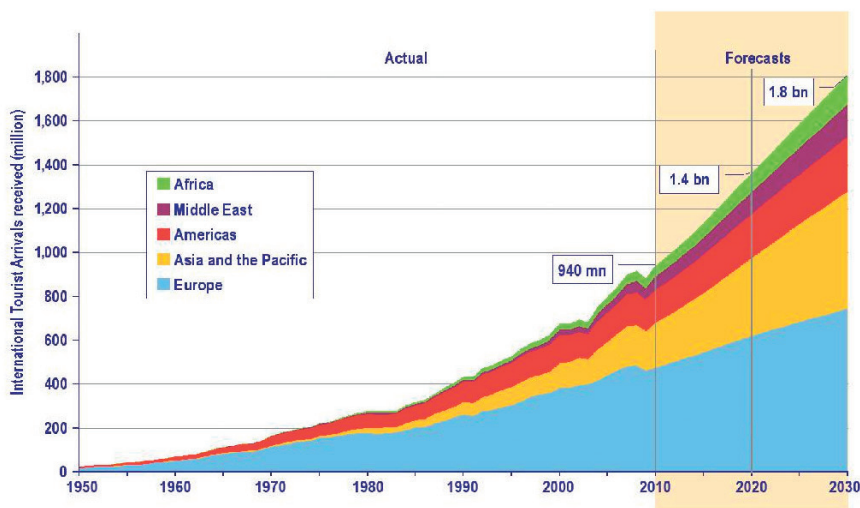
<sup>4</sup> K. R. Mazurski: *Geneza i przemiany turystyki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania Edukacja, Wrocław 2006, s. 5.

<sup>5</sup> UNWTO Tourism Highlights 2013 Edition, s. 2. <http://mkt.unwto.org/publication/unwto-tourism-highlights-2013-edition>.

<sup>6</sup> UNWTO World Tourism Barometer Volume 12, January 2014, s. 4. <http://mkt.unwto.org/en/barometer>.

osiągnęła w 2013 roku rekordowy poziom, pierwszy raz przekraczając miliard, tj. 1.087 mln i jest to wzrost o 5% w stosunku do roku 2012, co oznacza dodatkowe 52 miliony zagranicznych turystów podróżujących po świecie w 2013 roku. Podkreślić należy, że miało to miejsce pomimo globalnych, międzynarodowych, europejskich zawirowań i problemów gospodarczych, a wyniki jakie zostały osiągnięte, były znacznie powyżej oczekiwań. Tendencje wzrostowe opisane w najnowszych opracowaniach Światowej Organizacji Turystyki nie są niczym nowym, a analiza dotycząca wzrostu zjawiska jest obserwowana i widoczna od wielu już lat. Najbardziej obrazowo przedstawia to poniższy wykres.

**Wykres 1. Liczba światowych podróży turystycznych w latach 1950-2010 i trendy do 2030 r.**



Źródło: UNWTO Tourism Highlights 2013 Edition

To co jest ważne (i widoczne na powyższym wykresie) z naszego europejskiego punktu widzenia, to ilość realizowanych podróży na naszym kontynencie. Europa jest obszarem, gdzie realizuje się ich najwięcej (osiągając poziom ok. 52%) i cały czas ruch ten wykazuje tendencję wzrostową, co przy takim poziomie realizowanych podróży wcale nie jest takie łatwe do osiągnięcia. Europa zatem jest (już od wielu lat) i nadal pozostanie najczęściej odwiedzanym regionem świata. W kontekście rozwoju turystyki w Polsce, a co ważne także dla obszaru województwa lubuskiego (graniczącego z państwem, którego mieszkańcy są jednymi z najbardziej aktywnych turystycznie) ma to swoje ogromne znaczenie. Dodać należy również, że na rok 2014 UNWTO prognozuje kolejne 4% do 4,5% globalnego wzrostu światowych podróży turystycznych i podobny poziom wzrostu dla obszaru Europy. Tendencje takie mają obowiązywać jeszcze przez kolejne lata.

## 2. Wymiar regionalny i lokalny turystyki

Popyt w turystyce, w Europie wzrósł średnio o ponad 5%, osiągając poziom 534 mln. podróżujących (co stanowi ok. 52% ogółu), z czego podregion Europy Środkowo-Wschodniej (w skład którego wchodzi Polska) odnotował wzrost o ok.7%, a wynik wymierny kształtował się na poziomie ok. 112 mln. zrealizowanych podróży właśnie w tej części Europy (stanowi to ok. 21% w stosunku do podróży realizowanych na terytorium całej Europy). Jeden z ważniej-

szych mierników ekonomicznych, jakimi są wpływy z turystyki wykazuje również wzrost. Według ostatnich opublikowanych danych za rok 2012 wpływy z turystyki w Europie wyniosły prawie 458 mld. USD. W krajach Europy Środkowo-Wschodniej wpływy wzrosły o ponad 5% w stosunku do roku poprzedzającego.<sup>7</sup> Ich wysokość kształtuje się na poziomie 57 mld. USD w regionie. Daje to, w przeliczeniu na jednego podróżującego, podczas jednego wyjazdu średni wydatek w wysokości ok. 510 USD (ok.400 Euro).

Z danych opublikowanych przez UNWTO dotyczących naszego kraju ilość międzynarodowych podróży turystycznych wynosiła w roku 2012 – 14,85 mln. Oznacza to przyrost w stosunku do roku poprzedzającego o ponad 11%. Wpływy z turystyki międzynarodowej w naszym kraju osiągnęły poziom prawie 11 mld. USD.<sup>8</sup> Z czego ok. 54% wydatków stanowią wpływy od osób pozostających w naszym kraju przynajmniej na jeden nocleg, a pozostałe wpływy pochodzą od tzw. odwiedzających jednodniowych. Według badań przeprowadzonych przez Instytut Turystyki (działający w Polsce jako jednostka badawczo-rozwojowa prowadząca interdyscyplinarne, kompleksowe badania w zakresie turystyki) w 2011 roku przeciętne wydatki turystów międzynarodowych poniesione na terenie Polski wyniosły 398 USD na osobę i 79 USD dziennie. Oznacza to niewielki wzrost w stosunku do 2010 roku, zarówno średniej na osobę (o 2,1%), jak i średniej na jeden dzień pobytu (o 5,3%). W stosunku do 2010 roku łączne przychody wzrosły o 1,5%.<sup>9</sup>

Najnowsze dane statystyczne, pochodzące z 2012 roku, opracowywane przez Urząd Statystyczny<sup>10</sup> w Zielonej Górze, dotyczące turystyki na obszarze województwa, nie dają pełnego poglądu na całość zjawiska. Opierają się one jedynie na wskazaniu ilości i rodzaju bazy noclegowej, jej wykorzystaniu przez wszystkich turystów (krajowych, jak i zagranicznych) oraz podają liczbę turystów zagranicznych – wynosi ona 179.9 tys. osób, którzy odwiedzili nasze województwo i spędzili na jego obszarze przynajmniej jedną noc. Poniższe schematy i wykresy ukazują tę właśnie charakterystykę.

**Schemat 1. Obiekty noclegowe województwa lubuskiego w 2012 r.**

<b>TURYSTYCZNE OBIEKTY NOCLEGOWE<sup>7</sup> W 2012 R.</b>				
	obiekty ogółem	miejsca noclegowe	korzystający z noclegów ogółem	udzielone noclegi ogółem
<b>Ogółem</b>	<b>307</b>	<b>20505</b>	<b>645597</b>	<b>1310365</b>
hotele	66	4695	362664	537356
pokoje gościnne	11	252	2789	10344
kwatery agroturystyczne	22	392	5300	15671

Źródło: Urząd Statystyczny w Zielonej Górze.

<sup>7</sup> UNWTO Tourism Highlights 2013 Edition, s. 5.

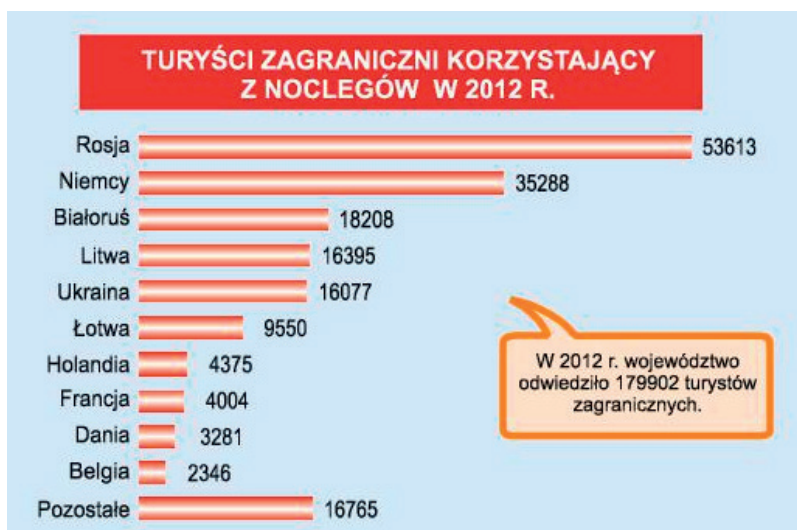
<sup>8</sup> UNWTO Tourism Highlights 2013 Edition, s. 8.

<sup>9</sup> Instytut Turystyki: <http://www.intur.com.pl/statystyka.htm>.

<sup>10</sup> [http://www.stat.gov.pl/vademecum/vademecum\\_lubuskie/portret\\_województwa/województwo\\_lubuskie.pdf](http://www.stat.gov.pl/vademecum/vademecum_lubuskie/portret_województwa/województwo_lubuskie.pdf).



Wykres 2. Turyści zagraniczni w bazie noclegowej województwa lubuskiego w 2012 r.



Źródło: Urząd Statystyczny w Zielonej Górze.

Przedstawione powyżej dane dotyczące podróży międzynarodowych są przecież tylko częścią całości aspektu podróży. Nie sposób zapomnieć o potencjale krajowych podróży turystycznych realizowanych przez mieszkańców kraju na jego obszarze. W 2010 roku Polacy wzięli udział w 33,9 mln krajowych podróży turystycznych (o 10% więcej niż w 2009 roku). Prawie 40% stanowiły podróże długookresowe, a ponad 60% - krótkookresowe. Przeciętne wydatki turysty na podróże krajowe wynosiły odpowiednio: 906 zł na podróż w wyjazdach długookresowych i 320 zł w wyjazdach krótkookresowych.<sup>11</sup> Według danych szacunkowych w 2015 roku mieszkańcy Polski powinni zrealizować 48,1 mln podróży turystycznych, w tym około 25,2 mln długich i 22,9 mln krótkich. W latach 2008-2015 wzrost liczby podróży krajowych powinien wynieść 13,2 mln (wzrost o 37,8%, przy średniorocznym tempie wzrostu wynoszącym 4,2%). Wzrost liczby długich podróży krajowych powinien być kontynuowany w latach 2015-2020 w średniorocznym tempie 5,0%, a krótkich w tempie około 1,0%.<sup>12</sup>

Przedstawione powyżej dane statystyczne – liczby dotyczące ilości podróżujących i związane z tym ich wydatki uzmysławiają o wartości ekonomicznej zjawiska turystyki. Jest to potencjał (bardzo znaczący i wykazujący tendencje wzrostowe) – mierzony wartością wydatków, z którego (proporcjonalnie) można, trzeba i należy korzystać, rozwijając turystykę także na naszym rynku lokalnym. Jednak, aby móc w pełni wykorzystywać w przyszłości potencjał ekonomiczny, jaki niesie ze sobą turystyka potrzebne są również inne przesłanki.

Istotnym czynnikiem, stanowiącym o potrzebie rozwoju turystyki na obszarze naszego województwa jest jego położenie. Leży ono w środkowo-zachodniej części naszego kraju,

<sup>11</sup> Dane ze stron Instytutu Turystyki. Krajowe i zagraniczne podróże Polaków: lata 2005-2010. <http://www.intur.com.pl>.

<sup>12</sup> Kierunki rozwoju turystyki do 2015 roku. Dokument rządowy przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 26 września 2008 r., Ministerstwo Sportu i Turystyki, Warszawa 2008, s. 6. <http://www.msport.gov.pl/strategie-turystyka/524-Kierunki-rozwoju-turystyki-do-2-15-roku>

---

a jego zachodnia granica stanowi granicę państwa z Republiką Federalną Niemiec. Potencjał rynku niemieckiego, mierzony aktywnością turystyczną jego mieszkańców (należącą do największych w świecie, pod względem liczby wyjazdów, jak i wydatków związanych z realizacją podróży) ma tutaj bardzo duże znaczenie. Lokalizacja województwa to jego „terytorialne funkcjonowanie” na głównej europejskiej osi geostrategicznej<sup>13</sup>. Z zachodu na wschód biegnie ona wielkimi równinami północno-europejskimi. Ma to swoje wykorzystanie w szlakach komunikacyjnych, które w turystyce są odzwierciedleniem dostępności komunikacyjnej, czego przykładem jest właśnie biegnący przez województwo „korytarz” komunikacyjny: Berlin-Poznań-Warszawa, co świadczy o bardzo dobrej dostępności komunikacyjnej. Województwo lubuskie posiada również potencjał dostępności komunikacyjnej, wyrażający się w możliwościach istniejącego portu lotniczego Zielona Góra-Babimost. Nie bez znaczenia w określeniu dostępności komunikacyjnej jest także transport wodny, śródlądowy. Odra wraz z jej dopływem Nysą Łużycką oraz Wartą stanowią dotychczas nie w pełni wykorzystywany potencjał. Warunki żeglugowe na Odrze i Warcie określane są jako dobre, jednak niekorzystne warunki hydrologiczne znacznie utrudniają bądź uniemożliwiają prowadzenie regularnej żeglugi.

Zakres objętościowy pracy nie pozwala na pełną analizę wszystkich uwarunkowań rozwoju turystyki na obszarze naszego województwa, bez wątpienia jednak należy podkreślić te uwarunkowania przestrzenne, które wyrażone są poprzez atrakcyjność turystyczną. Dużą rolę w określeniu tejże atrakcyjności turystycznej, odgrywają walory turystyczne, a wśród nich walory naturalne, charakter krajobrazu, rzeźba terenu. Bogactwem naturalnym województwa lubuskiego są lasy, zajmujące ok. 50 procent jego powierzchni. Największe i najcenniejsze fragmenty środowiska przyrodniczego chronione są w obszarach leśnych puszczy: noteckiej, gorzowskiej, lubuskiej, drawskiej, w parkach narodowych: Drawieńskim Parku Narodowym oraz Parku Narodowym „Ujście Warty”, parkach krajobrazowych, rezerwatach przyrody. Na terenie województwa (w obszarze transgranicznym) zlokalizowany jest jeden z dwóch (występujących w Polsce) obszarów przyrodniczych wpisanych na Listę Światowego Dziedzictwa Kultury i Natury UNESCO – Park Mużakowski. Potencjał atrakcyjności stanowią także jeziora i rzeki występujące na obszarze województwa.

Istotnym elementem wpływającym na atrakcyjność turystyczną są również walory antropogeniczne (kulturowe). Wśród nich wyróżnia się bogaty potencjał zabytków architektury i budownictwa. Na terenie województwa lubuskiego zanotowano 3 733 zabytki nieruchome, 375 zespołów zabytkowych ruchomych, na które składa się 2 176 obiektów<sup>14</sup>. Jak nie trudno się domyśleć, istnieje bardzo duża grupa elementów wchodzących w skład walorów antropogenicznych. W ocenie i określeniu ich wpływu na atrakcyjność turystyczną badanego obszaru trzeba poddawać analizie, nie tylko sam fakt ich występowania, czy ich formę, ale również inne elementy związane z ich występowaniem lub funkcjonowaniem, lub dokonać pewnego pogrupowania, w celu uwypuklenia ich charakteru. Ważne jest również dokonanie pełnej analizy walorów uwzględniającej nie tylko elementy zabytkowe, ale podkreślające również te, które zostały stworzone przez człowieka (w różnych okresach) a mogące stanowić obec-

---

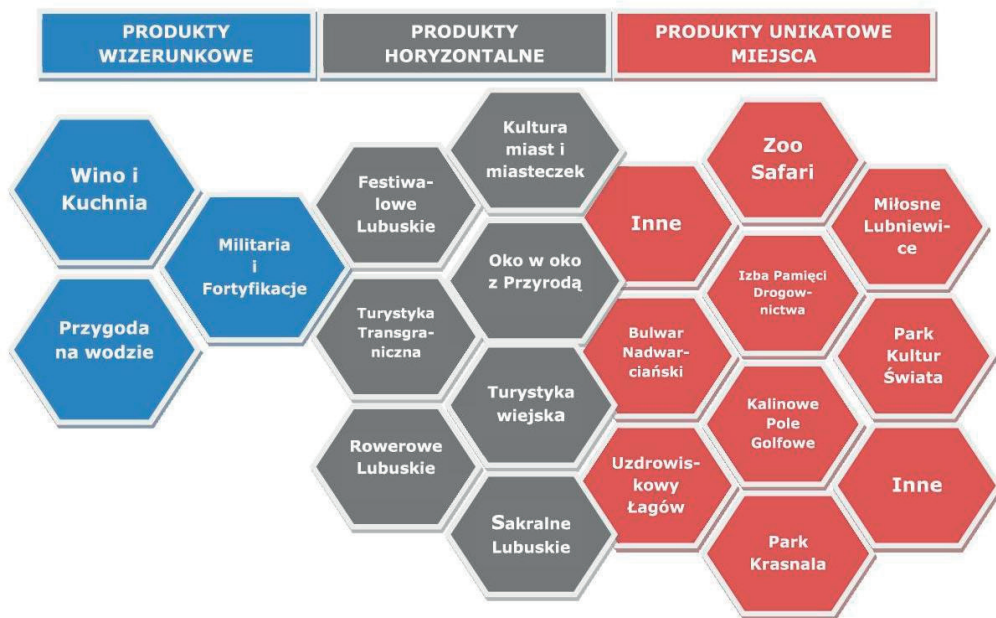
<sup>13</sup> M. Rościszowski, *Niemcy – zachodni sąsiad Polski. Zarys uwarunkowań geopolitycznych*, w: Polska i Niemcy. Geografia Sąsiedztwa w nowej Europie, red. E. Buchhofer, B. Kortus, Kraków 1995, s. 46.

<sup>14</sup> Lubuska Strategia Rozwoju Turystyki na lata 2006-2013. Uchwała nr XXXVIII/276/2006 Sejmiku Województwa Lubuskiego z dnia 6 lutego 2006 roku. Cz. I Audyt turystyczny Ziemi Lubuskiej, s. 19



nie zainteresowanie ze strony turystów. Zakres ilościowy tego opracowania nie pozwala na taką analizę, jednakże, bez wątpienia, na terenie województwa lubuskiego wyróżnić możemy wiele ciekawych elementów, np.: historyczne (np. Joannicy, Cystersi, Mistrz Ołtarza z Gościszowic, „Kultura Kozła”, czarownice, MRU, wieże Bismarcka, miejskie wieże więzienne), historyczno-społeczne (tradycje winiarskie, bractwa rycerskie, imprezy i wydarzenia), etnograficzne (kultura łużycka, Winobranie)<sup>15</sup>. Historyczne powiązanie terenów polskich – naszego województwa i niemieckich jest jednym z ważniejszych czynników rozwoju produktu turystycznego. Dlatego też bardzo ważnym i godnym uwagi jest tworzenie produktów o charakterze międzynarodowym, opierając się na takich właśnie zasobach, jak np.: Międzyrzecki Rejon Umocniony, spuścizna kultury łużyckiej, imprezy tematyczne (funkcjonujące: Spotkania Muzyczne Wschód-Zachód, Międzynarodowy Bieg Sztafetowy Cottbus - Zielona Góra, Złot Pojazdów Militarnych w Boryszynie), tematyczne szlaki turystyczne (np. Lubrzański Szlak Fortyfikacji, Szlak Mistrza Ołtarza z Gościszowic, Szlak historycznych fortyfikacji)<sup>16</sup>. Opracowane w najnowszym dokumencie strategicznym województwa, jakim jest Program Rozwoju Lubuskiej Turystyki do 2020 roku, produkty turystyczne przedstawia poniższy schemat<sup>17</sup>.

**Schemat 2. Produkty turystyczne województwa lubuskiego**



Źródło: Program Rozwoju Lubuskiej Turystyki do 2020 roku.

<sup>15</sup> Lubuska Strategia Rozwoju Turystyki na lata 2006-2013. Cz. I Audyt turystyczny Ziemi Lubuskiej, s. 27

<sup>16</sup> G. Szalpuć, *Wybrane podmioty kształtujące politykę turystyczną na terenie województwa lubuskiego*, w: *Gospodarka turystyczna w regionie*, red. A. Rapacz, Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu, Jelenia Góra 2006, s. 77.

<sup>17</sup> Program Rozwoju Lubuskiej Turystyki do 2020 roku, cz. II programowa Zielona Góra 2014, s. 37. [http://www.bip.lubuskie.pl/236/Program\\_Rozwoju\\_Lubuskiej\\_Turystyki\\_do\\_2020/](http://www.bip.lubuskie.pl/236/Program_Rozwoju_Lubuskiej_Turystyki_do_2020/)

---

Niezależnie od miejsca rozwoju turystyki i występowania walorów, równie istotnym elementem jest poziom zagospodarowania turystycznego obszaru. W tym kontekście istotne jest określenie elementów podstawowej bazy turystycznej, na którą składają się: baza noclegowa i gastronomiczna oraz szeroko rozumiana infrastruktura uzupełniająca. Analiza bazy noclegowej, jak i bazy gastronomicznej oraz uzupełniającej występujących na terenie województwa lubuskiego, wypada umiarkowanie dobrze. Stwierdzić można, że struktura bazy noclegowej województwa jest dobrze zróżnicowana. Wysoki udział posiadają ośrodki wczasowe, co jest typową cechą obszarów wypoczynkowych i obszarów pojeziernych (dominujących przecież w województwie lubuskim). Widoczny jest również wysoki udział hoteli w liczbie wszystkich obiektów noclegowych, który jest efektem odpowiedzi na potrzeby ruchu tranzytowego oraz transgranicznego. Godny podkreślenia jest również fakt funkcjonowania bazy agroturystycznej oraz znacznej jej dynamiki rozwoju. W skład bazy gastronomicznej województwa lubuskiego większość stanowią punkty gastronomiczne ogólnodostępne: restauracje, bary, kawiarnie. A tylko niewielki udział stanowią obiekty zbiorowego zakwaterowania. Charakter oferowanej kuchni na terenie województwa lubuskiego jest dosyć urozmaicony. Ma to swoje uzasadnienie w strukturze pochodzenia ludności zamieszkującej województwo. Spotyka się zatem charakterystyczne potrawy kuchni: litewskiej, ukraińskiej, cygańskiej. Pośród wielości kulturowej – gastronomicznej, zauważa się również powolne kształtowanie się regionalnego charakteru sztuki kulinarnej wykorzystującej zasoby – produkty regionalne, w które bogate jest województwo lubuskie. Należą do nich między innymi: potrawy ze szparagów, grzybów, dziczyzny<sup>18</sup>.

### **3, Znaczenie turystyki – jej wieloaspektowość – branża, samorząd, produkt**

Gospodarka turystyczna stanowi znaczącą dziedzinę gospodarowania – co starano się również ukazać na wcześniejszych stronach tego opracowania – angażując znaczny potencjał ekonomiczny i co jest niezwykle istotne również kadrowy. Turystyka jest źródłem koniunktury gospodarczej dla kilkunastu różnych dziedzin gospodarowania w danym regionie. Turystyka i podróże dają zatrudnienie dla ludzi o różnych kwalifikacjach (w hotelarstwie, działalności biur podróży, czy transporcie), tworząc jednocześnie specjalności nie występujące w innych branżach (piloci, przewodnicy). Ponadto do branż prowadzących działalność gospodarczą na rzecz gospodarki turystycznej można zaliczyć m.in.: rolnictwo, przetwórstwo rolno – spożywcze, handel, gastronomię, rzemiosło, transport, budownictwo, usługi finansowo – ubezpieczeniowe, telekomunikację<sup>19</sup>. Najbardziej obrazowo rodzaje działalności turystycznej przedstawione są w klasyfikacji zawodów<sup>20</sup> oraz w Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD). Ukazuje to poniższa tabela.

---

<sup>18</sup> Lubuska Strategia Rozwoju Turystyki na lata 2006-2013.

<sup>19</sup> G. Szalpus, *Polityczne uwarunkowania i szanse rozwoju turystyki w województwie lubuskim*, w: *Polityka turystyczna*, pod red. A. Panasiuk, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2005, s. 327.

<sup>20</sup> Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27.04.2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania Dz. U. z 2010 r. nr 82, poz. 537 oraz z 2012 r. poz. 1268.

<sup>21</sup> Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24.12.2007 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD) Dz. U. z 2007 r. nr 251, poz. 1885 oraz z 2009 r. nr 59, poz. 489.

**Tabela 1. Rodzaje działalności turystycznej**

Zawód	Kod PKD	Sekcja PKD
Hotele	55.10	I
Pozostałe obiekty noclegowe	55.20, 55.30, 55.90	I
Restauracje	56.10	I
Bary	56.30	I
Działalność stołówek i catering	56.21, 56.29, 56.30	I
Transport kolejowy	49.10, 49.31, 52.21	H
Transport lądowy pozostały	49.39	H
Transport wodny	50.10, 50.30	H
Transport lotniczy	51.10	H
Działalność portów lotniczych	52.23	H
Działalność związana z turystyką	79.90	N
Wynajem samochodów osobowych	77.11, 77.12	N
Inna działalność artystyczna i rozrywkowa	90.01, 90.02	R
Działalność bibliotek, archiwów, muzeów i pozostała działalność kulturalna	91.01, 91.02, 91.03	R
Działalność związana ze sportem	79.90, 85.51, 77.21	N, P
Pozostała działalność rekreacyjna	93.29	R

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Polskiej klasyfikacji działalności PKD

Ważnym czynnikiem mającym wpływ na rozwój turystyki na określonym obszarze – w tym wypadku województwa lubuskiego, a co się z tym wiąże potrzebą kształcenia kadr dla turystyki, jest również realizacja polityki turystycznej władz samorządowych. Najważniejszym zadaniem władz regionu w kontekście rozwoju turystyki jest na wstępie konieczność uzmysłowienia sobie znaczenia funkcji, jakie może turystyka nieść dla rozwoju regionu. Pomiedzy turystyką a jej otoczeniem zachodzi swego rodzaju sprzężenie zwrotne: z jednej strony na turystykę wpływają różnorodne dziedziny życia (społecznego, gospodarczego i politycznego), z drugiej zaś strony turystyka rozwijając się wpływa w sposób zdecydowany na te sfery, powodując z kolei ich dalszy rozwój<sup>22</sup>. Rola władz samorządowych – regionalnych i lokalnych jest w tym kontekście bardzo znacząca. Kluczową sprawą jest przyjęcie przez władze kierunku rozwoju turystyki na swoim terenie. Ogólnie przyjęte kierunki polityki turystycznej władz samorządowych powinny obejmować: działania w sferze obszaru (zgodnie z planem zagospodarowania przestrzennego), działania w sferze rozwoju infrastruktury (turystycznej i paraturystycznej), działania na rzecz tworzenia produktu turystycznego (zwłaszcza produktów markowych), działania na rzecz rozwoju własnej przedsiębiorczości (zwłaszcza w sferze turystyki), oraz działania na rzecz rozwoju informacji turystycznej<sup>23</sup>. Jak wiadomo rozwój turystyki stanowi ustawowe zadanie samorządów, przez co nadaje on jeszcze większego znaczenia funkcjonującym organom samorządowym i pracującym w nich osobom odpowiedzialnym za rozwój turystyki.

Województwo lubuskie – jego władze, uwzględniając uwarunkowania, między innymi te, związane z położeniem i potencjałem, muszą dostrzegać, uwypuklać i analizować zna-

<sup>22</sup> *Jak rozwijać lokalną turystykę*, Forum Turystyki Pomorza Zachodniego, Szczecin, 2004, s. 112

<sup>23</sup> *Turystyka w gminie i powiecie*, Polska Organizacja Turystyczna, Warszawa, 2003, s. 46

---

czenie, a co za tym idzie rozwój turystyki na swoim obszarze. Turystyka jest bowiem uniwersalną dziedziną, która dzięki jej ukierunkowanemu rozwojowi potrafi dostarczać wielu pozytywnych funkcji, w wielu kontekstach życia. Turystyka niezaprzeczalnie posiada swoją „siłę oddziaływania”. Wielu badaczy tego zjawiska, między innymi A. S. Kornak i A. Rapacz stwierdzają, że turystyka jest i powinna być postrzegana jako ważny czynnik aktywizacji gospodarczej, wzrostu dochodów budżetu lokalnego, czynnik ożywiający rynek pracy, a także element socjalny rozwoju miejscowości czy też regionu<sup>24</sup>. Dynamiczny rozwój i związane z nią elementy odnoszące się do relacji rynku regionalnego i lokalnego spowodowały, że turystyka jest i powinna być przedmiotem zainteresowania władz, stając się jednym z elementów polityki państw i regionów.<sup>25</sup>

Istotnym elementem przy określaniu znaczenia turystyki, jest również traktowanie tego zjawiska nie tylko przez pryzmat ekonomiczny. Tak, jak zostało to zaakcentowane we wcześniejszych rozważaniach, turystyka ma swój wieloraki wymiar. W strategicznych dokumentach, np. dokumencie rządowym przyjętym przez Radę Ministrów, jakim jest: Kierunki rozwoju turystyki do 2015 roku, jest uwypuklony jej charakter. Autorzy tego opracowania dostrzegają, że działalność związana z turystyką, poza tym, że wyzwała wśród ludzi przedsiębiorczość, to bez wątplenia podnosi również aktywność społeczną mieszkańców obszarów odwiedzanych. Turystyka buduje świadomość społeczności lokalnych i regionalnych, wzmacniając i scalając kapitał społeczny. Spośród wielu funkcji, jakie ze sobą niesie, bez wątplenia można wskazać na jej znaczenie edukacyjne, dostrzegane poprzez podwyższającą się dumę mieszkańców ze swojego miejsca zamieszkania, wzmacniającą odpowiedzialność za swoje otoczenie, kreującą dbałość o ład przestrzenny, estetykę i środowisko przyrodnicze. Turystyka kreuje wartościowe propozycje zagospodarowania wolnego czasu, umożliwia zachowania prozdrowotne, prorodzinne i proekologiczne. Jej rozwój nadaje nową rangę obszarom peryferyjnym oraz ośrodkom o wyczerpanych dotychczasowych potencjałach rozwojowych. Jest ona często przysłowiową klamrą, łączącą obszary miejskie z wiejskimi, przez co aktywizującą mieszkańców wsi. Działalność turystyczna w dużym stopniu przyczynia się do rewitalizacji obszarów zdegradowanych, nadając nowy wymiar obszarom z funkcjami turystyczno-rekreacyjnymi. Stanowi zatem składową rozwoju zrównoważonego, której odpowiednie kształtowanie wpływa na ochronę dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego oraz pielęgnowanie tradycji lokalnych i regionalnych.

Funkcjonowanie dobrze prosperującej turystyki jest istotnym impulsem dynamizującym rozwój zarówno ekonomiczny, jak i społeczny – kraju, a także jego regionów. Jej znaczenie przejawia się w wysokiej zdolności do generowania nowych miejsc pracy, podnoszenia jakości życia lokalnych społeczności, podwyższania konkurencyjności regionów. Równocześnie, turystyka przyczynia się do odkrywania najcenniejszych zasobów kulturowych i środowiskowych, których eksponowanie poprawia wewnętrzny i zewnętrzny wizerunek kraju, regionów oraz miejscowości. Przy zachowaniu odpowiedniego podejścia, turystyka pozwala zwracać uwagę lokalnych społeczności na najważniejsze atuty przyrodnicze i kulturowe, sprzyja zachowaniu tradycyjnych wartości oraz uwzględnia zrównoważony rozwój.

---

<sup>24</sup> A. S. Kornak, A. Rapacz, *Zarządzanie turystyką i jej podmiotami w miejscowości i regionie*, Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu, Wrocław 2001, s. 50.

<sup>25</sup> W. Alejski, *Zarys rozwoju współpracy międzynarodowej w dziedzinie turystyki. Rozwój obszarów przygranicznych w kontekście funkcjonowania Euroregionów*, PWSZ Biała Podlaska 2004, s. 26.

---

Przedstawione i opisane tutaj znaczenie turystyki jest tylko fragmentem jej faktycznego, ogólnego oddziaływania i znaczenia dla określonego regionu. Ważne przy tym jest rozumienie, że właśnie na rynku lokalnym i regionalnym następuje rozwój turystyki i następnie rozwój funkcji turystycznych jakie ona ze sobą niesie. Tym bardziej wsparcie, pomoc i stymulowanie do jej rozwoju powinno być silnie widoczne i odczuwalne. Niebanalne jest stwierdzenie, zwłaszcza w kontekście wydarzeń na przełomie lat 2013/14, za naszą południowo-wschodnią granicą, że: Wszystkie rządy powinny podejmować działania na rzecz zapewnienia międzynarodowego pokoju i bezpieczeństwa, które są niezbędne dla rozwoju krajowej i międzynarodowej turystyki.<sup>26</sup>

#### **4. Kształcenie kadr dla turystyki – znaczenie działań praktycznych**

We wcześniejszych rozważaniach dotyczących uwarunkowań rozwoju turystyki na określonym obszarze omówiono (pokrótce) te elementy, które odgrywają znaczącą rolę. Kontekstem niniejszej problematyki ujętej w tym opracowaniu nie jest całościowe opracowanie wszystkich uwarunkowań. Temat, a co za tym idzie, także struktura pracy, musi jednak wypuklać jeden z dotychczas nie opisanych elementów, istotny dla rozwoju turystyki, jest to „element ludzki”.

Człowiek jako istota myśląca, rozumująca i twórcza jest podmiotem turystyki. Bez niego jej funkcjonowanie i rozwój nie jest możliwy. Człowiek – jako turysta kształtuje swoje wartości, potrzeby, odczuwa marzenia i chęci, dzięki którym realizuje potrzebę wyjazdu. Człowiek – jako „część składowa turystyki” jest jej powiernikiem w celu jej propagowania, uprawiania, usprawniania. Dlatego też płaszczyzna umiejscowienia człowieka – jako potencjał kadrowy dla turystyki, nie tylko w kontekście tej pracy, jest bardzo ważna.

Kadry w turystyce stanowią o jakości usług turystycznych, produktu turystycznego, a co się z tym wiąże całej turystyki, na każdym jej szczeblu funkcjonowania. Od ludzi zatrudnionych w turystyce zależy jej ukierunkowany, pozytywny rozwój. Ogólne kierunki rozwoju kadr w turystyce zostały określone i ustalone w dokumentach strategicznych. Zarówno w Strategii Rozwoju Turystyki na lata 2007-2013, jak i w dokumencie rządowym: Kierunki Rozwoju turystyki do 2015 r. Problem ten stanowił jeden z priorytetów i zatytułowany został: Rozwój zasobów ludzkich na rzecz rozwoju turystyki. Dla jego realizacji zostały ustalone następujące cele operacyjne:

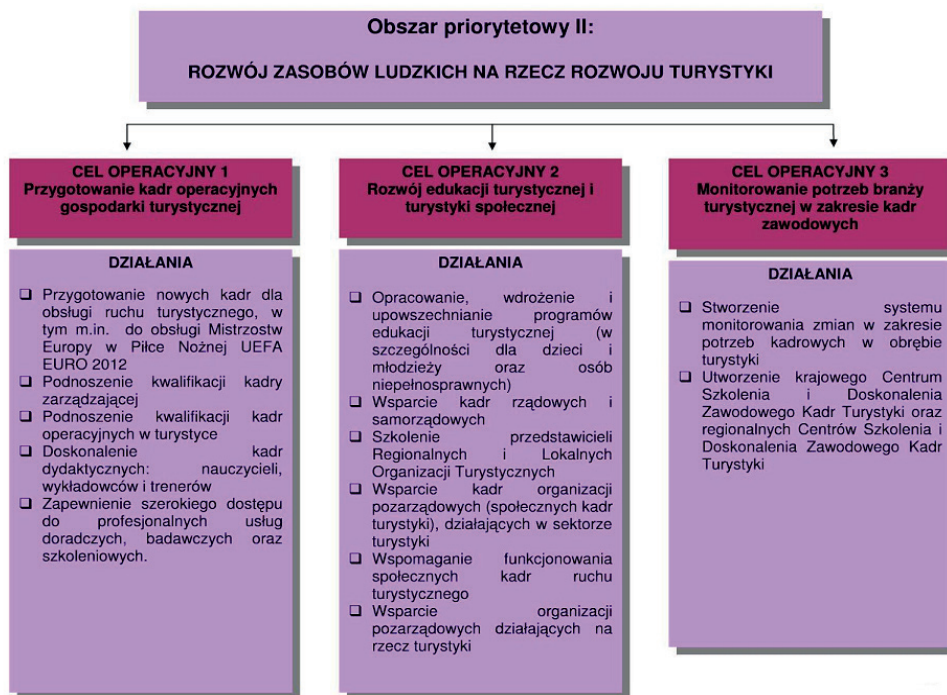
1. Przygotowanie kadr operacyjnych gospodarki turystycznej;
2. Rozwój edukacji turystycznej i turystyki społecznej;
3. Monitorowanie potrzeb branży turystycznej w zakresie kadr zawodowych.

Potrzebne działania dla realizacji założonego w dokumentach priorytetu oraz poszczególnych celów, zostały uwypuklone w konkretnych działaniach. Przedstawione to zostało w poniższym schemacie.

---

<sup>26</sup> Deklaracja Światowej Organizacji Turystyki – WTO i Światowej Organizacji Parlamentów – IPU przyjęta w Hadze w 1989 r., The Hague Declaration of Tourism, Hague 1989

**Schemat 3. Priorytet: Rozwój zasobów ludzkich na rzecz rozwoju turystyki, jego cele operacyjne i działania**



Źródło: Kierunki rozwoju turystyki do 2015 roku

Także strategiczny dokument regionalny w dziedzinie turystyki, jakim jest: Program rozwoju lubuskiej turystyki do 2020 roku również wskazuje na potrzebę kształcenia kadr dla turystyki.

Świadczy o tym zapisany tam cel operacyjny: wzmocnienie platform współpracy i rozwoju turystyki oraz doskonalenie kadr dla turystyki w regionie. Podniesienie tematyki kadr w turystyce, w każdym z ważnych dokumentów rozwojowych, jest potwierdzeniem dla potrzeby kształcenia i rozwijania zasobu ludzkiego. Ważne jest przy tym uzmysłowienie sobie różnorodności i specyfiki funkcjonowania kadr w turystyce na wielu jej płaszczyznach.

Turystyka, to dziedzina usługowa, cechująca się dużą pracochłonnością i wykorzystywaniem potencjału ludzkiego, który odgrywa istotną rolę, w jej kształtowaniu i rozwoju. Zatem daje to szansę zatrudnienia na różnych stanowiskach, w różnych działaniach i różnym osobom, np. zmieniającym swoje dotychczasowe kwalifikacje, bezrobotnym, osobom z różnym poziomem wykształcenia. Realizacja dużej części działań w turystyce wiąże się ze stosunkowo niewielkimi nakładami kapitałowymi, co może być szansą dla osób zainteresowanych rozpoczęciem własnej działalności gospodarczej. Potrzeba kształcenia kadr w turystyce wynika z przesłanek – dokonanej analizy SWOT w dokumencie: Kierunki rozwoju turystyki do 2015 roku. Wybrane aspekty przedstawia poniższa tabela.



**Tabela 2. Analiza SWOT priorytetu: Rozwój zasobów ludzkich na rzecz rozwoju turystyki**

Mocne strony
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Funkcjonowanie szkół oraz placówek i przedsiębiorców prowadzących działalność oświatową, specjalizujących się w kształceniu i doskonaleniu kadr dla turystyki oraz rozwój szkolnictwa wyższego w tej dziedzinie.</li><li>2. Rosnąca liczba instytucji zajmujących się szkoleniem.</li><li>3. Duże zainteresowanie młodzieży kształceniem się w zawodach i na kierunkach związanych z branżą turystyczną.</li></ol>
Słabe strony
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Niewystarczające umiejętności obsługi klientów i brak znajomości ich oczekiwań.</li><li>2. Niewystarczająca znajomość nowoczesnych technologii możliwych do wykorzystania w dziedzinie usług turystycznych.</li><li>3. Bariery językowe w obsłudze turystów zagranicznych.</li><li>4. Niewystarczająca współpraca branży turystycznej z placówkami kształcącymi</li></ol>
Szanse
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Rosnące zainteresowanie podwyższaniem kwalifikacji, obserwowane zwłaszcza wśród ludzi młodych.</li><li>2. Wysoki poziom przedsiębiorczości, perspektywnie możliwy do wykorzystania w dziedzinie turystyki.</li><li>3. Duże zainteresowanie turystyką w zakresie zagospodarowania czasu wolnego.</li></ol>
Zagrożenia
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Wysoka dynamika zmian w zakresie wymagań klientów i związane z tym trudności w stałym dostosowywaniu kwalifikacji.</li><li>2. Ograniczone środki na kształtowanie zachowań turystycznych dzieci i młodzieży</li><li>3. Luki w obecnym prawodawstwie umożliwiające rozwój szarej strefy w turystyce i utrudniające rzetelne badanie procesów zachodzących w turystyce.</li></ol>

Źródło: Kierunki rozwoju turystyki do 2015 roku

System kształcenia kadr dla turystyki obejmuje wiele poziomów. Istnieją przykłady wdrażania uczniów w tematykę turystyczną już na poziomie gimnazjalnym<sup>27</sup>. Na poziomie ponadgimnazjalnym kształcenie obejmuje zakres mocno zróżnicowany: od zasadniczego zawodowego do pomaturalnego. Jednak kształcenie dla potrzeb turystyki odbywa się w każdej z typów szkół w zakresie szkolnictwa średniego. W ramach kształcenia na poziomie wyższym wyróżnić można przynajmniej trzy profile: turystyki i rekreacji, ekonomiczny, zarządzania i organizacji, a każdy z nich jest realizowany na obu poziomach kształcenia wyższego: licencjackim i magisterskim. Różnorodność możliwości kształcenia, przejawia się w ilości specjalizacji oferowanych na różnych kierunkach, różnych uczelni wyższych. Specjalizacje te mogą być następujące:

- obsługa ruchu turystycznego,
- hotelarstwo i gastronomia,
- zarządzanie sportem i rekreacją,
- pedagogika czasu wolnego,
- ekonomika turystyki.

<sup>27</sup> Gimnazjum nr 6 w Zielonej Górze na rok szkolny 2013/2014 utworzyło klasę o profilu turystyczno-rekreacyjnym.



---

Należy przy tym również pamiętać o różnorodności dodatkowych uprawnień, jakie są charakterystyczne dla branży turystycznej, które można nabywać podczas różnych poziomów kształcenia lub niezależnie od nich. Bez wątpienia do grupy osób posiadających tego typu uprawnienia zaliczyć możemy:

- pilotów wycieczek,
- przewodników turystycznych,
- osoby posiadające umiejętności obsługi systemów rezerwacyjnych,
- kasjerów lotniczych,
- kelnerów, barmanów,
- wychowawców kolonijnych,
- instruktorów rekreacji,
- animatorów czasu wolnego.

Nawiązując do wspomnianych wcześniej dokumentów strategicznych, a także w oparciu o doświadczenia, obserwowane zarówno z płaszczyzny gospodarczej, jak i płaszczyzny edukacyjnej, nasuwa się wiele wniosków. Ogólnie rzecz ujmując, należy uzmysłowić sobie trzy-etapowy poziom kształcenia i doskonalenia kadr na różnych poziomach funkcjonowania, obejmujący: przygotowanie kadr, następnie ich rozwój – doskonalenie oraz potrzebę monitorowania. Pamiętać należy, że kształcenie i doskonalenie kadr w turystyce powinno obejmować:

- tych, którzy chcą związać swoją przyszłość z jakąkolwiek działalnością gospodarczą w turystyce, ale również tych, którzy są już związani z wykonywaniem tej działalności,
- tych, którzy reprezentują już funkcjonującą kadrę edukacyjną, przygotowującą do pracy na różnych płaszczyznach turystyki, a także przyszłych dydaktyków,
- tych, którzy reprezentują funkcjonujące już szczeble działalności samorządowej – regionalnej i lokalnej, związanej z turystyką, oraz reprezentujący podmioty niegospodarcze związane z działalnością turystyczną, np. pracownicy regionalnych, czy lokalnych organizacji turystycznych (ROT, LOT),
- kadry społeczne, realizujące różnorodne działania turystyczne, m.in.: znakowanie szlaków, organizacja wypoczynku dzieci i młodzieży oraz osób niepełnosprawnych, zapewnianie bezpieczeństwa w ramach ratownictwa: górskiego i wodnego.

Niezwykle ważnym czynnikiem, przy kształceniu i doskonaleniu kadr, wynikającym nie tylko z widocznych zapisów w jakichkolwiek dokumentach, ale z potrzeby funkcjonowania, rozwoju i ewaluowania turystyki, jest wykorzystywanie i wdrażanie na różnych szczeblach kształcenia umiejętności praktycznych. Wskazana jest przy tym ścisła współpraca z szeroko pojętą branżą turystyczną, różnymi jej podmiotami, realizowana na różnych poziomach kształcenia. Konieczne jest opracowanie systemu i programu praktyk, stażów oraz prowadzenie dużej ilości zajęć praktycznych – zrealizowanych przez praktyków. Praktyki takie powinny być realizowane w różnych miejscach i na różnych poziomach, w zależności np. od kierunku kształcenia. Powinny to być: firmy prywatne działające w gospodarce turystycznej, wydziały turystyki i promocji w urzędach miast, gmin, powiatów, w urzędzie marszałkowskim i wielu innych podmiotach. Aby odniosło to swój zamierzony cel i skutek, działania te powinny być koordynowane i wspólnie opracowywane przez różne podmioty: uczelnie wyższe, urzędy marszałkowskie, różne podmioty i organizacje funkcjonujące w działalności turystycznej. Potrzebne jest kształ-

---

cenie i doskonalenie kadr dydaktycznych w oparciu o umiejętności specjalistyczne, przy wykorzystywaniu technik i technologii stosowanych w różnych działach gospodarki turystycznej. Pracodawca, który podejmuje decyzję o zatrudnieniu pracownika bierze pod uwagę jego różnorodne kwalifikacje zawodowe (w zależności od potrzeb i miejsca zatrudnienia) poparte jakością kształcenia oraz praktyczne przygotowanie do danej pracy, a także umiejętności interpersonalne i predyspozycje osobowościowe. Poprzez wprowadzanie i koordynowanie działań odnoszących się do potrzeby kształcenia i doskonalenia kadr w turystyce, należy unikać tych sytuacji, które są niekorzystne. A są to: słaba znajomość wśród absolwentów przepisów prawnych i zasad funkcjonowania przedsiębiorstwa turystycznego, niezadowalająca wiedza w zakresie pracy z klientem (negocjacje, relacje personalne, wymiana informacji), bardzo zła umiejętność organizacji pracy, bardzo słaba wśród badanych absolwentów znajomość problemów branży turystycznej, absolutna niemożliwość prowadzenia samodzielnie przedsiębiorstwa turystycznego.<sup>28</sup>

## 5. Podsumowanie

Wskazano w powyższym materiale na wiele aspektów turystyki i potrzeby kształcenia kadr dla jej rozwoju. Odpowiednio wykształcone kadry w turystyce potrafią traktować turystykę jako zjawisko gospodarcze i społeczne. Kształcąc się i podnosząc kwalifikacje w dziedzinie turystyki – już od wczesnych form zawodowego kształcenia – młodzież powinna mieć wypracowane odpowiednie podejście. Z punktu widzenia gospodarczego, tak ważnego dla regionu, pozwoli to na zrozumienie, że o powodzeniu rozwoju turystyki na rynku regionalnym i lokalnym decydują ogólne prawa rynkowe – popytu i podaży, czyli inaczej mówiąc rynku i produktu. Gdzie obszar województwa lubuskiego należy traktować jako rynek, na którym sprzedaje się towary – określone produkty turystyczne. Daje to możliwości zrozumienia, iż produkt turystyczny dla turysty jest faktycznie produktem (rodzajem usługi) i jest pewną wartością oraz korzyścią, którą turysta chce wykorzystać.

Zatrudnienie w turystyce jest istotne we współczesnej gospodarce, nastawionej przede wszystkim na usługi. Praca w turystyce umożliwia zatrudnianie osób o różnych kwalifikacjach. Turystyka i jej wielopozomowy charakter stanowi bazę dla innych branż, których efekty są wykorzystywane przez turystów. Oznacza to, że rozwój gospodarki turystycznej ma wpływ na niemal wszystkie pozostałe branże gospodarki – dostarczające produktów, od których produkcja turystyczna zależy.<sup>29</sup>

Rynek pracy związany z turystyką charakteryzuje się dużym zróżnicowaniem pod względem wymagań kwalifikacyjnych. Wykonywanie licznych zawodów wymaga posiadania odpowiednich kwalifikacji oraz umiejętności dostosowywania się do zmieniających się warunków rynkowych. Konieczność utrzymania wysokiego poziomu wiedzy i umiejętności pracowników stanowiących personel turystyczny, wymaga ustawicznego inwestowania w rozwój kadr, a wzrost konkurencji wymusza działania ukierunkowane na wzrost efektywności prowadzonej działalności.

Dlatego też potrzeba kształcenia kadr dla szeroko rozumianej turystyki jest niewątpliwie istotna, ponieważ udział pracy ludzkiej w tej działalności jest niezwykle ważny.

---

<sup>28</sup> S. Bosiacki, *Kształcenie w zakresie turystyki i rekreacji na tle standardów międzynarodowych*, Wydawnictwo AWF. Kraków 2001, s. 31.

<sup>29</sup> Rachunek Satelitarny Turystyki dla Polski za lata 2009-2010. Wersja uproszczona. Praca wykonana na zlecenie Ministerstwa Sportu i Turystyki, Departament Turystyki. EU Consult. Gdańsk 2012, s. 40. <http://www.msport.gov.pl/article/rachunek-satelitarny-turystyki-dla-polski-za-lata-2009-2010-wersja-uproszczona>.

## **Nowe wyzwania dla administracji publicznej w zakresie kształcenia kadr**

### **Wstęp**

Nowoczesne państwo wymaga administracji publicznej, która jest niezbiurokratyzowana, transparentna, skuteczna, tania i szybka. Jednocześnie przed administracją stawiane są coraz wyższe wymagania w kwestii jakości świadczonych usług oraz profesjonalizacji działania. Od jakości funkcjonowania administracji w dużym stopniu zależy efektywność gospodarki, a tym samym jakość życia obywatela.

Tradycyjne rozumienie administracji publicznej jako tworu mało dynamicznego, zhierarchizowanego i wewnętrznie skostniałego odchodzi do przeszłości. Dziś administracja traktowana jest w kategoriach zarządzania publicznego (new public management) i obejmuje nie tylko administrowanie, lecz oznacza jednocześnie organizowanie działań dla osiągnięcia określonych celów, przy zachowaniu zasad skuteczności i sprawności organizacyjnej z uwzględnieniem realnej odpowiedzialności menedżerów publicznych za osiągnięte rezultaty. Od zarządzania publicznego oczekuje się więc zdecydowanie więcej. Menedżerowie publiczni zamiast wyłącznie koncentrować się na wypełnianiu formalnych procedur, powinni osiągać wskazane cele i ponosić pełną odpowiedzialność za swoje działania. Zarządzanie publiczne ma zatem osiągać najwyższe efekty, niezależnie od presji konkurencji.

Zmieniające się warunki funkcjonowania administracji publicznej stawiają nowe wyzwania kadrom, wymagają ciągłego podnoszenia kwalifikacji.

Niniejsza praca ma na celu przedstawienie znaczenia podnoszenia kwalifikacji kadr administracji publicznej wobec wyzwań przed jakimi staje państwo w obliczu zmieniających się uwarunkowań jego funkcjonowania.

### **Modele zarządzania publicznego**

Na umownej skali procesu zmian dotyczących administracji publicznej, w dużym uproszczeniu i przy pełnej świadomości niejednoznaczności poglądów odnośnie do podejść (założeń), można wyróżnić<sup>1</sup>:

- tradycyjny model biurokratyczny;
- nowe zarządzanie publiczne (New Public Management, NPM);
- dobre rządzenie (Good Governance).

Tradycyjny model biurokratyczny wywodzi się od weberowskiej koncepcji administracji racjonalnej. Charakteryzuje go jasny podział ról, poleganie na procedurach, ścisła kontrola finansowa, hierarchia i nadzór przez centralną agencję. Urzędnicy wykonują obowiązki służ-

---

<sup>1</sup> Zob. m.in. H. Izdebski, *Od administracji publicznej do public governance*, w: *Zarządzanie publiczne*, J. Hausner (red.), Małopolska Szkoła Administracji Publicznej, Uniwersytet Ekonomiczny, Kraków 2007 s.14 -16. Również: Wojciechowski E., *Zarządzanie w sektorze publicznym – od modelu tradycyjnego do governance*. W: *Gospodarka lokalna i regionalna w teorii i praktyce*, redakcja naukowa D. Strahl, Prace Naukowe AE we Wrocławiu nr 1161, Wydawnictwo AE, Wrocław 2007, B. Kozuch, *Zarządzanie publiczne w teorii i praktyce polskich organizacji*, Wyd. Placet, Warszawa 2004 s.87, Zalewski A. (red.), *Nowe zarządzanie w polskim samorządzie terytorialnym*, Wyd. SGH, Warszawa 2005, s.66

---

bowe, podlegają dyscyplinie urzędowej i mają określoną drogę kariery<sup>2</sup>. Poglądy koncepcji twórcy nowoczesnej biurokracji podsumowuje K. Szczerski: „Max Weber zawieszał konstrukcję państwa na steleżu zbudowanym z urzędniczej struktury – hierarchicznej, profesjonalnej, schematycznie działającej, wyodrębnionej, spójnej wewnątrz i w dużym stopniu zamkniętej, opartej o logikę abstrakcyjnych, tworzonych apriorycznie norm prawnych”<sup>3</sup>.

Biurokracyzm jest nierozzerwalnie złączony ze strukturą państwową oraz jej elementami wewnętrznymi, np. organami administracyjnymi. Ponadto biurokracyzm jest konieczny dla zrealizowania celów wskazanych przez podmiot posiadający władzę.

Podstawowym założeniem modelu organizacji biurokracji wg Maksa Webera jest to, że człowiek realizuje normy prawne, a administracja jedynie sprawdza przestrzeganie tych norm i w sytuacjach wskazanych przez te normy, mobilizuje ludzi do wykonywania swoich obowiązków. Zatem człowiek realizuje normę prawną a nie samoistne polecenia administracji. Biurokrację według M. Webera można określić następującymi cechami<sup>4</sup>:

- władza organizacyjna w strukturze powinna być sprawowana przez osobę, która posiada kwalifikacje w zakresie administrowania, zarządzania administracją, albowiem osoba ta ma realny wpływ na kształtowanie wewnętrznej struktury instytucji, na czele której stoi;
- urzędnicy powinni być zorganizowani w systemie stanowisk biur na zasadzie hierarchicznego podporządkowania. Pozwala to na sprawny przepływ informacji w urzędzie, zarówno co do celów, jak i co do informacji niezbędnych dla realizacji celów;
- stanowiska biura są wyposażone w zakres zadań i obowiązków, które to dopiero wtórnie są przypisywane konkretnym pracownikom;
- uprawnienia, kompetencje decyzyjne powinny być skoncentrowane na najwyższym szczeblu struktur organizacyjnych, zwykle ma je kierownik instytucji, który piastuje funkcje organów;
- sprawność działań powinna być motywowana materialnie;
- między stanowiskami pracy powinien być wyraźny rozdział w zakresie kompetencji zadań, tak aby nie dochodziło do sporów;
- dobór kadry administracyjnej powinien być oparty na selekcji kandydatów pod względem formalnym i merytorycznym;
- struktura administracyjna powinna umożliwić urzędnikowi podwyższenie kwalifikacji w ramach własnej struktury.

Od lat osiemdziesiątych XX wieku rozwinęło się, przede wszystkim w państwach anglosaskich, nowe zarządzanie publiczne (*New Public Management*), które czerpie inspirację z sektora prywatnego<sup>5</sup>. Nowe zarządzanie publiczne przyniosło „mniejszy” rząd w wyniku zwiększenia jego efektywności, a nie poprzez ograniczanie jego zadań i programów. Nowe zarządzanie publiczne polega na stosowaniu mechanizmów rynkowych, promowaniu konkurencji między usługodawcami, przekazywaniu kontroli społeczności lokalnej, decentralizowa-

---

<sup>2</sup> M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo* (tłum. D. Lachowska). Warszawa 2002, s. 164

<sup>3</sup> K. Szczerski, *Administracja publiczna we współczesnym państwie*, w: *Nauka o państwie*, red. P. Kaczorowski, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2006., s. 284.

<sup>4</sup> G.Wilk-Jakubowski, *Ewolucja zarządzania organizacją*. Homo Creator. Człowiek o człowieku dla człowieka, Interdyscyplinarne Studia Humanistyczne, Wyd. Stowarzyszenia Polska –Wschód 2008, s.27-28

<sup>5</sup> D. Antonowicz, *Funkcjonowanie sektora publicznego. Brytyjska perspektywa*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004

---

niu kompetencji oraz wprowadzaniu zarządzania uczestniczącego. Administracja koncentruje się na wynikach, a nie nakładach oraz na celach i misji, a nie regułach i zarządzaniach. Kładzie nacisk na właściwe wyznaczanie celów i monitorowanie wyników, zarządzanie finansami (efektywność), wyznaczanie standardów usług, korzystanie z rozwiązań benchmarkingowych (możliwość dokonywania porównań na próbie sprawdzonych, dobrych rozwiązań) oraz nowoczesnego zarządzania zasobami ludzkimi<sup>6</sup>. Obywateli traktuje się jak klientów. Skuteczne działanie wymaga połączenia wysiłków sektora publicznego, prywatnego i pozarządowego na rzecz rozwiązywania problemów.

Nowe zarządzanie publiczne ma wpływ na strukturę administracji poprzez dezagregację, czyli tworzenie mniejszych podmiotów, które pozwolą na większą odpowiedzialność za realizację zadań. Akcentuje dużą odpowiedzialność wobec społeczeństwa, a drogą do tego celu jest zwrócenie większej uwagi na interesantów, traktowanych jako klientów, których potrzeby należy znać i zaspokajać. Traktowanie interesantów jako klientów może być drogą poprawy efektywności i etyki administracji demokratycznej oraz formą dialogu między organem administracyjnym a obywatelami. W polskiej literaturze wskazuje się na konieczność ustalenia właściwych granic konsumenckiej proaktywności administracji publicznej<sup>7</sup>. Zaznacza się, że administracja publiczna powinna być poddana deregulacji w zakresie możliwości korzystania z posiadanych zasobów zgodnie z przekonaniem o najlepszych sposobach działania oraz potrzebie efektywnego gospodarowania powierzonymi zasobami rzeczowymi i finansowymi.

Nowe zarządzanie publiczne stawia również wyzwania kadrze administracji publicznej. Postuluje się stwarzanie pracownikom administracji publicznej warunków do przejawiania inicjatywy, aby mogli lepiej służyć interesantom i stale podnosili swoje kwalifikacje, zaś kierownictwo powinno być przygotowane do takiego rządzenia, aby jak najlepiej realizować wyznaczone cele.

Trendy w administracji publicznej lat dziewięćdziesiątych oddaje koncepcja dobrego rządzenia (*Good Governance*). Dobre rządzenie szerzej uwzględnia kontekst społeczny w reformowaniu administracji publicznej, w szczególności w zakresie dochodzenia do uniwersalnych standardów, takich jak profesjonalizm, neutralność polityczna, uczciwość, unikanie konfliktu interesów. Punktem wyjścia jest w tym wypadku założenie, że sfery administracji publicznej i biznesu różnią się od siebie zasadniczo, dlatego też sposób ich organizacji i funkcjonowania powinien być inny. Samo pojęcie „dobre rządzenie” obejmuje demokratyczny i efektywny system rządzenia, skutecznie działające instytucje publiczne, właściwą jakość usług publicznych oraz umiejętność dostosowywania się do nowych potrzeb społecznych<sup>8</sup>. Dobre rządzenie wymaga zaufania społeczeństwa do rządu; bez niego demokracja jest pustym sloganem, ogranicza się jedynie do określonych procedur i konwencji<sup>9</sup>. Dobre rządzenie uwzględnia zasady przejrzystości, uczciwości osobistej, wysokich standardów etycznych, respektowania prawa, odpowiedzialności, przystępności i solidarności z obywatelami<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> Szerzej na temat podejścia New Public Management zob. B. Kudrycka (red.): *Rozwój kadr administracji publicznej*. Białystok 2001.

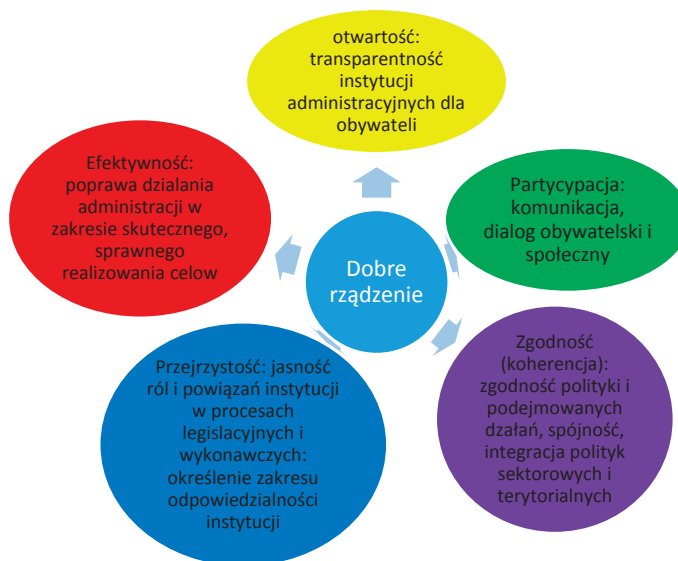
<sup>7</sup> Por. J. Supernat, *Administracja publiczna w świetle koncepcji New Public Management*, w: „Administracja Publiczna. Studia Krajowe i Międzynarodowe”. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Administracji Publicznej w Białymstoku 2003, nr 2

<sup>8</sup> Por. Izdebski H., *Od administracji publicznej do public governance*, "Zarządzanie Publiczne" nr 01, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kraków 2007.

<sup>9</sup> M. Dębicki, *Służby publiczne w świecie korporacji. Ograniczenia i niebezpieczeństwa menedżeryzmu jako narzędzia administracji publicznej*. „Służba Cywilna” 2002/2003, nr 5, s. 103.

<sup>10</sup> F. Vibert, *Governance in the European Union – from Ideology to Evidence*, European Policy Forum, January 2001, s. 5.

**Rys. 1. Kryteria dobrego rządzenia według Komisji Europejskiej**



Źródło: opracowanie własne na podstawie Koncepcja good governance – refleksje do dyskusji, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2008

Zgodnie z Białą Księgą Komisji Europejskiej najważniejsze elementy składające się na dobre rządzenie to m.in. większa zdolność włączania polityki kraju w procesy globalizacji, budowanie instytucjonalnego systemu jawności, uczciwości i odpowiedzialności w rządzeniu, skuteczne interweniowanie w procesy społeczno-ekonomiczne na rzecz polityki społecznej i uczciwej konkurencji<sup>11</sup>. Dobre rządzenie charakteryzuje się takimi cechami jak otwartość, uczestnictwo, przejrzystość, efektywność oraz zgodność (zob. rys.1)<sup>12</sup>.

Zestawienie najważniejszych różnic między wyżej omówionymi modelami zawiera tabela 1.

**Tabela 1. Porównanie modeli zarządzania w administracji publicznej**

Wyszczególnieni	Model biurokratyczny	Nowe zarządzanie publiczne	Dobre zarządzanie
Sposób zarządzania	Hierarchia	Rynek	Sieć
Styl kierowania	Biurokratyczny – administrowanie	Menedżerski – zarządzanie	Partnerski – konsultowanie
Charakter relacji	Dominacja i podporządkowanie	Konkurencja i współpraca	Równość i współzależność
Ukierunkowanie działań	Procedury	Efekty	Potrzeby
Organizacja państwa	Układy monocentryczne	Układy autonomiczne	Spółczesność obywatelskie

Źródło: Opracowanie własne.

<sup>11</sup> Commission of the European Communities: European Governance – A White Paper. Brussels, 25 lipca 2001 r.

<sup>12</sup> Ciekawe spojrzenie również B. Cupiał *Administracja publiczna a proces zarządzania rozwojem lokalnym i regionalnym*, W: Studia Lubuskie - Prace Instytutu Prawa i Administracji Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Sulechowie), 2006, nr 2, s. 231--244



Koncepcje nowego zarządzania publicznego i dobrego rządzenia nie muszą być sprzeczne. Optymalnym rozwiązaniem byłaby synergia, czyli połączenie skuteczności i efektywności nowego zarządzania publicznego oraz przejrzystości, respektowania prawa i uczciwości dobrego rządzenia.

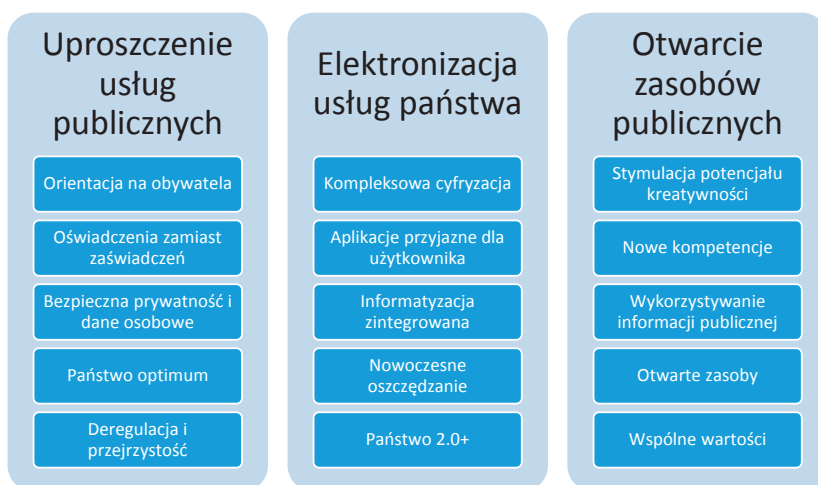
Nowe zarządzanie publiczne to model rynkowy, w którym uznaje się istnienie niezależnych i równorzędnych podmiotów. Przedsiębiorstwa, niezależne agendy rządowe oraz osoby fizyczne prowadzą działalność na własny rachunek. Stosunki między podmiotami reguluje kontrakt. Efektywne reguły zachowania, które wytrzymały próbę konkurencji i zostały powszechnie uznane za obowiązujące, sprzyjają intensyfikacji i rozszerzeniu wymiany.

Dobre rządzenie przypomina model sieci, którą tworzą firmy, osoby fizyczne, członkowie związków zawodowych, agencje rządowe itp. Relacje między podmiotami określają konwencje. Najwyższy organ struktury hierarchicznej ustanawia reguły gry i pełni funkcję nadzorczą, ale jako uczestnik szerszego ładu konstytucyjnego sam także jest ograniczony przez te reguły<sup>13</sup>.

### Wyzwania dla Polski w zakresie Sprawnego Państwa

Wzrost potrzeb społecznych wymusza dążenie do jak największej efektywności wydatków publicznych i racjonalności działań sektora publicznego świadczącego usługi publiczne. Jak wskazują założenia raportu „Sprawne państwo”<sup>14</sup> istotna jest jakość rządzenia i usług publicznych. W raporcie nacisk położony jest na efektywność instytucji publicznych oraz nastawienie się na komunikację i dialog ze społeczeństwem.

Rys. 2. Filary efektywności w strategii Polska 2030



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009

Fundamentem efektywności we współczesnym zarządzaniu sferą publiczną jest z jednej strony sprawne państwo, z drugiej zaufanie społeczne, czyli właśnie państwo pomocne, oparte o zredefiniowaną zasadę pomocniczości oraz warunki dla wzrostu kapitału społecznego.

<sup>13</sup> J. Czaputowicz, *Partycypacja społeczna – warunek czy bariera dobrego rządzenia?*, Animacja Życia Publicznego - Analizy i Rekomendacje, Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych, nr 1-2/2010

<sup>14</sup> *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa. 2009, s.322 - 333



---

Warto zwrócić uwagę, iż sprawność instytucji i jednostek sektora publicznego w znacznym stopniu determinują efektywność i dynamikę rozwoju całej gospodarki. Zatrudnienie w urzędach samorządowych oraz jednostkach pomocniczej działalności usługowej w latach 2000–2011 wahało się w granicach od 52,1 proc. (2005) do 56,2 proc. (2011) zatrudnienia w administracji ogółem. W 2011 r. było to 235061 zatrudnionych w administracji samorządowej, przy 182079 zatrudnionych w administracji państwowej. Wielkości te znacząco wzrastają po uwzględnieniu pracowników szkół publicznych prowadzonych przez samorządy czy innych jednostek, w których zatrudnienie jest regulowane odrębnymi przepisami niż ustawa o pracownikach samorządowych. W czasie jedenastu lat (2000–2011) zatrudnienie w administracji samorządu terytorialnego wzrosło z 162183 do 235061<sup>15</sup>. Jest to największy sektor w gospodarce (finansowany podatkami i opłatami pobieranymi przez władze publiczne, realizujący na zasadach niekomercyjnych zadania państwa), będący zarazem największym pracodawcą - ok. 30 % całego zatrudnienia w gospodarce narodowej. Podkreślić w tym miejscu należy również fakt, iż ze środków pochodzących z sektora publicznego utrzymuje się ok. 16 mln osób (co stanowi ponad 40 % ludności naszego kraju).

Nadal aktualny jest jednak pogląd, iż sektor publiczny jest nie tylko ogromnie rozbudowany, ale przede wszystkim źle zarządzany i nieefektywny. Potocznie uważa się, iż zarządzanie jest mało elastyczne (obwarowane wieloma regulacjami i procedurami). W ekonomii wciąż dominuje pogląd, że podaż pewnych dóbr i usług, ze względu na ich specyficzne właściwości, winna być realizowana lub co najmniej nadzorowana przez sektor publiczny. Wskazane jest przy tym, aby za każdym razem przyjmować najbardziej efektywny sposób ich produkcji i dostarczania użytkownikom<sup>16</sup>.

Zadania postawione państwu w strategii Polska 2030 determinują zatrudnienie odpowiedniej kadry w administracji publicznej. Aby profesjonalnie wykonywać zadania, współczesny pracownik administracji publicznej i samorządowej musi być wysoko wykwalifikowanym specjalistą w danej dziedzinie, często władającym biegle przynajmniej jednym obcym językiem. Przemiany w kraju spowodowały, że największym zainteresowaniem na pracownicze doszkaldanie cieszą się kierunki IT, PR, zarządzanie kadrami, pozyskiwanie funduszy europejskich, ekologia. W związku z projektem pełnej komputeryzacji, gdzie interesant będzie mógł załatwić poprzez tzw. e-urząd wszystkie swoje sprawy, konieczne będą nowe kwalifikacje związane z elektronizacją. Pracownik administracyjny będzie musiał nauczyć się poruszania po procedurach elektronicznych. Dynamiczny rozwój Internetu oznacza, że również prawo regulujące te kwestie będzie ulegało ciągłej modyfikacji. To zaś oznacza wymóg ciągłego doskonalenia.

### **Rozwój kadr pracowniczych w administracji publicznej**

Dynamika przemian w każdej dziedzinie życia społecznego, a zwłaszcza wyzwania stawiane przed Polską zawarte w strategii Polska 2030 wymusiła potrzebę istnienia nowej jakości kadr pracowniczych administracji publicznej.

Zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowanych pracowników w administracji publicznej, w tym również w administracji samorządowej, wzrosło szczególnie po wstąpieniu Polski do struktur Unii Europejskiej. W dużej liczbie krajów europejskich od wielu lat funkcjonują

---

<sup>15</sup> Rocznik Statystyczny, GUS 2012

<sup>16</sup> E. Sobolewska-Poniedziałek, *Problem of the effectiveness public goods management* W: Právní ROZPRÁVY 2014, mezinárodní vědecká konference oblasti práva a právních věd : právo, věda, praxe. Hradec Králové, Czechy, 2014

---

systemy dokształcania i doskonalenia zawodowego pracowników administracji samorządowej. Uczestnictwo w kursach i szkoleniach oraz praktyczne wykorzystanie zdobytej wiedzy i posiadanych umiejętności jest podstawą dalszego awansu zawodowego. Z drugiej zaś strony, skierowanie konkretnego pracownika do uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym, jest nie tylko dowodem doceniania przez kierownictwo danej jednostki posiadanych już kwalifikacji, ale i uznaniem szans dalszego rozwoju intelektualnego i awansu zawodowego.

Obecnie oprócz wysokich kwalifikacji pracownik samorządowy powinien posiadać także takie cechy, jak: rzetelność, kreatywność, bezstronność, wrażliwość. Proces kształcenia kadr dla samorządów znalazł odbicie w art. 24 ust. 7 i 29 ustawy z 21 listopada 2008 roku o pracownikach samorządowych<sup>17</sup>, gdzie w planach finansowych jednostki samorządu terytorialnego powinny być zagwarantowane środki na podnoszenie wiedzy i kwalifikacji zawodowych.

Wejście do Unii Europejskiej oznacza, że nasz rynek otworzył się na zagranicznych inwestorów, dla których bariery prawne, językowe i jakości obsługi interesanta stanowią niekiedy przeszkodę nie do przejścia. Władze jednostek samorządu terytorialnego dostrzegają szansę pozyskiwania inwestycji mogących w przyszłości przynosić znaczne dochody dla ich gmin i powiatów.

Poza znajomością języka i kwalifikacjami należy jeszcze raz zwrócić uwagę na wymogi, jakie nakłada na administrację Unii Europejskiej (czyli również i samorządową) Europejski Kodeks Dobrej Administracji, tj. obowiązek życzliwości, uprzejmości, udzielania niezbędnych informacji. Tych cech można się nauczyć poprzez szkolenie typu „radzenie sobie z trudnym klientem” czy szkolenie z technik negocjacyjnych.

Administracja musi dostrzegać potrzebę inwestowania w pracowników chcących podnosić kwalifikacje zawodowe, kierować ich na ściśle określone studia podyplomowe, kursy i seminaria, samokształcenie kierunkowe. Należy także pamiętać o tym, że pracownik administracji samorządowej, egzekwując stosowanie prawa, wpływa jednocześnie na kształt życia publicznego. Dlatego tak ważne są tu jego wiedza i doświadczenie.

### **Podstawa prawna podnoszenia kwalifikacji w administracji samorządowej**

Nowelizacja kodeksu pracy wprowadza definicję pojęcia podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Zgodnie z art. 1031 § 1 kp przez podnoszenie kwalifikacji zawodowych rozumie się zdobywanie lub uzupełnianie wiedzy i umiejętności przez pracownika z inicjatywy pracodawcy albo za jego zgodą<sup>18</sup>.

Wzrost oczekiwań i znaczenia jakości kadr w administracji publicznej wobec pracowników samorządowych oraz złożoność realizowanych przez nich zadań uwzględnił ustawodawca w ustawie o pracownikach samorządowych<sup>19</sup>, słusznie nakładając na pracowników samorządowych obowiązek stałego podnoszenia kwalifikacji. Praca urzędnika musi przecież pozostawać w zgodzie nie tylko z przepisami prawa, ale także ze zmieniającymi się potrzebami otoczenia i dynamiką życia.

Ustawa o pracownikach samorządowych wprowadziła obowiązek stałego podnoszenia umiejętności i kwalifikacji zawodowych (art. 24 ust. 2 pkt 7). Zobowiązała jednocześnie praco-

---

<sup>17</sup> Ustawa z 21 listopada 2008 roku o pracownikach samorządowych, DzU z 2008 r. nr 223, poz. 1458 z późn. zm.

<sup>18</sup> Kodeks Pracy, Dz.U. z 1998 r. Nr 21, poz. 94

<sup>19</sup> Ustawa z 21 listopada 2008 roku o pracownikach samorządowych (Dz.U. Nr 223, poz. 1458; ost.zm. Dz.U. z 2013 r., poz. 645)

---

dawców samorządowych do uwzględnienia w planach finansowych środków przeznaczonych na ten cel. Jak stwierdza ustawodawca, przepisy prawa pracy, określające status prawny pracowników samorządowych, zostają wprowadzone „w celu zapewnienia zawodowego, rzetelnego i bezstronnego wykonywania zadań publicznych przez samorząd terytorialny”. Słusznie więc przyjęto założenie, iż owa „rzetelność” i „zawodowość” wymagają permanentnego rozwoju pracownika.

Rozwój pracowników samorządowych uwarunkowany jest także koniecznością podejmowania przez nich mniej lub bardziej złożonych decyzji, procesy administracyjne są bowiem procesami decyzyjnymi zachodzącymi na poszczególnych stanowiskach. Osoby zatrudnione w urzędach muszą zatem specjalizować się w funkcjach decyzyjnych. Fachowość w podejmowaniu decyzji zawsze oznacza posiadanie określonych umiejętności, niezbędnych do ponoszenia odpowiedzialności za te decyzje<sup>20</sup>.

Nie ulega wątpliwości, iż jakość pracowników przesądza o efektywności organizacji publicznej i dynamice jej rozwoju. W XXI wieku organizację publiczną należy postrzegać jako organizację wiedzy, w której zadania wykonują wysokiej klasy profesjonaliści, tzw. pracownicy wiedzy<sup>21</sup>. Koncentrują oni swój wysiłek na przekształcaniu i porządkowaniu informacji, tworzeniu z niej kapitału intelektualnego. Jest to możliwe dzięki posiadanym przez nich umiejętnościom i kompetencjom, także w zakresie samokształcenia.

Współczesne organizacje publiczne, w tym jednostki administracji samorządowej, muszą więc być zarządzane w sposób nowoczesny, ze szczególnym uwzględnieniem kapitału ludzkiego i jego jakości<sup>22</sup>, w tym rozwoju pracowników.

### **Zakończenie**

Organizacje administracji terenowej potrzebują pracowników o szerokiej specjalizacji, którzy poprzez ciągle doskonalenie i pogłębianie wiedzy potrafią zdobytą wiedzę zastosować w różnych warunkach, a nie tylko w rutynowych sytuacjach organizacyjnych. Dynamicznie zmieniające się uwarunkowania społeczne, prawne, nowe kierunki polityki społecznej wymagają od administracji publicznej dużej elastyczności i zdolności dostosowywania działań do zmiennych potrzeb. Oznacza to zwiększone zapotrzebowanie na ciągle uzupełnianie wiedzy i doskonalenie umiejętności urzędników administracji publicznej. Przypisanie wąskiej specjalizacji stanowiskom urzędniczym nie daje podstaw do sprawnego funkcjonowania urzędów<sup>23</sup>.

Jednocześnie, jak słusznie podkreśla J. Kowalik, należy także zwrócić uwagę na fakt, iż wielość wymogów i zadań, którym powinni sprostać pracownicy struktur samorządowych,

---

<sup>20</sup> H.A. Simon, *Podjęmowanie decyzji i zarządzanie ludźmi w biznesie i administracji*, wydanie IV, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2007, s. 25-26.

<sup>21</sup> A. Frąckiewicz-Wronka, *Zarządzanie publiczne w teorii i praktyce ochrony zdrowia*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2009, s. 135

<sup>22</sup> O znaczeniu jakości kapitału ludzkiego w rozwoju regionu I Lubimów-Burzyńska, *Jakość kapitału ludzkiego jako jeden z endogenicznych czynników rozwoju regionu na przykładzie województwa lubuskiego*, W: Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy - 2012, z. 28, s. 200--209

<sup>23</sup> A. Pawłowska, *Struktury organizacyjne w administracji publicznej*, [w:] *Administracja publiczna. Zagadnienia wstępne*, Norbertinum, Lublin 1999, s. 33. za: J. Kowalik, *Między partycypacją a zarządzaniem w poszukiwaniu determinantów skuteczności samorządów miejskich*, Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno – Przyrodniczego w Kielcach, s. 211.

---

znacząco przekracza wymogi stawiane przeciętnym pracownikom<sup>24</sup>, a to oznacza gotowość pracownika samorządowego do ponoszenia wysiłku intelektualnego na każdym etapie kariery zawodowej oraz elastycznego reagowania na zmiany. Organizacje administracji terenowej potrzebują bowiem pracowników wiedzy, osób mobilnych intelektualnie, pozostających w zgodzie z fundamentalnymi zasadami moralnymi, twórczych, kreujących rzeczywistość zgodnie z wymogami tzw. dobra publicznego, ale także przy uwzględnieniu specyfiki wspólnoty samorządowej i terytorialnych uwarunkowań.

Nie wolno też zapominać, iż urzędnik, egzekwując prawo, staje się jednocześnie odpowiedzialny za kształtowanie życia publicznego. W układzie społecznym zajmuje więc szczególnie ważne miejsce, dlatego też jego postawa zawodowa powinna być zorientowana na ustawiczne kształcenie i doskonalenie swoich umiejętności oraz permanentny rozwój, winna być także mocno osadzona w etycznych wzorcach.

### **Bibliografia:**

Antonowicz D., Funkcjonowanie sektora publicznego. Brytyjska perspektywa, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004.

Commission of the European Communities: European Governance – A White Paper. Brussels, 25 lipca 2001 r.

Cupiał B., Administracja publiczna a proces zarządzania rozwojem lokalnym i regionalnym, W: Studia Lubuskie - Prace Instytutu Prawa i Administracji Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Sulechowie), 2006, nr 2

Czaputowicz J., Partycypacja społeczna – warunek czy bariera dobrego rządzenia?, Animacja Życia Publicznego - Analizy i Rekomendacje. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych, nr 1-2/2010

Dębicki M., Służby publiczne w świecie korporacji. Ograniczenia i niebezpieczeństwa menedżeryzmu jako narzędzia administracji publicznej, Służba Cywilna 2002/2003, nr 5.

Frąckiewicz-Wronka A., Zarządzanie publiczne w teorii i praktyce ochrony zdrowia, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2009.

Izdebski H., Od administracji publicznej do public governance, w: Zarządzanie publiczne, J Hausner (red.), Małopolska Szkoła Administracji Publicznej, Uniwersytet Ekonomiczny, Kraków 2007

Izdebski H., Od administracji publicznej do public governance, „Zarządzanie Publiczne” nr 01, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kraków 2007.

Koncepcja good governance – refleksje do dyskusji, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2008

Kowalik J., Między partycypacją a zarządzaniem w poszukiwaniu determinantów skuteczności samorządów miejskich, Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno – Przyrodniczego w Kielcach.

Koźuch B., Zarządzanie publiczne w teorii i praktyce polskich organizacji, Wyd. Placet, Warszawa 2004.

Kudrycka B. (red.): Rozwój kadr administracji publicznej, Białystok 2001.

---

<sup>24</sup> J. Kowalik, *Między partycypacją a zarządzaniem w poszukiwaniu determinantów skuteczności samorządów miejskich*, Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno – Przyrodniczego w Kielcach., Kielce 2004, s. 211.

---

Lubimow-Burzyńska I., Jakość kapitału ludzkiego jako jeden z endogenicznych czynników rozwoju regionu na przykładzie województwa lubuskiego, W: Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy - 2012, z. 28.

Pawłowska A., Struktury organizacyjne w administracji publicznej, [w:] Administracja publiczna. Zagadnienia wstępne, Norbertinum, Lublin 1999.

Polska 2030. Wyzwania rozwojowe, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa. 2009

Sobolewska-Poniedziałek E., Problem of the effectiveness public goods management W: Právni ROZPRÁVY 2014, mezinárodní vědecká konference oblasti práva a právních věd: právo, věda, praxe. Hradec Králové, Czechy, 2014

Simon H.A., Podejmowanie decyzji i zarządzanie ludźmi w biznesie i administracji, wydanie IV, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2007.

Supernat J., Administracja publiczna w świetle koncepcji New Public Management, w: Administracja Publiczna. Studia Krajowe i Międzynarodowe, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Administracji Publicznej w Białymstoku 2003, nr 2.

Szczerski K., Administracja publiczna we współczesnym państwie, w: Nauka o państwie, red. P. Kaczorowski, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2006.

Ustawa z 21 listopada 2008 roku o pracownikach samorządowych, DzU z 2008 r. nr 223, poz. 1458 z późn. zm.

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks Pracy, Dz.U. z 1998 r. Nr 21, poz. 94

Vibert F., Governance in the European Union – from Ideology to Evidence. European Policy Forum, January 2001.

Weber M., Gospodarka i społeczeństwo (tłum. D. Lachowska). Warszawa 2002.

Wojciechowski E., Zarządzanie w sektorze publicznym – od modelu tradycyjnego do goverance. W: Gospodarka lokalna i regionalna w teorii i praktyce, redakcja naukowa D. Strahl, Prace Naukowe AE we Wrocławiu nr 1161, Wydawnictwo AE, Wrocław 2007,

Zalewski A. (red.), Nowe zarządzanie w polskim samorządzie terytorialnym, Wyd. SGH, Warszawa 2005.

## **Idee zrównoważonego rozwoju kraju i ochrony środowiska w kształceniu zawodowym, w zarządzaniu i praktycznej realizacji**

### **1. Kształcenie zawodowe w Polsce po 01.09.2012 r.**

Kształcenie zawodowe to proces, którego celem jest przekazanie uczniom określonego zasobu wiedzy i umiejętności z zakresu przemysłu, rolnictwa i hodowli oraz szeroko rozwiniętych usług. Proces ten obejmuje przekazanie określonego zasobu wiedzy ogólnej oraz specjalistycznych umiejętności teoretycznych i praktycznych, których opanowanie upoważnia uczniów do wykonywania wybranego zawodu<sup>1</sup>.

Kształcenie zawodowe w Polsce odbywa się w następujących typach szkół:

- trzyletnia zawodowa szkoła zasadnicza,
- czteroletnie technikum,
- szkoła policealna,
- trzyletnia szkoła specjalna przysposabiająca do pracy uczniów niepełnosprawnych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 roku przewiduje kształcenie w zakresie 200 zawodów i 252 kwalifikacji wyodrębnionych w ramach zawodów wg. Polskiej klasyfikacji działalności; poszczególne zawody włączane są do siedmiu obszarów kształcenia:

- administracyjno – usługowy (A)
- budowlany (B)
- elektryczno – elektroniczny (E)
- mechaniczny i górniczo-hutniczy (M)
- rolniczo - leśny z ochroną środowiska R
- turystyczno gastronomiczny (T)
- medyczno- społeczny (R)

W każdym obszarze kształcenia przewiduje się przedmioty ekonomiczne w programie kształcenia.

### **2. Znaczenie ekonomii w przygotowaniu uczniów do aktywnego życia w nowych realiach społecznych po 2004 r.- nowe przedmioty ekonomiczne**

Od roku szkolnego 2009/2010 wprowadzana jest w szkolnictwie zawodowym reforma programowa, w której przewidziane są zmiany związane z rozszerzeniem edukacji na rzecz przedsiębiorczości.

Od roku 2012/2013 dotychczasowy przedmiot „Podstawy przedsiębiorczości” (nauczany w liceach i technikach w ilości 60 godzin) zakres podstawowy, zostanie uzupełniony przez

---

<sup>1</sup> C. Kupisiewicz. Słownik pedagogiczny, Warszawa 2009, s. 98

---

dotatkowy przedmiot „Ekonomia w praktyce”- średnio 30 godzin. Przedmioty te mają za zadanie wprowadzenie uczniów w zasady funkcjonowania gospodarki rynkowej i są odpowiedzialnością resortu oświaty na potrzeby gospodarki i rynku pracy.

Przedsiębiorczość należy rozpatrywać w dwóch aspektach:

- jako zespół cech opisujących szczególny sposób postępowania człowieka, wyróżnione cechy to : aktywność, skłonność do podejmowania ryzyka, umiejętność postrzegania szans i ich wykorzystanie, nowatorstwo (innowacyjność),
- jest to proces tworzenia i budowania czegoś nowego, np. nowego przedsiębiorstwa, w tym znaczeniu to wykorzystanie nowego pomysłu w celu uzyskania określonych korzyści na rynku.

Istotnym elementem łączącym te dwa pojęcia jest ekonomia. Przedsiębiorczość w wymiarze ekonomicznym polega na tworzeniu bardziej efektywnych form organizacyjnych, wprowadzeniu nowych czynników produkcji, zdobywaniu nowych rynków zbytu i zaopatrzenia, czy wreszcie na wprowadzaniu na rynek nowych wyrobów<sup>2</sup>.

Coraz częściej ekonomiści wymieniają przedsiębiorczość jako czwarty czynnik produkcji obok pracy, ziemi i kapitału.

Nauczanie nowych przedmiotów ekonomicznych musi służyć rozwijaniu postaw i umiejętności przedsiębiorczych opartych głównie na uczeniu przez działanie (Uczeń musi brać czynny udział w procesie edukacyjnym). Cechy ucznia przedsiębiorczego to :

- posiadanie marzeń, wytyczanie sobie ambitnych celów, snucie planów na przyszłość, wizja swego życia, odwaga w działaniu i myśleniu,
- ciekawość świata, pragnienie poznawania nowych rzeczy,
- energia, zapał, wytrzymałość, zdolność do szybkiej regeneracji sił psychofizycznych,
- wytrwałość i upór, w działaniu przez dłuższy czas,
- wiara we własne siły, docenianie własnych umiejętności, pewność siebie,
- zaradność,
- zdolność do podejmowania ryzyka i umiejętność oceny związanych z nim zagrożeń,
- optymizm wynikający z posiadanej wiedzy i znajomości uwarunkowań społeczno-prawnych otoczenia lokalnego, krajowego i międzynarodowego, pozwalający na znajdowanie szans, nawet w niesprzyjających warunkach,
- empatia,
- zdolności organizatorskie.

Dzięki wymienionym cechom człowiek przedsiębiorczy potrafi dobrze ułożyć swoje relacje z innymi ludźmi, panować nad własnymi emocjami i postępować zgodnie z wartościami etycznymi.

Rola nauczyciela tych przedmiotów musi znacznie odbiegać od tradycyjnego modelu. Z osoby przekazującej wiedzę w sposób arbitralny nauczyciel musi „przeobrazić się” w radcę, konsultanta czy lidera – musi więc posiadać autorytet oparty na szerokiej wiedzy i doświadczeniu.

---

<sup>2</sup> *Podstawy ekonomiki i zarządzania przedsiębiorstwem.* red. J.Kortan. Wyd. C.H. Beck, Warszawa 1977



---

Zygmunt Kurek uważa, że przedsiębiorczy nauczyciel powinien<sup>3</sup>:

- stosować aktywizujące metody kształcenia,
- być elastycznym i otwartym na potrzeby uczniów
- reprezentować pozytywną postawę i działać na uczniów motywująco
- rozwijać i poszerzać repertuar kształtowanych umiejętności oraz własne kompetencje, które mogą być zastosowane w nauczaniu przedmiotów ekonomicznych,
- stwarzać uczniom możliwość uczenia się przez działanie,
- starać się być pozytywnie odbierającym przez uczniów,
- doceniać potrzebę aktywnego uczestniczenia w ich działaniu.

Wyżej wymienione cechy należy przekazać kandydatom na nauczycieli przedmiotów ekonomicznych w ramach realizowanego projektu.

Uczniowie szkoły średniej w trakcie nauki przedmiotów ekonomicznych powinni uzyskać następujące umiejętności i postawy :

- umiejętność pozyskiwania wiedzy ekonomicznej i wykorzystanie jej w praktyce,
- powinni wykazywać odpowiednią aktywność, zaangażowanie i inicjatywę,
- być kreatywnym i odważnym,
- posiadać umiejętność współpracy w grupie,
- być krytycznym wobec siebie i posiadać umiejętności prawidłowego wnioskowania,
- uczeń powinien poszukiwać odpowiedniej wiedzy ekonomicznej również poza szkołą.

Być przedsiębiorczym to naturalna zdolność człowieka (ucznia). Rolą szkoły (nauczyciela) jest pobudzanie i rozbudowanie tej zdolności. Uczeń przedsiębiorczy codziennie powinien się zastanawiać nad poziomem swoich umiejętności, analizować swoje mocne i słabe strony, powinien wiedzieć, jakich umiejętności mu brakuje, aby być dobrym przedsiębiorcą. Uczeń przedsiębiorczy potrafi znaleźć się w każdym otoczeniu i wybrać dla siebie pożądany cel i kierunek działania.

### **3. Przedmioty ekonomiczne w realizacji zrównoważonego rozwoju kraju**

Strategia zrównoważonego rozwoju Polski w swym generalnym założeniu przewiduje utrzymanie wysokiego tempa wzrostu gospodarczego (najlepiej około 5 %) ze wskazaniem jako docelowego 4-krotnego zwiększenia efektywności wykorzystania surowców, paliw oraz zasobów przyrody w odniesieniu do jednostki produktu narodowego brutto. W realizacji tych celów pomogą nam środki finansowe pozyskane z UE.

Pieniądze dla Polski w nowej perspektywie wynoszą łącznie 105,8 mld euro, z tego na politykę spójności zostanie skierowanych 72,2 mld euro, w tym na programy krajowe przeznaczymy 39,7 mld euro, a na programy regionalne 28,1 mld euro, z czego 0,9 mld euro zostanie przeznaczone dla województwa lubuskiego.

Drugą pozycją w kwocie ogólnej stanowią wydatki w ramach Wspólnej Polityki Rolnej- 28,6 mld euro, w tym na dopłaty bezpośrednie Polska przeznaczy 18,8 mld euro a na program PROW<sup>4</sup> 9,8 mld euro, pomiędzy tymi dwoma pozycjami w dalszym ciągu możliwe są krajowe przesunięcia.

---

<sup>3</sup> Z.Kurek, *Przedsiębiorczość. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. Wyd. OWSliZ, Olsztyn 2001

<sup>4</sup> Program Rozwoju Obszarów Wiejskich

---

Trzecią pozycję stanowią tzw. inne programy, np. programy panaeuropejskie<sup>5</sup> w kwocie 4,3 mld euro. Województwo lubuskie należy do czołówki województw, które dobrze wykorzystują jak dotychczas dotacje unijne. Jak wynika z własnych wyliczeń jest na 2 miejscu w kraju z kwotą 423,85 zł przypadającą na 1 mieszkańca (w kraju przoduje od wielu lat województwo opolskie z kwotą 530,81 zł).

Z dotychczas proponowanego podziału środków unijnych wynika, że duża pula euro zostanie skierowana do przedsiębiorców c. a 16 mld euro, samorządów 18 mld euro, a na środowisko wiejskie i rolnictwo 33,8 mld euro. Wykorzystanie tej kwoty wymagać będzie od społeczeństwa dużej aktywności i zaangażowania a przede wszystkim wiedzy specjalistycznej czemu mają służyć również przedmioty ekonomiczne realizowane na poziomie szkoły średniej, tym bardziej, że będzie to ostatnia już transza euro przeznaczona w takiej kwocie dla Polski.

Polska w szerokim zakresie korzysta z pomocy unijnej, nie ma też wątpliwości, że zmieniają one nasze oblicze (szacuje się że 10% inwestycji ogółem realizuje się ze środków unijnych), szczególnie dotyczy to mniejszych ośrodków i terenów wiejskich. Jak dotychczas rozwój infrastruktury znacznie wyprzedza przedsiębiorczość, rozwijanie firm na obszarach małych miast i miasteczek czy na terenach wiejskich jest po prostu trudniejszy i co za tym idzie trudniej znaleźć beneficjentów tych środków. W otwartych konkursach na dotacje służące rozwojowi firm i tworzeniu miejsc pracy zdecydowana większość odbiorców pochodzi z dużych miast. Jeśli do tego zjawiska dodamy fakt coraz większego stopnia biurokracji przy wykorzystaniu środków z unii europejskiej w okresie 2014-2020 (los pieniędzy będzie zależał od osiągniętych wskaźników efektywnościowych, wystąpi więc konieczność wykonywania przez beneficjentów dodatkowych analiz ekonomicznych). Wdrażanie nowych przedmiotów ekonomicznych już w szkolnictwie średnim jest bardzo uzasadnione i konieczne. Polska w nowej perspektywie finansowej jest zdecydowanie najwięszym beneficjentem środków unijnych w UE.

Pieniądze unijne zgodnie z ich przeznaczeniem muszą służyć zrównoważonemu rozwojowi kraju beneficjenta, jednak, aby je prawidłowo wydawać społeczeństwo musi poznać zasady zrównoważonego rozwoju. Idea zrównoważonego rozwoju musi być szeroko wdrażana nie tylko w nauczanie przedmiotów ekonomicznych, ale również w programach innych przedmiotów. Musi stanowić pierwszoplanowe zadanie w rozwoju kraju.

### **3.1 Pojęcie zrównoważonego rozwoju i podstawy prawne**

W praktyce wyróżnia się kilka definicji zrównoważonego rozwoju. Dla potrzeb niniejszego opracowania przyjęto pojęcie wg Ustawy „prawo ochrony środowiska” (Dz.U.2001 r. nr 62, poz.627 z późn. zm.), gdzie przez rozwój zrównoważony rozumie się wszelkie działania polityczne, gospodarcze i społeczne prowadzone z troską o zachowanie równowagi przyrodniczej oraz trwałość zasadniczych procesów w przyrodzie. W praktyce oznacza to zaspokojenie bieżących potrzeb bez uszczerbku dla możliwości zaspokajania ich przez przyszłe pokolenia. Ważność i rangę takiego podejścia do rozwoju kraju, podkreśla fakt, że zostało ono podkreślone w art. 5 Konstytucji RP, który zobowiązuje państwo, aby zapewniało ochronę środowiska, natomiast art.86 nakłada obowiązek na każdego obywatela RP dbałości o stan środowiska. Konstytucja stwierdza, że każdy obywatel ponosi „odpowiedzialność” za spowodowane przez siebie pogorszenie.

---

<sup>5</sup> Programy wspierające rozwój całej UE

---

### 3.2 Zasady zrównoważonego rozwoju

Zrównoważony rozwój w UE opiera się na tzw. siedmiu wyznaniach (Komisja Europejska. Strategia Zrównoważonego Rozwoju UE):

- zmiana klimatu i czysta energia,
- organizacja transportu z poszanowaniem zasady zrównoważonego rozwoju,
- zrównoważona produkcja i konsumpcja,
- ochrona zasobów naturalnych i gospodarowanie nimi,
- zdrowie publiczne,
- wykluczenie społeczne i ubóstwo,
- demografia i migracja.

Analizując przyjętą przez UE Strategię, oceniam, że przyniosła ona już w Polsce określone pozytywne rezultaty, np. pakiet klimatyczno-energetyczny, efektywność energetyczna budynków, Dyrektywę w sprawie oznakowania produktów przyjaznych środowisku, walka z wykluczeniem społecznym czy realizowana obecnie strategia ochrony zdrowia. Utrzymują się jednak wciąż „niezrównoważone” trendy, np. korzystanie z zasobów naturalnych, zagrożona jest różnorodność biologiczna, czy też wciąż zwiększające się zużycie energii w transporcie.

### 3.3 Realizacja koncepcji zrównoważonego rozwoju - szanse i bariery

Początkowo polityka zrównoważonego rozwoju odnosiła się do rozwoju państw i regionów, obecnie przenoszona jest na niższy poziom, np. firm. W jej wdrażaniu występują następujące trudności i bariery (źródło CSR Info<sup>6</sup>):

- niski poziom znajomości tematu 44,3 %,
- brak świadomości przełożenia na wyniki finansowe 22,8 %,
- brak wsparcia Zarządu 11,4 %,
- konieczność poniesienia kosztów 7,6 %,
- brak wykszcolonej kadry.

### 3.4 Znaczenie szkolnictwa zawodowego w realizacji zrównoważonego rozwoju gospodarczego kraju

Od czasów wprowadzenia przedmiotów ekonomicznych do programów nauczania szkół średnich zaobserwowano stały postęp w edukacji społeczeństwa, proces ten należy wspierać również poprzez wprowadzenia treści ekonomicznych czy ekologicznych do innych przedmiotów. Jak wynika z badań GfK Group <sup>7</sup> prawie połowa Polaków 46 % boi się założyć firmę ze względu na brak koniecznej wiedzy ekonomicznej. Od kilku lat w Polsce jest realizowany projekt wdrażania przedsiębiorczości w ofercie dydaktycznej uczelni technicznych, rolniczych i kierunków ścisłych. Obecny trend w nauczaniu przedsiębiorczości to przygotowanie młodych obywateli do pracy w rodzinnych firmach – ten kierunek postępowania powinniśmy wdrażać

---

<sup>6</sup> Corporate Social RESPONSIBILITY - Forum Odpowiedzialnego Biznesu

<sup>7</sup> Badanie GfK Group dla Amway, wrzesień 2011 r.

---

obecnie również w szkole zawodowej. Według badań cytowanej wyżej firmy powody rozpoczęcia działalności gospodarczej są następujące – opinie w %:

- niezależność – bycie swym własnym szefem - 47%,
- możliwość dodatkowych zarobków - 39 %,
- możliwość realizowania własnych pomysłów - 36 %,
- lepsze zrównoważenie pracy i życia osobistego - 25 %,
- powrót na rynek pracy - 19%.

Z innych badań tej firmy wynika, że w 2013 r. 40 % młodych Polaków deklaruje chęć założenia własnej firmy, jednak najważniejszą barierą, która ich powstrzymuje jest brak wiedzy i umiejętności.

#### **4. Pakiet klimatyczny**

Unijny pakiet klimatyczny 3x20 (ustalenia z Kioto 1977 r.) dotyczy następujących przedsięwzięć:

- zmniejszenie zużycia energii – 20%,
- zwiększenie udziału odnawialnych źródeł energii – 20%,
- zmniejszenie emisji gazów cieplarnianych.

Poszczególne elementy pakietu oddziałują na siebie wzajemnie i są równie ważne.

Obecnie toczy się w Parlamencie Europejskim dyskusja nad kształtem nowej polityki klimatycznej po 2020 roku. Najdalej idące propozycje to cel redukcyjny CO<sub>2</sub>-ograniczenie do 2030 roku o 40% jego emisji, a udział energii z OZE ma zostać zwiększony do 30%( Zieloni w Parlamencie UE żądają nawet na 60%). Stanowisko członków UE jest w tej sprawie bardzo zróżnicowane, i tak :

- Niemcy, Francja, Wlk. Brytania i Włochy popierają cel redukcyjny CO<sub>2</sub>,
- osiem innych państw, m.in. Francja, Dania i Włochy popiera nowy cel zwiększenie produkcji OZE,
- Polska stawia na jeden umiarkowany cel- redukcja emisji CO<sub>2</sub>, a poszczególne kraje winny go realizować wybranymi przez siebie sposobami, w których mają największy potencjał. Moim zdaniem Polska może szerzej niż dotychczas wykorzystywać efektywność energetyczną (szczególnie, że wysoki udział energii ze źródeł odnawialnych oznacza to coraz wyższe ceny energii dla odbiorców końcowych- zmiana sposobu ich dofinansowania).

W warunkach Polski zasadnicze znaczenie w realizacji pakietu klimatycznego ma zapis zobowiązujący podmioty publiczne do zmniejszenia zużycia energii pierwotnej do 2020 r. o 20%. Zgodnie z danymi UE sektor bytowo-komunalny zużywa 40% energii całkowitej, w tym 70% na ogrzewanie a 15% na podgrzewanie ciepłej wody. Zmniejszenie zużycia energii ciepłej w tym sektorze to przede wszystkim poszukiwanie oszczędności. Ponadto ma to również zasadnicze znaczenie dla osiągnięcia unijnego celu, jakim jest zmniejszenie emisji gazów cieplarnianych (docelowo do 2050 r. o 80-95 % w porównaniu z 1990 r.).

Szczegółowy krajowy cel w zakresie oszczędnego gospodarowania energią przewiduje uzyskanie do 2016 r. oszczędności energii finalnej w ilości nie mniejszej niż 9 % średniego krajowego zużycia (uśrednienie obejmuje lata 2001-2005 tj. o około 53.432 GWh).

**Tab. nr 1. Przegląd celów w zakresie oszczędności energii i uzyskanych oszczędności (w sektorach końcowego wykorzystania energii)**

	Cel w zakresie oszczędności energii finalnej		Oszczędności energii finalnej uzyskane i oszacowane (2016)	
	W wartościach absolutnych (GWh)	Procentowo do średniego zużycia z lat 2001-2005 (%)	W wartościach absolutnych (GWh)	Procentowo do średniego zużycia z lat 2001-2005 (%)
<b>2010</b>	11878	2	35320	5,9
<b>2016</b>	53452	9	67211	11

Źródło: II Krajowy Plan Działań dot. efektywności energetycznej.

W 2010 roku planowane oszczędności wyniosły 2 % średniego krajowego zużycia energii finalnej (uśrednienie obejmuje lata 2001-2005) a na 2016 9 % tego zużycia. Wielkości te były i będą znacznie przekroczone.

Szczegółowe regulacje zawiera Ustawa z dnia 15.04.2011 r. o efektywności energetycznej, która wdraża w zakresie swej regulacji Dyrektywy Unijne 2006/32/WE oraz 2010/30/UE. W sektorze mieszkalnictwa istnieje wciąż duży potencjał do oszczędności energii do wykorzystania (około 16% dane Instytutu Budownictwa Mieszkaniowego).

**Tab. nr 2 Zestawienie oszczędności energii finalnej w podziale na sektory (top-down) 8**

Sektor	Uzyskane oszczędności energii	
	GWh	%
Sektor mieszkalnictwa (gospodarstwa domowe)	13816	39,2
Usługi	-	-
Przemysł	11851	33,6
Transport	9653	27,2
RAZEM	35320 GWh	100 %

Źródło: Dane Krajowy Plan Działań na rzecz efektywności. Opracowanie własne.

Sektor mieszkalnictwa (gospodarstwa domowe) posiada wciąż największy potencjał oszczędności zużytej energii, prawie 40 %.

Szacunkowe oszczędności planowane do osiągnięcia w ramach mechanizmów wymienionych w drugim Krajowym Planie Dojścia do Efektywności Energetycznej przedstawia poniższa tabela.

<sup>8</sup> Top-down- programowanie metodą kolejnych uściśleń

**Tab. nr 3. Przewidywane efekty oszczędzania według Krajowego Planu Działań do efektywności energetycznej do 2016 r. (w Mtoe<sup>9</sup> i w %)**

Lp.	n Wyszczególnienie	Przewidywane wielkości oszczędzania		Źródło
		w Mtoe	W %	
1.	Projekty e.el. realizowane przez NFOSiGW	Ok. 0,7	15,5	Według szacunków NFOSiGW
2.	Fundusz termomodernizacji i remontów	Ok. 0,7	15,5	Krajowa Agencja Poszanowania Energii
3.	Kampania informacyjna i tzw. działania miękkie	Ok. 0,9	20	Szacunek URE i Ministerstwa Finansów
4.	System Białych Certyfikatów	Ok. 2,2	49	Szacunek Ministerstwa Gospodarki
5.	RAZEM	4,5	100	XXX

Źródło: Ministerstwo Gospodarki

Realizacja zapisów dyrektywy efektywności energetycznej może spowodować następujące skutki :

- ograniczyć zużycie energii cieplnej przez skuteczną termomodernizację (izolacja budynków),
- powinna zachęcić właścicieli mieszkań do ograniczenia zużycia energii poprzez instalację liczników bądź podzielników ciepła (obowiązek opomiarowania zużytego ciepła w budownictwie wielorodzinnym od 2016 r, dostawcy ciepła od 5 czerwca 2014 roku),
- zróżnicować dostawców energii poprzez powszechny system certyfikacji,
- odejście od zryczałtowanych opłat na rzecz comiesięcznych rachunków zgodnych z faktycznym zużyciem spowoduje usprawnienie zarządzania (gospodarowania) energią.

Uważam, że działania efektywnościowe w mieszkalnictwie wraz ze wzrostem efektywności urządzeń energetycznych stanowią ważną rolę w wypełnieniu zaleceń pakietu klimatycznego , często jednak jak dotychczas działania te są niedoceniane i niedoszacowane. Są to również działania możliwe do wykonania w krótkim czasie i niewymagające znacznych nakładów finansowych z budżetu państwa. Aktywne uczestnictwo SM w pierwszym okresie funkcjonowania systemu białych certyfikatów w latach 2013-2014 pozwoli również służbom technicznym pozyskać cenne doświadczenie odnośnie wykorzystania mechanizmów wsparcia w dalszych latach funkcjonowania tego programu a szczególnie 2016-2020.

Działania w zakresie polityki klimatycznej muszą iść w parze z polityką gospodarczą kraju, muszą uwzględniać konkurencyjność gospodarki, jak również interes społeczeństwa. Gospodarka Polski jest i będzie oparta na surowcach kopalnych w tym głównie na energii pozyskiwanej z węgla (wysokoemisyjnej jak dotychczas). Polska musi więcej uwagi poświęcać na coraz śmielsze wdrażanie nowych technologii niskoemisyjnych w skali makro (niestety bardzo kosztownych), a także konieczność wymiany kotłów w budynkach jednorodzinnych oraz

<sup>9</sup> Mtoe- jednostka przeliczeniowa

---

mniejszych kotłowni osiedlowych na nowoczesne kotły ekologiczne oraz na jakość używanego opału w skali mikro. Szersze niż dotychczas działania efektywnościowo - oszczędnościowe mogą przyczynić się do osiągnięcia celu redukcyjnego CO<sup>2</sup> stosunkowo mniejszym nakładem środków finansowych. Nadmienić należy również, iż importując surowce kopalne, głównie gaz, ropę naftową ale również węgiel kamienny, Polska wspiera gospodarkę państw eksportujących. Trzeba się zastanowić czy nie lepiej wspierać inne kierunki wykorzystania energii.

Energetyka jest sprawą każdego z nas, dlatego mimo, że zasoby mieszkaniowe spółdzielni nie są objęte zapisami z pakietu klimatycznego 3x20 (obowiązują tylko sektor publiczny), członkowie spółdzielni muszą czynnie włączyć się w ich realizację tym bardziej, że oczekują od dostawcy energii taniej a jednocześnie ekologicznej.

## **5. Zarządzanie i praktyczna realizacja rozwoju gospodarczego i pakietu klimatycznego**

Zarządzanie, to ogół działań zmierzających do efektywnego wykorzystania zespołów ludzkich i środków materialnych, podejmowanych w celu osiągnięcia wcześniej sformułowanych celów. W procesie zarządzania wyróżniamy 5 podstawowych funkcji (klasyczne funkcje zarządzania): planowanie, organizowanie, przekazywanie poleceń, koordynację i kontrolowanie. W ostatnim okresie czasu funkcje zarządzania ulegają modyfikacji (dynamiczny rozwój sektora prywatnego), dlatego zasadny moim zdaniem jest powrót do następującej definicji: zarządzanie to sztuka bądź praktyka rozumnego stosowania środków do osiągnięcia wyznaczonych celów.

Moim zdaniem zarządzanie zrównoważonym rozwojem musi mieć dużą rangę wśród innych strategicznych działań i powinno być zharmonizowane na różnych poziomach zarządzania: Unii Europejskiej, kraju, władzy lokalnej, przedsiębiorstwa, instytucji, rodziny i KAŻDEGO OBYWATELA. Ważną rolę odgrywa integralne<sup>10</sup> podejście do rozwoju, tj. uświadamianie sobie duchowości jednostki i społeczeństw, dostrzeganie powiązań pomiędzy tym, co materialne i duchowe. Rozwój integralny to ścieżka samodoskonalenia oparta na nowoczesnym, wszechstronnym rozumieniu człowieka i jego rozwoju. Rozwój integralny dotyczy takich aspektów życia człowieka jak fizyczny, umysłowy czy duchowy. Rozwój duchowy dokonuje się poprzez pracę, rozwiązywanie problemów, poprzez kontakty (nawet przelotne) z innymi ludźmi, poprzez obserwowanie świata i ustosunkowanie się do niego.

W dokumencie „Strategia zrównoważonego rozwoju Polski” czytamy, że powinna służyć stworzeniu warunków, aby w procesie rozwoju kraju wyeliminować działania gospodarcze szkodliwe dla środowiska i zdrowia ludzi, aby promować sposoby gospodarowania „przyjazne środowisku” oraz przyspieszać procesy ewentualnego przywracania środowiska do właściwego stanu. Jednocześnie realizacja tych zapisów nie może spowodować niepożądanego zmniejszenia wzrostu gospodarczego, ani poszerzać marginesu ubóstwa, czyli pogłębiania lub powstawania nowych napięć społecznych i zagrożeń ekonomicznych.

Jak już wcześniej wspominałem obowiązek nadawania krajowi charakteru zrównoważonego nakłada na nas Konstytucja. Zadanie to spoczywa na administracji państwowej, władzach samorządowych, podmiotach gospodarczych oraz indywidualnych obywatelach w tym również młodzieży szkolnej. Temu też celowi ma służyć między innymi nauczanie przedmiotów ekonomicznych w szkołach zawodowych.

---

<sup>10</sup> Integralny oznacza pełny, wszechstronny, zrównoważony



---

Praktycznego znaczenia nabiera idea pełnej realizacji Pakietu klimatycznego 3x20, gdzie moim zdaniem działania efektywnościowe nie są w pełni wykorzystane. Tymczasem są to działania, które są najmniej kosztowne dla gospodarki i są szybkie w realizacji, ale wymagają uczestnictwa w nim całego społeczeństwa, w tym również młodzieży szkolnej a nawet przed-szkolnej. Znane są obecnie przykłady, że już w szkole podstawowej nauczane są efektywne sposoby korzystania z energii cieplnej czy elektrycznej, szczególnie w kontekście jej oszczędności. Nauka ekonomicznego korzystania ze sprzętu AGD i informatycznego a także racjonalnego oświetlenia pomieszczeń, prawidłowej wentylacji pomieszczeń w celu zapewnienia komfortu mieszkalnego to abecadło, które musi być wpajane w świadomości mieszkańców od pierwszych lat życia, tak jak to robią niektóre gminy, w tym także miasto Żary.

**Wybrane źródła:**

Dyrektywa Unijna 2006/32/WE z 05.04.2006

Dyrektywa Unijna 2010/30/UE z 19.05.2010

Dyrektywa Unijna 2012/27/UE

Ustawa o efektywności energetycznej z dnia 15.04.2011 r. Dz.U. nr 94

Polityka energetyczna Polski do 2030 roku

I i II Krajowy Plan Działania dotyczący efektywności energetycznej

Rekomendacja techniczna ITB.RT ITB-1265/2013, Instytut Techniki Budowlanej, Warszawa 2013

Strategia Rozwoju Gospodarczego Kraju do 2025 r.

## Aneks



Fot. 1. Powitanie uczestników Seminarium podsumowującego - promującego w ramach projektu: Kadry gospodarki dla edukacji zawodowej



Fot. 2. Uczestnicy seminarium



Fot. 3. Wystąpienie prof. Zdzisława Wołka



Fot. 4. Wręczenie świadectw ukończenia studiów podyplomowych dla absolwentów trzeciej edycji