

SŁAWOMIR BANASZAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

EDUKACJA MENEDŻERSKA: GENEZA I ZNACZENIE W NOWOCZESNYCH SPOŁECZEŃSTWACH

ABSTRACT. Banaszak Sławomir, *Edukacja menedżerska: geneza i znaczenie w nowoczesnych społeczeństwach* [Managerial Education: Genesis and Importance in Modern Societies]. *Studia Edukacyjne* nr 35, 2015, Poznań 2015, pp. 85-99. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2904-9. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2015.35.4

Managerial education is a very important aspect of modern societies. The paper attempts to show the processes of educating managers as a factor of social and economic development. The author points at the genesis of the education system in Europe and the US as a main issue in the processes of providing qualified staff for the labour market. The article addresses issues of financial effectivity of some MBA programmes and concludes with the approach to the validation of the Polish system of managers' education (within universities and MBA studies).

Key words: managers, managerialism, MBA studies, management, academic education

Wprowadzenie

Edukacja menedżerska to pojęcie oraz część akademickiej i pozaakademickiej praktyki, które nie zyskały jeszcze w Polsce należytej uwagi. A zasługuje na nią, głównie przez wzgląd na doniosłość dla nowoczesnych społeczeństw, procesów modernizacyjnych, kształtu i stanu procesów gospodarczych, stosunków pracy, wreszcie dla struktury społecznej. Nie ma także wątpliwości, że kiedy posługujemy się pojęciem edukacji menedżerskiej, z konieczności wykraczamy poza akademickie formy kształcenia. Co więcej, wykraczamy nawet poza kształcenie jako takie, analizując miejsce i rolę miejsca pracy, mistrzów, przełożonych, a nawet mediów w kształtowaniu się nie tylko menedżer-

skich tożsamości, lecz także kompetencji profesjonalnych¹. Nie oznacza to chyba, że można by ulokować edukację menedżerską w obrębie „sztuki” zarządzania. Jestem raczej zwolennikiem traktowania jej jako względnie dobrze określonego zestawu umiejętności i kompetencji. Niemniej, byłoby błędem nie zauważać jej żywiołowego charakteru, wymykającego się formalnym ramom.

Zresztą również formalne ramy nie są już dziś tak oczywiste. Pierwotnie najpewniej przyporządkowywano edukację menedżerską edukacji ekonomicznej. Obecnie, jak mi się wydaje, nie jest to równie trafne. Zmieniły się bowiem i nadal zmieniają same nauki o gospodarce, głębokim przeobrażeniom uległy myślenie o zarządzaniu oraz praktyka zarządzania organizacjami. Skręciły one wyraźnie w kierunku humanizującym podejście do ludzi, do stosunków pracy, harmonogramu pracy, decydowania i partycypacji pracowniczej. Z pewnością można by powiedzieć, że jeszcze niedostatecznie realizują ten humanistyczny pierwiastek, ale kierunek wydaje się już nieuchronny.

Podobnie James March, słynny profesor amerykańskich szkół biznesu, m.in. Uniwersytetu Stanforda, widzi edukację menedżerską jako złożoną strukturę. W jednym z wywiadów stwierdza:

Są cztery rzeczy, których pragną studenci szkół biznesu. Pierwsza to nauczyć się czegoś o takich biznesowych dyscyplinach, jak: organizacje, księgowość, finanse, produkcja czy marketing. Druga to pogłębiać rozumienie relacji między biznesowymi działaniami a głównymi zagadnieniami związanymi z ludzką egzystencją. Trzecia to być zdolnym do komunikowania, że jest się osobą uczęszczającą do pewnego rodzaju szkoły biznesu. Czwarta z kolei to położyć fundamenty pod określony zestaw kontaktów osobistych².

Te słowa doświadczonego dydaktyka oraz praktyka są nie tylko trafne z punktu widzenia nastawienia przeciętnego słuchacza biznesowych kursów i studiów, lecz także z punktu widzenia postkapitalistycznych czasów, w których przyszło współczesnym menedżerom żyć i działać. Oznaczają bowiem, zwłaszcza w odniesieniu do dwóch ostatnich punktów, że współczesna edukacja jest postrzegana (ale i kształtowana) jako „dostarciciel” określonych wartości, wśród których, prócz wiedzy, znajdują się także pragmatyczne wartości pozwalające szybko i sprawnie osiągać zamierzone

¹ Por. S. Banaszak, *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2011; por. tegoż, *Menedżerowie w strukturze społecznej*, Poznań 2006.

² J.W. Schmotter, *An Interview with Professor James G. March*, Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council 1995, 3, s. 58, cyt. za: H. Mintzberg, *Managers not MBAs. A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*, San Francisco 2005, s. 70.

cele. Wiedza jednakże nigdy nie była i wciąż nie jest tak błyskawicznie aplikowalna. Wymaga od „użytkownika” znacznego nakładu pracy i wysiłku, by ją przetworzyć, nierzadko także uzupełnić, wzbogacić o własne doświadczenia oraz wnioski i następnie zastosować. Dodatkowo, nie zawiera ona aż tylu możliwości, jak książka telefoniczna w osobistym telefonie komórkowym, która – rzecz jasna – znacząco powiększa się w toku biznesowego kształcenia oraz zawodowych kontaktów. Podkreślmy jednakże bardzo wyraźnie, że opisywane podejście nie jest specyficznie amerykańskie, lecz mieści się raczej w głównym międzynarodowym nurcie. Należałoby wprowadzić oddzielić kształcenie w toku studiów ekonomicznych czy studiów w zakresie zarządzania od kształcenia podyplomowego (na przykład MBA), a także od szerszej rozumianego edukowania, na przykład pod wpływem relacji międzyludzkich, pod wpływem przekazów medialnych itp. Wszystkie te otaczające współczesnych menedżerów struktury oraz społeczne uczestnictwo kształtują ich osobowość i tożsamość³. Ważnym elementem jest, głównie z pedagogicznego punktu widzenia, niemalże wszechobecna i w większości natrętna ideologia wolnego rynku, przedsiębiorczości, popytu i podaży. Prowadzi ona bowiem w prostej linii do wyrachowania w stosunkach międzyludzkich, do odhumanizowania relacji między ludźmi, wreszcie do ukształtowania się jedyne obowiązującego modelu postrzegania świata jako całości, świata, w którym dominuje ekonomia i rynek⁴. Jak się wydaje, specyficznie wpływa to na przedstawicieli badanej kategorii społecznej – menedżerów, mimo że stan współczesnej wiedzy w zakresie organizacji i zarządzania zbliża się – jak nigdy dotąd – do humanistyki właśnie.

Ten swoisty paradoks – profesjonalnej wiedzy konfrontowanej z makrospołecznie rozumianą ideologią – jest sam w sobie ciekawym obiektem naukowych dociekań. Jak się wydaje, menedżerskie podejście do życia i otaczającego świata jest, prócz pierwotnej socjalizacji, kształtowane przez szkoły biznesu oraz międzyludzkie, zawodowe relacje, pełne skrajnego racjonalizmu, poczucia sprawstwa, natychmiastowości i chwilowości, presji czasu i wyniku finansowego. Wszystko to sprawia, że menedżerskie tożsamości, choć wewnętrznie zróżnicowane, upodabnia do siebie właśnie zestaw wymienionych cech i postaw, wzbogacony o konsumpcyjny styl życia, eksponujący funkcjoznaki w postaci luksusowych garniturów, markowych oprawek okularów, szwajcarskich zegarków, luksusowych samochodów i rozmaitych „gadżetów” o charakterze wyraźnie klasowym, czyli tak dedy-

³ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej*, Poznań 2004, s. 196-199.

⁴ Por. m.in. R. Sennett, *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, Warszawa 2006.

kowanym, jak i wykorzystywanym przez ściśle określoną kategorię społeczną. Przy czym, do analizy położenia społecznego menedżerów służy im ekonomiczno-socjologiczna teoria własności. Charakterystyczne dla proponowanego ujęcia jest i to, że silnie akcentuje ono wychowanie jako obiekt własności, jako czynnik decydujący o miejscu jednostki w strukturze społecznej. Rzecz jasna, czynnik ten jest częścią szerszej struktury, w której skład wchodzi także wykształcenie. Niemniej, współcześnie wychowanie, wiążące się przecież z rodziną pochodzenia, stanowi o przewadze jednostek, o ich uprzywilejowaniu bądź braku tego uprzywilejowania. Jest ono bowiem zawarte w takich koncepcjach, jak choćby kapitał społeczny. Klasycznie z kolei, wychowanie stanowi ważny element Maxa Webera koncepcji pozytywnego oraz negatywnego uprzywilejowania.

Geneza edukacji menedżerskiej

Edukacja menedżerska zaczęła być szczególnie popularna w latach pięćdziesiątych dwudziestego wieku. Ów wzrost popularności szkół biznesu związany był, rzecz jasna, ze stanem i rozwojowymi perspektywami światowych gospodarek oraz rysującym się już wówczas technologicznym wyścigiem między Stanami Zjednoczonymi, Japonią a krajami europejskimi.

Niemniej, pierwsze szkoły ukierunkowane na kształcenie menedżerów zaczęły się pojawiać kilka dziesięcioleci wcześniej. Za pierwszą szkołę biznesu zwykło się uważać powstałą w 1881 r. *The Wharton School*, która była i pozostaje do dziś częścią *University of Pennsylvania* w Filadelfii w Stanach Zjednoczonych. Jej założycielem był filadelfijski kupiec, przemysłowiec i filantrop Joseph Wharton. Zatem, pierwociny kształcenia kadr dla biznesu, a także skala amerykańskiej gospodarki sprawiły, że właśnie USA są uważane za kolebkę kształcenia menedżerów. Niemniej, dokładnie w tym samym czasie, w 1881 r. na kontynencie europejskim, w stolicy Francji Paryżu powstała *École des Hautes Études Commerciales de Paris*, znana też jako *Hautes Études Commerciales (HEC)*. Pierwotnie ta Paryska Wyższa Szkoła Biznesu nosiła krótszą nazwę *Ecole de Commerce*, czyli Szkoły Handlowej i została powołana do życia przez *Chambre de Commerce et d'industrie de Paris (CCIP)*, Izbę Przemysłowo-Handlową w Paryżu⁵.

Warto więc od razu zauważyć, że obydwie instytucje zrodziły się pod wpływem gospodarczych potrzeb, niejako na zamówienie sfery biznesu.

⁵ Dane faktograficzne dotyczące historii szkół biznesu pochodzą z serwisów internetowych uczelni, m.in. www.wharton.upenn.edu, www.hec.edu, www.tuck.dartmouth.edu.

Można by zatem sformułować przypuszczenie, że ówcześni przemysłowcy nie tylko czuli potrzebę menedżerskiego kształcenia, lecz także łożyli na rozwój instytucji kształcących przyszłych zarządców przedsiębiorstw gospodarczych. Dobrze to świadczy o świadomości industrialnych właścicieli oraz o ich chęci wspierania edukacji, a także – pośrednio – nauki. Podnoszę te kwestie zwłaszcza dlatego, że współcześnie sytuacja uległa znaczącym przeobrażeniom – tak w sferze mentalnej, jak i instytucjonalnej. Nie chodzi mi jedynie o stwierdzenie oczywistego faktu o ogromnym przyroście instytucji ukierunkowanych na edukację biznesową. Chcę raczej zwrócić uwagę na dyskusję, jaka toczy się odnośnie do zaangażowania właścicieli kapitału w sprawę kształcenia menedżerów i specjalistów, że raczej stawia się tym pierwszym zarzuty o nadmiernym ingerowaniu w procesy z natury swojej przecież pozagospodarcze. Pośrednio dyskusja ta dotyczy również kwestii zaangażowania biznesu, zwłaszcza wielkiego, w badania naukowe, wdrożenia itp.⁶

Wracając do genezy edukacji menedżerskiej na świecie, należy podkreślić, iż z kolei pierwszą uczelnią biznesową, która nadawała tytuły magistra, tzw. *graduate school*, była *The Amos Tuck School of Business Administration*, część *Dartmouth College* w Hannoverze, w New Hampshire, w Stanach Zjednoczonych. Uczelnia powstała w 1900 r. i pozostaje najstarszą w Stanach Zjednoczonych instytucją magisterską w zakresie studiów biznesowych. Amos Tuck był amerykańskim politykiem, od którego nazwiska jego syn nazwał szkołę, fundując także budynki i bibliotekę.

Należy także zauważyć, iż powstawanie szkół biznesu w Stanach Zjednoczonych, ich trwanie i rozwój, związane są najsilniej z tzw. Ivy League, czyli grupą najbardziej uznanych uniwersytetów, zgrupowanych na wschodnim wybrzeżu USA. Dotyczy to zarówno *The Wharton School*, jako części *University of Pennsylvania*, jak i *The Amos Tuck School of Business Administration*, jako części *Dartmouth College*. W 1908 r. dołączył do nich *Harvard University* ze słynną dziś w całym świecie *Harvard Business School (HBS)*, wcześniej nazywaną *The Graduate School of Business Administration*. Zresztą, pozostali członkowie Bluszczowej Ligii również mają w swych strukturach szkoły biznesu, przy czym dwa uniwersytety nie utworzyły samodzielnie szkół, lecz weszły w aliansy z innymi instytucjami kształcenia biznesowego, oferując studia menedżerskie w kooperacji z partnerami. Są to *Brown University* położony w Providence, w stanie Rhode Island oraz *Princeton University*, zlokalizowany w stanie New Jersey, w mieście Princeton.

⁶ J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej*, Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja, 2005, 3; por. tegoż, *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznianie edukacji*, [w:] *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007.

Dzisiejsza edukacja menedżerska w najlepszych szkołach biznesu amerykańskich i europejskich uniwersytetów to także studia doktorskie. Ich powstanie datuje się na 1922 r., kiedy to w Harvard Business School utworzono program doktorski w zakresie zarządzania biznesem (w tym samym roku powstał też słynny miesięcznik „Harvard Business Review”). Obecnie studia doktorskie oferują wszystkie liczące się szkoły biznesu w świecie – rzecz jasna również wspomniane wcześniej, paryska Hautes Études Commerciales (HEC), czy amerykańskie The Wharton School i The Tuck Business School. Warto zauważyć, że pola badawcze wymieniane jako możliwe do podjęcia w ramach studiów doktorskich są względnie szerokie i obejmują w gruncie rzeczy całokształt zagadnień związanych z zarządzaniem, włączając w to oczywiście zagadnienia najnowsze. Przeważnie studia doktorskie, tak w uczelniach amerykańskich, jak i europejskich, koncentrują się wokół problematyki zarządzania, ekonomii, marketingu, finansów, czy rachunkowości.

Szkoły biznesu i ich pozycje w rankingach światowych

Jak już wspomniałem wcześniej, Europa ma długą tradycję w kształceniu biznesowym i menedżerskim. Choć można obecnie powiedzieć, że szeroka oferta amerykańskich uczelni, w tym członków Ivy League, przyćmiewa nieco w swej masie dokonania i pozycję europejskich instytucji menedżerskiego kształcenia, to jednak Stary Kontynent może wciąż poszczycić się perłami, czyli instytucjami, które nie tylko zajmują najwyższe pozycje w ogólnoświatowych rankingach, lecz także oferują największe realne możliwości podjęcia pracy oraz profity z posiadania dyplomu.

Warto wszakże zaznaczyć, że kilka lat temu na pierwszym miejscu prestiżowego i chyba najbardziej adekwatnego oraz rzetelnego rankingu studiów MBA na świecie, sporządzonego przez brytyjski dziennik „The Financial Times”, znalazła się London Business School. Dopiero kolejne miejsca monopolizowane były przez uczelnie amerykańskie, czyli kolejno: The Wharton School, Harvard Business School oraz Stanford Graduate School of Business. Jednak już kolejną pozycję zajmował INSEAD, czyli Institut Européen d'administration des Affaires – uczelnia istniejąca od 1957 r. i posiadająca dwa główne kampusy: europejski – we Francji oraz azjatycki – w Singapurze. Dodatkowo, INSEAD uruchomiła kampus na Bliskim Wschodzie w Abu Dhabi, w Zjednoczonych Emiratach Arabskich. Uczelnia zlokalizowała także swoje centrum badawcze w Izraelu oraz biuro w Nowym Jorku. Obecność INSEAD w Stanach Zjednoczonych związana jest m.in. ze strategicznym aliansem z The Wharton School (www.insead.edu).

Jak widać na przykładzie Institut Européen d'administration des Affaires, Ameryka i Europa właściwie od początków edukacji biznesowej współpracują. Współpraca ta i wzajemne oddziaływanie związane są z jednej strony z wchodzeniem w relacje konkurencyjne, wzajemne przypatrywanie się programom, wykładowcom, działaniom społecznym, z drugiej natomiast łączą się ze współpracą nawiązywaną w bilateralnych układach między uczelniami. Tendencja taka, jak już wspomniałem, utrzymuje się od bardzo dawna i jak wolno sądzić, stanowi jeden z ważnych (jeśli nie głównych) czynników kulturowej i gospodarczej dyfuzji. W konsekwencji zatem wpisuje się w procesy globalizacyjne współczesnego świata. Warto z całą mocą podkreślić, iż zarówno ta bliska współpraca, jak też jedynie współwystępowanie na rynku edukacyjnych usług sprawiają, że specyficzne i efektywne metody przekazywania wiedzy, dyskusji, studia przypadków oraz wiele innych elementów procesu dydaktycznego staje się – by tak rzec – wspólną własnością światowego systemu kształcenia kadr menedżerskich dla gospodarki. I nie tylko dla gospodarki, ponieważ wiele uczelni biznesowych (a jaskrawym przykładem są tu zwłaszcza uczelnie europejskie) kształci również przyszłych kierowników administracji różnych szczebli oraz instytucji ze swej natury pozagospodarczych.

Tabela 1

Ranking szkół biznesu w 2015 roku

Pozycja rankingu 2015	Nazwa uczelni	Kraj	Ważone wynagrodzenie (w dolarach amerykańskich)	Procentowy wzrost wynagrodzenia
1	Harvard Business School	USA	179 910	96
2	London Business School	Wielka Brytania	154 147	97
3	University of Pennsylvania: Wharton	USA	171 543	90
4	Stanford Graduate School of Business	USA	177 089	80
4	Insead	Francja/ Singapur	155 015	86
6	Columbia Business School	USA	169 252	106
7	Iese Business School	Hiszpania	144 992	121
8	MIT: Sloan	USA	158 926	97

Pozycja rankingowa 2015	Nazwa uczelni	Kraj	Ważone wynagrodzenie (w dolarach amerykańskich)	Procentowy wzrost wynagrodzenia
9	University of Chicago: Booth	USA	161 289	97
10	University of California at Berkeley: Haas	USA	158 518	88
11	Ceibs	Chiny	149 504	147
12	IE Business School	Hiszpania	152 286	104
13	University of Cambridge: Judge	Wielka Brytania	146 664	93
14	HKUST Business School	Chiny	132 416	117
14	Northwestern University: Kellogg	USA	159 598	90
16	HEC Paris	Francja	129 544	104
17	Yale School of Management	USA	154 175	96
18	New York University: Stern	USA	146 701	90
19	Esade Business School	Hiszpania	133 138	117
20	IMD	Szwajcaria	148 148	70
21	Duke University: Fuqua	USA	142 557	91
22	University of Oxford: Saïd	Wielka Brytania	136 474	86
23	Dartmouth College: Tuck	USA	153 896	94
24	University of Michigan: Ross	USA	144 159	97
25	UCLA: Anderson	USA	142 380	92
26	Indian Institute of Management, Ahmedabad	Indie	167 676	88
26	SDA Bocconi	Włochy	121 100	107
28	Cornell University: Johnson	USA	138 782	98
28	University of Hong Kong	Chiny	118 354	108
30	CUHK Business School	Chiny	112 204	125

Źródło: <http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/global-mba-ranking-2015>, [dostęp: 15.05.2015].

Już tylko pobieżna analiza światowego rankingu szkół biznesowych uświadamia nam, jak wielką przewagę zyskiwały przez lata amerykańskie uniwersytety oraz tworzone przez nie "business schools". Najnowszy ranking „The Financial Times” wyraźnie pokazuje bowiem, iż Ameryka górą. Znowu przoduje w nim słynna „marka” Harvard Business School, a europejska London Business School zajmuje drugie miejsce. Druga uczelnia z Europy znalazła się na siódmym miejscu rankingu. Jest to IESE Business School z siedzibą w Barcelonie, w Hiszpanii. Stany Zjednoczone są więc w tym zakresie swoistym hegemonem, który kolonizuje pośrednio i bezpośrednio świat biznesu. Zwłaszcza obecnie, w warunkach wciąż poprawiającej się i relatywnie taniejącej infrastruktury lotniczej, jak niektórzy są skłonni przekonywać skrócenia dystansu między Europą a USA, uczelnie amerykańskie zyskują jeszcze bardziej, ponieważ nie tak dużym wydatkiem pieniężnym i czasowym staje się studiowanie za oceanem. Oczywiście, nie należy zapominać o gospodarczym oddziaływaniu Stanów Zjednoczonych, co łącznie daje obraz tego kraju jako najsilniej kształtującego świadomość biznesową pokoleń menedżerów i wysokiej klasy specjalistów. Jest wprawdzie wciąż obecny w dyskusji na temat modeli zarządzania przykład japoński, lecz mimo niezaprzeczalnych atutów, przypisanej efektywności, a także światowego prestiżu, nie zyskuje tak ogromnej popularności czy aplikowalności, jak model amerykański właśnie.

Zresztą nie mam tu na myśli jedynie rankingów, które zawsze można podważyć poprzez wskazanie bardziej adekwatnych kryteriów, lecz także realnie istniejące w programach studiów MBA i w świadomości samych zarządców przekonania co do efektywności amerykańskiej gospodarki oraz modelu biznesowego kształcenia. Warto jednak zauważyć, iż nawet same rankingi, kiedy zważy się twarde ekonomiczne rezultaty czy – lepiej – wymierne korzyści, jakie daje dyplom MBA, wskazują na uczelnie amerykańskie jako przynoszące największe „zyski” posiadaczom dyplomów. Przytoczone dane wyraźnie pokazują, że najwyższe zarobki osiągają absolwenci amerykańskich programów MBA. Innymi słowy – amerykański model kształcenia biznesowego można uznać za najbardziej ekonomicznie efektywny. Zatem, tradycja, *know-how* uczelni amerykańskich, otoczenie gospodarcze i społeczne tworzące swoisty kontekst ich funkcjonowania sprawiają, że mamy do czynienia z najbardziej pożądanymi instytucjami kształcenia biznesowego na świecie. Rzecz jasna, również Europa ma swoje chlubne wyjątki, jednak siła i zasięg oddziaływania Stanów Zjednoczonych są w tym zakresie przemożne.

Wokół dyskusji o akademickich formach kształcenia menedżerów

Edukacja menedżerska jest niezwykle ważnym elementem kształcenia ekonomicznego oraz kształcenia akademickiego w ogóle. Jak już wcześniej wspominałem, jej znaczenie wiąże się z doniosłością funkcji spełnianych przez menedżerów w nowoczesnych społeczeństwach, a także z koniecznością kształcenia profesjonalnych zarządców, zgodnie z wymogami, jakie stawia przed nimi współczesna zglobalizowana gospodarka. Zwłaszcza prymat praktycznych, „gospodarczych” umiejętności każe niektórym autorom mówić na przykład o teoretycznej wiedzy, która jest całkowicie nieprzydatna w codziennym działaniu, czy o tym, że sesje z praktykami zawsze i wszędzie biorą górę nad pozostałymi formami kształcenia. Taki właśnie, w moim przekonaniu, niezwykle dyskusyjny pogląd na naturę kształcenia ekonomicznego lansują Piotr Płoszajski oraz jego młoda współpracowniczka Beata Mierzejewska. Autorzy stwierdzają m.in.:

Obserwując kariery zawodowe absolwentów szkół biznesu, można zauważyć, że największe sukcesy osiągają osoby, które podczas studiów pozyskały nie tylko wiedzę teoretyczną przewidzianą minimum programowym, ale także odznaczały się szczególnie aktywną postawą w rozwijaniu swoich umiejętności poprzez inne formy kształcenia, do których możemy zaliczyć praktyki zawodowe, treningi umiejętności, seminaria i konferencje, zagraniczne stypendia, sesje z praktykami zarządzania itp. W szczególnej sytuacji są zaś ci, którzy dodatkowo spotkali na swojej studenckiej drodze prawdziwego guru – wizjonera, który nauczył ich myślenia w kategoriach całych systemów, dostrzegania całości w części i części w całości⁷.

Powiadam, że to pogląd dyskusyjny, ponieważ zawiera cały szereg przyjętych *implicite* założeń, które można bez wielkiego błędu uznać za fałszywe. Chodzi mianowicie o to, że autorzy przyjęli, bez litanii dodatkowych warunków, że owa studencka aktywność wyraża raczej wszechobecny dziś pęd do „robienia kariery”, do awansowania, do bycia lepszym niż ktokolwiek inny. Oznacza to również, że wielu coraz młodszych ludzi prześciga się w zdobywaniu kolejnych kredencjałów, co do których żywią przekonanie, że ułatwią im one start w zawodowe życie bądź umilą jego kształtowanie. Jak się wydaje, autorzy są w tym przedmiocie niepoprawnymi optymistami, ponieważ nie uwzględniają w ogóle zróżnicowania jakości kształcenia czy tzw. kapitału społecznego u progu kariery zawodowej. Niemniej, warto docenić trafny autorski wniosek o guru, który uczy myśleć i widzieć otacza-

⁷ P. Płoszajski, B. Mierzejewska, *Wyzwania XXI wieku dla edukacji menedżerskiej*, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=3&id=31, [dostęp: 20.02.2009].

jącą rzeczywistość w kategoriach struktury, czyli wzajemnie współwystępujących i współzależnych elementów. Rzeczywiście, w czasach pojawiających się wyraźnie dążeń do kształcenia wąskospecjalistycznego, ta myśl musi być uznana za pewien precedens. W istocie, postulat ten jest zbieżny nie tylko z tym, co zostało do tej pory powiedziane, lecz także z obroną metodologią badań i szeregiem pojawiających się w tej pracy wniosków.

Istotnie, jest kwestią decyzji, czy kształcenie na poziomie akademickim winno wyposażać absolwenta jedynie w lepiej lub gorzej scharakteryzowane umiejętności czy w zdolność do samodzielnego myślenia i analizowania, do stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi. I to zarówno w mądrych księgach, jak i w procesach praktycznych. Przychylam się, rzecz jasna, do tej drugiej ewentualności, jestem bowiem przekonany, że w pracy menedżera istotniejsze są: zdolność do precyzyjnego wyrażania myśli, do umiejscowienia problemu w hierarchii problemów organizacyjnych, wreszcie do podejmowania decyzji opartych na jak najlepiej przygotowanej diagnozie istniejącego stanu rzeczy.

Wziąwszy to pod uwagę, mniej przekonujące stają się wyniki badań przedstawione przez monster.com, spółkę zajmującą się doradztwem personalnym, która przeprowadziła sondaż wśród swoich klientów. Ostatecznie zebrała spore grono ponad czterdziestu tysięcy respondentów, którzy w znakomitej większości (62%) stwierdzili, że nie nauczyli się w college'u niczego, co powinni wiedzieć⁸. Ich siła przekonywania zmniejsza się dlatego, że respondenci retrospektywnie odpowiadają na fundamentalne w edukacji pytanie o proporcje teorii do praktyki i – wreszcie – sami autorzy badań rezygnują z różnicowania ich odpowiedzi ze względu na jakość kształcenia w danej jednostce. Innymi słowy – w pierwszym przypadku respondenci, nie będąc specjalistami w danej dziedzinie, nie są w gruncie rzeczy zdolni do udzielenia trafnej odpowiedzi. W drugim przypadku – osoby analizujące wyniki sondażu zapominają o dość oczywistym fakcie zróżnicowania poziomu kształcenia, zakładając prawdopodobnie jego przynajmniej przeciętny charakter. W obu przypadkach popełniają błąd. Współczesne koncepcje kształcenia oraz – przede wszystkim – praktyka edukacyjna ujawniają wyraźny kurs ku praktyczności. Przy czym, w wielu przypadkach, tj. w przypadku wielu uczelni kształcących przyszłych zarządców, jest to praktyczność rozumiana na tyle wąsko, że skłania do zastanowienia się nad jej przydatnością w codziennej pracy. Zwłaszcza, jeśli uwzględni się przemiany współczesnych gospodarek i społeczeństw – taki kurs może okazać się błędny. Jest bowiem wymogiem współczesności: mobilność, elastyczność

⁸ Tamże.

oraz – w sensie, jakim nadał temu słowu Georg Simmel – wielofunkcyjność. Te trzy cechy są całkowicie przeciwstawne kształceniu wąskospecjalistycznemu, ponieważ nowoczesne rynki pracy poszukują osób potrafiących się szybko i często dostosowywać do zmiennego czy turbulentnego otoczenia⁹.

Jeśli dodamy do tego jeszcze diagnozę obecnej sytuacji w krajach postsocjalistycznych, która obok przewagi tradycyjnych sektorów gospodarki, nienowoczesnej technologii i techniki wytwarzania oraz niedomagającej infrastruktury, obejmuje także niskie kwalifikacje pracowników wykonawczych oraz menedżerów¹⁰, to nasza teza o konieczności kształcenia ogólnego i wyposażenia absolwentów studiów menedżerskich w określone kwantum wiedzy humanistycznej nabierze dodatkowego znaczenia. Jak stwierdza Lech Zacher:

Kraje posocjalistyczne oraz rozwijające się charakteryzują rozmaite *luki* – jak luka informacyjna, naukowo-techniczna, menedżerska, organizacyjna itp. Obecna rewolucja informacyjna i globalizacja stwarzają szanse ich łatwiejszego przezwyciężenia, chociażby przez sam dostęp do informacji¹¹.

Warto w tym miejscu wyrazić przekonanie, że „luka menedżerska” jest uwarunkowana właśnie edukacyjnie i związana z zapóźnieniem zarówno w sferze kształcenia akademickiego (mam tu na myśli kierunki ekonomiczne), jak i w sferze wtórnej, organizacyjnej socjalizacji, rozwoju i samodoskonalenia polskich menedżerów. Wszystko to składa się na obraz polskiego zarządcy, przed którym stoją ogromne wyzwania, często większe niż w gospodarkach rozwiniętych, który jednak nie jest w pełni przygotowany do ich podejmowania. Nieprzygotowanie oznacza przy tym zarówno luki w wiedzy przedmiotowej, jak i w szerokiej oraz niezwykle istotnej sferze kształtowania własnych kompetencji. Konieczne jest zatem, jak stwierdza Zacher, „upublicznienie świadomości” w zakresie wymagań, jakie stawia nowa gospodarka. Wymagania te dotyczą również „nowej edukacji ekonomicznej” społeczeństw. Miałyby ona być skierowana także do osób, trawestując określenie Maxa Webera, negatywnie uprzywilejowanych, czyli tych, którzy są wyłączeni z określonych struktur, w tym przypadku – którzy dotąd nie mieli dostępu do edukacji akademickiej.

⁹ R. Krupski (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu. Ku superrelatywnej organizacji*, Warszawa 2005. Por też K. Perechuda (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem przyszłości. Koncepcje, modele, metody*, Warszawa 2000.

¹⁰ L.W. Zacher, *Spoleczne wymiary i aspekty „nowej gospodarki”*, [w:] *„Nowa gospodarka” i stare problemy. Perspektywy szybkiego wzrostu w krajach postsocjalistycznych*, red. G.W. Kołodko, M. Piątkowski, Warszawa 2002, s. 55,

¹¹ Tamże.

Zakończenie

Henry Mintzberg, znany w całym akademickim świecie kanadyjski specjalista w zakresie zarządzania i strategii przedsiębiorstw, we wprowadzeniu do książki poświęconej menedżerom i studiom MBA, w ten oto sposób pisze o relacjach między kształceniem a praktyką gospodarczą:

Jest to książka o edukacji menedżerskiej, która to dotyczy zarządzania. Wierzę, że mimo iż obie dziedziny są w tarapatkach, jedna nie może się zmienić bez zmiany tej drugiej¹².

Rzeczywiście, zarówno kształcenie menedżerów, jak i praktyka zarządzania organizacjami to dziedziny współzależne i współwarunkujące się. Edukacja, zwłaszcza jej akademickie formy, nie może istnieć bez praktyki i stałego z nią kontaktu, z kolei praktyka nie może obejść się bez aktualnego stanu wiedzy w przedmiotowym zakresie. Przynajmniej w ramach modelu, który można by nazwać idealnym. Jednakże jest to model, który, jak przekonuje sam Mintzberg, nie występuje nawet w Stanach Zjednoczonych¹³. Inna znana uczona, związana z prestiżową Harvard Business School, Linda Hill, zwraca uwagę, że wielu menedżerów początkowo „gra” swoją rolę zanim pojmie, czym ona naprawdę jest, tzn. jakich kwalifikacji i – przede wszystkim – kompetencji wymaga. Autorka stwierdza, że wiele szkół biznesu w niewielkim stopniu przygotowuje menedżerów do pełnienia ich codziennych obowiązków. Zresztą dwie trzecie badanych absolwentów studiów MBA stwierdza, że w nieznacznym stopniu wykorzystuje do pierwszych zadań w pracy umiejętności zdobyte w toku kształcenia¹⁴.

Warto w tym miejscu wtrącić, że opinie badanych można interpretować w dwojaki sposób. Po pierwsze, może to rzeczywiście świadczyć na rzecz tezy o nienajlepszym poziomie kształcenia menedżerów, jako o kształceniu przeteoretyzowanym, a nawet oderwanym od społeczno-ekonomicznej rzeczywistości. Niemniej, jest i konkurencyjna interpretacja, która wikła dwa dodatkowe pojęcia: przystosowania wiedzy oraz sił osobowości. Otóż, wiedza i kwalifikacje to pewien konglomerat, który następnie musi być każdorazowo przystosowywany przez jednostkę (w określonych warunkach organizacyjnych) do specyfiki sytuacji, z którą się ona mierzy. Jeśli tak, to z pewnością są takie jednostki, które, choć wyposażone w spory zasób wiedzy, nie potrafią jej adekwatnie wykorzystać w pracy. Niemniej, w przywoływanych badaniach może być i tak, że wiedza respondentów, jak również

¹² H. Mintzberg *Managers not MBAs*, s. 1.

¹³ Por. S.E. Abraham, L.A. Karns, *Do Business Schools Value the Competencies That Businesses Value?* *Journal of Education for Business*, July/August 2009.

¹⁴ L.A. Hill, *Becoming a Manager Mastery of a New Identity*, Boston 1992, s. 67, 274-275.

ich umiejętności aplikacyjne funkcjonują na poziomie sił osobowości. Oznacza to, że stają się drugą naturą, że są po prostu aplikowane, bywa że z pominięciem refleksji na ten temat. Wówczas pytania badacza o wskazanie obszarów, w których ta wiedza jest pożytkowana napotyka na poważne i nieudawane zdziwienie co do poziomu wiedzy wyniesionej ze studiów MBA bądź innych studiów w zakresie zarządzania. Jest jednak rolą badacza dotarcie do prawdziwych motywów działania menedżerów, a nie poleganie jedynie na deklaracjach.

Utyskiwania na system edukacji w ogóle, jak również na system i efektywność edukacji menedżerskiej jest co najmniej tak stare, jak pojawienie się nowoczesnego przemysłu oraz nowoczesnych instytucji kształcenia, nie mniej owo rozróżnienie między wiedzą a jej aplikacją wydaje się w tym przypadku słuszne. Rzecz jasna, ma ono szereg dodatkowych założeń. Zalicza się do nich między innymi to, że każda wiedza o charakterze teoretycznym zawsze wypływa z praktyki czy – mówiąc innymi słowy – z empirii. Ponadto, każde praktyczne działanie wymaga mniej lub bardziej adekwatnego modelu teoretycznego, który dostarcza nie tylko „operacyjnych” możliwości działania, lecz także grupuje spodziewane rezultaty. To bardzo ważne z punktu widzenia oczekiwań co do działania.

W niniejszych rozważaniach przyjąłem dość szerokie rozumienie edukacji, w tym i edukacji menedżerskiej. Można by je zamknąć w następującej definicji: „edukacja menedżerska” to świadomościowy proces przyswajania i przetwarzania wiedzy oraz doświadczeń, połączony z elementarną refleksją na ten temat, realizujący się w instytucjach kształcenia akademickiego, w rozmaitych instytucjach kształcenia ustawicznego (kwalifikacje) oraz w miejscu pracy (kompetencje). Proces ten jest dynamiczny oraz stały. Warto dodać, że tak rozumiana edukacja przebiega także w relacjach z pozostałymi członkami organizacji, w tym z podwładnymi. Oznacza to, że w miejscu pracy edukacja menedżerska ma zawsze charakter interakcyjny. Co więcej, owa interakcyjność sprawia, że wiedza już w momencie jej przyswojenia staje się konglomeratem informacji, interpretacji, ideologii, stereotypu. Jako taka właśnie rzutuje nie tylko na organizacje, w których menedżerowie pełnią swoje role, lecz także, pośrednio, na społeczeństwo.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham S.E., Karns L.A., *Do Business Schools Value the Competencies That Businesses Value?* Journal of Education for Business, July/August 2009.
- Banaszak S., *Menedżerowie w strukturze społecznej*, Wydawnictwo WSKiZ, Poznań 2006.

- Banaszak S., *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Hill L.A., *Becoming a Manager Mastery of a New Identity*, Harvard Business School Press, Boston 1992.
- Krupski R. (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu*, PWE, Warszawa 2005.
- Mintzberg H., *Managers not MBAs. A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*, Berrett-Koehler Publishers Inc., San Francisco 2005.
- Perechuda K. (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem przyszłości. Koncepcje, modele, metody*, Placet, Warszawa 2000.
- Płoszajski P., Mierzejewska B., *Wyzwania XXI wieku dla edukacji menedżerskiej*, http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul_v2.php?numer=3&id=31, [dostęp: 20.02.2009].
- Rutkowiak J., *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej, Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 2005, 3.
- Rutkowiak J., *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznianie edukacji*, [w:] *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2007.
- Schmottter J.W., *An Interview with Professor James G. March*, *Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council*, 1995, 3.
- Sennett R., *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, przekł. J. Dzierżowski, Ł. Mikołajewski, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2006.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Zacher L.W., *Spoleczne wymiary i aspekty „nowej gospodarki”*, [w:] *„Nowa gospodarka” i stare problemy. Perspektywy szybkiego wzrostu w krajach postsocjalistycznych*, red. G.W. Kołodko, M. Piątkowski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego w Warszawie, Warszawa 2002.