

Jan Franciszek Jacko

Uniwersytet Jagielloński

Teoria w praktyce. Uwagi o roli filozofii w nauczaniu zarządzania na poziomie studiów uniwersyteckich

Myślenie abstrakcyjne sprzyja skuteczności działania. W pracy niniejszej to twierdzenie zostaje zilustrowane analizą funkcji wykładu filozofii w nauczaniu zarządzania na poziomie studiów uniwersyteckich.

Zakłada się tu, że głównym celem wykładu filozofii nie jest pamięciowe opanowanie nazwisk filozofów i ich poglądów, gdyż ta wiedza należy bardziej do historii (a dokładniej do historii filozofii) niż do filozofii jako takiej. Nie będzie się tu filozofii utożsamiać z jakimś określonym nurtem filozoficznym. Wiedza filozoficzna, o której tu będzie mowa, dotyczy ogólnych założeń i metod myślenia oraz sposobu ich funkcjonowania w systemie wiedzy. W tym aspekcie filozofia jest pokrewna logice i metodologii nauk¹.

¹ Każdy niemalże nurt filozofii rości sobie pretensję do tego, by zdefiniować filozofię w swoisty dla siebie sposób i traktować tę definicję tak, jakby była „jedyną słuszną” lub „najlepszą” opcją terminologiczną. Filozofia to jedna z najstarszych dziedzin wiedzy. W tym czasie słowem „filozofia” oznaczano różne dziedziny wiedzy i aktywności człowieka. Ze względu na aktualną wieloznaczność terminu „filozofia” nie będzie się tu proponować jego definicji sprawozdawczej. Postawione w tytule pytanie tego nie wymaga. Praca ograniczy się do regulującego określenia roli filozofii w działaniu człowieka i w naukach aplikacyjnych związanych z zarządzaniem. Twierdzę, że filozofia:

- a. dąży do definicji rzeczowych określających przedmiot (działania lub nauki) i
- b. wskazuje istotne rysy (ustala model) rzeczywistości, którego dotyczy dana nauka lub dane działanie.

Nurty neopozytywizmu i filozofii analitycznej ograniczają wiedzotwórczą rolę filozofii tylko do wskazanych tu jej funkcji. Ja tego tu nie robię. Nie twierdzę, że ich spełnianie jest głównym

Myślenie abstrakcyjne

Każdy żyjący na ziemi gatunek rozwija swoje dla niego władze, które decydują o jego przetrwaniu. Już Arystoteles zauważył, że „zwierzę rozumne” (gr.) *ZOON LOGION*, jakim jest człowiek, nie jest tak uposażone jak inne zwierzęta – nie ma np. ani tak silnych mięśni, ani tak wrażliwych zmysłów jak większość drapieżników, swoje przetrwanie i przewagę nad innymi gatunkami zawdzięcza swojej władzy, która pozwala przewidywać, osiągać zamierzone cele i tworzyć wynalazki. Władzę tę starożytni nazywali rozumem (gr. *NOUS*, *LOGOS*, łac. *ratio*) uznając, że swoistą jej funkcją jest abstrakcyjne myślenie (abstrakcja), czyli zdolność do odróżniania tego, co istotne, od tego, co nie jest istotne w otaczającej nas rzeczywistości, dzięki czemu możliwe jest tworzenie teorii odzwierciedlającej istotne cechy świata, w kontekście których możliwe jest przewidywanie i opracowywanie taktyk i strategii osiągania zamierzonych celów.

Myślenia abstrakcyjne w przyjętym tu sensie różni się od myślenia instynktownego, które polega głównie na kojarzeniu sąsiadujących ze sobą bodźców, tworzy odruchy i kształtuje instynkty, które nim kierują. Klasycy teorii abstrakcji różnie tłumaczą „mechanizm” abstrakcji. Zgadzają się jednak co do tego, że nie jest on redukowalny do odruchowych i instynktownych zachowań. Myślenie abstrakcyjne w przyjętym tu sensie polega na rozumieniu rzeczywistości².

celem filozofii. Przyjmuję tylko, że filozofia między innymi je spełnia w naukach o zarządzaniu i w praktyce zarządzania.

² Na przykład Platon przyjmuje założenia natywistyczne i przez teorię *anamnezy* (odpamiętania wiedzy o wiecznych i niezmiennych ideach) tłumaczy możliwość rozpoznania istotnych cech otaczającej nas rzeczywistości. Arystoteles, kierując się założeniem genetycznego empiryzmu przyjmuje, że abstrakcja polega na analizie wiedzy empirycznej, gdzie przy pomocy rozumowań dochodzi się do wyróżnienia cech istotnych przedmiotu poznania. W ujęciu Platona i Arystotelesa istota rzeczy decyduje o ich tożsamości, każda rzecz i zjawisko ma swoistą dla siebie istotę.

Nieco inaczej istota jest rozumiana przy założeniach nominalistycznych lub konceptualistycznych, gdzie dana rzecz lub zjawisko może mieć różne cechy istotne, zależnie od tego, co jest celem działania. Na przykład we współczesnej teorii nauki inspirowanej myślą neopozytywistyczną i pragmatyzmem abstrakcję często kojarzy się z rozumowaniami redukcyjnymi, które polegają na stawianiu hipotez wyjaśniających, które tłumaczą badaną rzeczywistość przez wskazanie na domniemane racje zaobserwowanych stanów rzeczy. W tym ujęciu abstrakcja podporządkowana jest działaniu. W różnych rodzajach działania, ze względu na ich cele, różne cechy badanej rzeczywistości można uznać za istotne (dla realizacji tych celów). W tym ujęciu pojęcie istoty zastępuje się zwykle pojęciem *modelu*, na który składają się te cechy rzeczywistości

Myśliciele starożytnej Grecji byli zgodni co do tego, że teoria wpływa na praktykę, gdyż trafne rozumienie rzeczywistości współdecyduje o skuteczności działania. Poświadczają to m.in. ich doświadczenia militarne, w których o sukcesie nie decydowała siła, ale taktyka i strategia. Dzisiaj to przekonanie znajduje potwierdzenie m.in. w naukach aplikacyjnych, które pokazują, jak abstrakcyjne myślenie prowadzi do sukcesu w wielu dziedzinach ludzkiej działalności, również w biznesie. Nie ma powodu, by traktować nauki o zarządzaniu, tak jakby były wyjątkiem od powyższej reguły. Nauki te, aby mieć zastosowanie praktyczne, muszą trafnie odczytać rzeczywistość i posiadać ogólną teorię, która pozwala zrozumieć związek ogólnych zasad z konkretnymi sytuacjami zarządzania.

Abstrakcja a klasyczny ideał (paradygmat) wyszkolenia uniwersyteckiego

Aby podejmować trafne decyzje, trzeba zrozumieć rzeczywistość w aspekcie zasad, które nią rządzą, to zaś wymaga uniwersalnej wiedzy. Ten postulat został podjęty w nowożytnym ideale kształcenia uniwersyteckiego, który nawiązuje do klasycznego paradygmatu edukacji, który znajdujemy już w myśli starożytnej³. W tym ujęciu głównym celem edukacji jest wykształcenie kompetencji poznawczych, polegających na trafnym rozumieniu rzeczywistości i praktycznych, które pozwalają inwencyjnie wykorzystywać zdobywaną wiedzę w działaniu.

Tak rozumianą edukację przeciwstawić należy indoktrynacji, tresurze lub pamięciowemu tylko opanowaniu wiedzy. Nauczanie, które sprowadza się tylko do zapamiętywania informacji i procedur lub naśladowania zachowań bez ich zrozumienia, ograniczałoby samodzielność, krytycyzm i inwencyjność myślenia⁴.

i relacje między nimi, które należy brać pod uwagę, realizując określone cele działania. Model przez to, że jest uproszczonym i schematycznym „obrazem” danej dziedziny, pozwala łatwiej orientować się w złożonej rzeczywistości.

³ Klasyczny paradygmat nauczania doczekał się wielu opracowań. Klasyczny ideał edukacji w myśli starożytnej jest omawiany m.in. w książce Wernera Jaegera *Paideia* (Jaeger 1962–1964).

⁴ Już w dialogach Platona główny ich bohater Sokrates podejmuje polemikę z dominującym w jego czasach wzorcem pamięciowego opanowywania wiedzy, które przypomina indoktrynację lub tresurę. Wchodząc w dialog z ówczesnymi autorytetami i ekspertami pokazuje on

Argumenty przemawiające za klasycznym paradygmatem nauczania to m.in.:⁵

- a. argument pragmatyczny – pokazujący, że „dobra” teoria jest warunkiem skuteczności strategii i taktyk tworzonych w naukach aplikacyjnych;
- b. argument utylitarny, który polega na pokazaniu, że klasyczny model edukacji sprzyja demokracji (wykształcone społeczeństwo trafniej wybiera, zamożności społeczeństwa i poprawia jakość życia społecznego (im bardziej wykształcone społeczeństwo, tym mniej patologii społecznych) oraz
- c. argument antropologiczny, który polega na pokazaniu, że wykształcenie lepiej niż indoktrynacja lub tresura służy kompetencjom i integracji psychicznej ucznia.

W niniejszej pracy ograniczę się do omówienia tylko pierwszego ze wspomnianych tu argumentów na przykładzie roli wykładu filozofii na kierunkach studiów uniwersyteckich związanych z zarządzaniem. Jest to przykład ogólniejszych zależności. Poniższe uwagi odnoszą się też do innych kierunków kształcenia nauk aplikacyjnych.

ograniczenia tak ukształtowanych kompetencji przy rozwiązywaniu konkretnych problemów i w tym kontekście ujawnia potrzebę kształcenia, które prowadzi do odkrycia i zrozumieniu zasad (gr. *ARCHE*) przez ucznia, zarysowując paradygmat kształcenia, które tu nazywać będę „klasycznym”.

⁵ Klasyczny paradygmat edukacji nie budzi dziś większych kontrowersji co do jego celu, jakim jest kształcenie samodzielnego i krytycznego myślenia. Przedmiotem kontrowersji jest raczej sposób jego realizacji. Nieporozumieniem byłoby traktowanie klasycznego paradygmatu nauczania tak, jakby był stroną w sporze o taktyki nauczania między podejściem tradycyjnym (Herbartowskim) i progresywnym (Deweyowskim) oraz nowszymi rozwiązaniami tego sporu. Te podejścia różnią się określeniem partykularnych celów edukacji i taktyką ich realizowania. Natomiast klasyczny paradygmat nauczania nie dotyczy partykularnych celów edukacji. On określa najogólniejsze jej cele związane z przyjętą antropologią, takie jak myślenie (uczyć rozumienia i inwencyjnego myślenia) i wolność (uczyć trafnego wyboru). To, czy edukacja realizuje klasyczny paradygmat zależy od wielu niuansów wykonania. Każde z partykularnych podejść można realizować w sposób zgodny z klasycznym paradygmatem lub nie (choć zapewne niektóre z nich lepiej pasują do niego niż inne).

Partykularne taktyki nauczania nie są wynalazkiem XVIII-wiecznych myślicieli. Już sofisci, a potem Sokrates opracowywali taktyki nauczania. Wystarczy wspomnieć sokratejskie metody kształcenia – metodę elenktyczną i maieutyczną. Od tamtych czasów aż do dziś powstają różnorodne taktyki, które realizują klasyczny paradygmat. Dziś na przykład na szczególną uwagę zasługują w obszarze anglosaskim taktyki *active learning*, angażujące studenta w dyskusję lub taktyki *problem solving*, gdzie uczniowie biorą udział w poszukiwaniu odpowiedzi na zadane pytanie.

Nauki aplikacyjne na przykładzie nauk o zarządzaniu

Nauki teoretyczne mają cele poznawcze. Mogą służyć praktyce, ale praktyka nie jest ich głównym celem. Nauki aplikacyjne natomiast mają – prócz celów teoretycznych – też cel praktyczny, jakim jest określenie skutecznych i efektywnych procedur działania, które nazywać się tu będzie strategiami i taktykami (przyjmuję, że taktyka jest częścią strategii). Na przykład praktycznym celem medycyny jest opracowanie procedur leczenia (por. Wulf, Pedersen, Rosenberg: 10). Cele teoretyczne są podporządkowane celom praktycznym, ale realizacja celów teoretycznych jest warunkiem możliwości realizacji celów praktycznych (por. Bielski: 50). Podobnie jest w naukach o zarządzaniu, które będę oznaczał skrótem NZ⁶.

NZ mają teoretyczne i aplikacyjne cele. Cele teoretyczne dotyczą wiedzy o wyżej wskazanym przedmiocie badań. Cele teoretyczne są podporządkowane celom aplikacyjnym – taktykom i strategiom zarządzania. Celom aplikacyjnym służy z jednej strony opracowanie strategii i taktyk ich realizacji, z drugiej strony analiza celów aplikacyjnych. W pierwszym przypadku przy założeniu, że cele zarządzania są już określone (np. zysk, jakość i wydajność pracy, rozwój firmy), NZ opracowują metody realizacji tych celów, np. zwiększania jakości pracy,

⁶ W określaniu swoistości NZ stosunkowo łatwo jest wyznaczyć ich przedmiot – zarządzanie, które można kojarzyć m.in. z podejmowaniem decyzji, sprawowaniem władzy, kierowaniem, przywództwem, wykorzystywaniem zasobów, osiąganiem celów, organizowaniem pracy i in. Ze względu na przyjętą typologię dziedzin zarządzania można wyróżniać np. zarządzanie firmą, zarządzanie personelem, zarządzania zasobami ludzkimi i in. i każdej z nich przyporządkować partykularną naukę o zarządzaniu. W zależności od przyjętej ogólnej ontologii zjawiska, jakim jest zarządzanie, wyróżnia się jego elementy (np. organizacja, firma, przedsiębiorstwo, przeniesienie na inne stanowisko, personel, zasoby, zasoby ludzkie, interesy, jakość pracy, efektywność pracy, interesariusze, planowanie, organizowanie, motywowanie, kontrola, kompetencje i in.), relacje między nimi (np. podwładny–zwierzchnik, właściciel–firma, interesariusze–przedsiębiorstwo i in.) i zjawiska z nimi związane (np. zaufanie, delegowanie uprawnień, *outplacement*, *mobing*, *nepotyzm* i in.), które mogą stać się przedmiotem partykularnych badań i analiz w NZ. Por. Bielski 1996, Sułkowski 2005, Oleksyn 2006.

NZ nie mają jednorodnej metody i samodzielnego aspektu, co pokazuje m.in. Łukasz Sułkowski (Sułkowski 2005). Analizując epistemologiczne zagadnienia w NZ, autor dochodzi do wniosku, że nauki te nie są jednorodne metodologicznie – mają charakter interdyscyplinarny i eklektyczny, ich metody są zapożyczone z różnych dziedzin wiedzy, a o naukowej tożsamości NZ decydują głównie względy społeczne i instytucjonalne (Sułkowski 2005: 55–56). Praca niniejsza nie będzie referować stanowisk i sporów dotyczących metod NZ, przyjmując, że mają one charakter interdyscyplinarny, podporządkowany wyżej wskazanym celom teoretycznym i praktycznym.

kształtowania kultury organizacji i kultury pracy ze względu na jej efektywność i jakość, metody oceny pracowników i jakości pracy, diagnozowania sytuacji w podejściu systemowym, badania efektywności pracy i jej miar, opracowywanie sposobów rachowania i przewidywania efektywności, badanie zgodności działania z przyjętą w firmie strategią rozwoju i in.

W przypadku drugim chodzi o zrozumienie przyjętych celów aplikacyjnych przez m.in. badanie misji, wizji i strategii firmy, celów interesariuszy oraz mniej dziś popularne ze względu na normatywne („sąsiadujące” z etyką zarządzania) sposoby określania celów, takie jak na przykład koncepcje „dobrej firmy” (nawiązujące do koncepcji dobrej wspólnoty), zaangażowania, satysfakcji, motywowania, wartości (np. przedsiębiorstwa) i in.

Teoria i konkret w NZ

Wydaje mi się, że skuteczność taktyk i strategii w NZ zależy od ogólniejszej reguły metodologicznej obowiązującej w naukach aplikacyjnych, którą można streścić w następujący sposób: im większy związek tych nauk z konkretnym kontekstem, tym większa jest ich aplikowalność w tym kontekście i tym mniejsza ich aplikowalność w innych kontekstach, a zwłaszcza w kontekstach nietypowych.

Jeśli nauki te badają typowe układy zależności związanych z kontekstem wdrażania swoich taktyk i strategii, nie uwzględniają tych układów zależności, których tam nie ma. Na przykład tak tworzone nauki o zarządzaniu mogą trafnie diagnozować sytuacje i sugerować skuteczne taktyki oraz strategie działania w dużych przedsiębiorstwach w okresie dynamicznie rozwijającej się gospodarki, gdy powstawały na bazie doświadczeń z tego właśnie kontekstu historyczno-społeczno-organizacyjnego. Mogą jednak okazać się mało użyteczne w innych kontekstach, na przykład związanych z kryzysem lub małym przedsiębiorstwem.

Jeśli nauki aplikacyjne o zarządzaniu nie uwzględnią nietypowych kontekstów zarządzania, tworzą szablon, który jest przydatny w typowych kontekstach, ale który „nie pasuje” do sytuacji nietypowych. Doskonale to widać np. w taktykach oceniania pracowników, gdzie ogólnie przydatny szablon sprawdza

się w wielu przypadkach, ale nie pasuje do oceny np. osób sprzątających (por. Baldacchino 1995). Podobnie skuteczne taktyki i strategie zarządzania personelem lub zasobami ludzkimi będą inaczej wyglądać w „opiekuńczej” kulturze organizacyjnej, typowej dla wielu krajów Europy, a inaczej w „zadaniowej” kulturze organizacyjnej (swoistej dla wielu krajów azjatyckich), gdzie przesadne „opiekowanie” się pracownikiem może mieć dla niego nawet obraźliwy sens. Przykłady można mnożyć.

Wyciągam z powyższych uwag następujący wniosek: jeśli nauki o zarządzaniu nie zawierają szerszej teorii, która uwzględni możliwość zaistnienia różnych, a zwłaszcza nietypowych okoliczności, tworzone w nich strategie i taktyki mogą okazać się bezużyteczne, mylące a nawet kontrproduktywne w zastosowaniu. Ten stan rzeczy proponuję potraktować jako sugestię w nauczaniu nauk aplikacyjnych, a zwłaszcza w określeniu „misji” uczelni i jej „docelowego klienta” (do którego adresowane jest kształcenie).

W tym kontekście podnoszone coraz częściej zarzuty pod adresem polskiej nauki, że nie jest dość inwencyjna, rozumieć należy w następujący sposób: jeśli nie chcemy być „skansenem nauk aplikacyjnych” i „źródłem dobrze wykwalifikowanej i taniej siły roboczej” (takie określenia napotkać można w publikacjach na temat stanu polskiej nauki), nie wolno rezygnować ze standardów kształcenia uniwersyteckiego, gdyż dostarcza ono narzędzi inwencyjnego myślenia, które jest kluczową kompetencją na wyższych szczeblach zarządzania.

Omawiany wyżej klasyczny paradygmat wykształcenia uniwersyteckiego nie wyklucza wiedzy praktycznej, związanej z wykonywaniem określonych ról społecznych i realizacją partykularnych celów działania. Wykształcenie w tym podejściu nie ogranicza się jednak do opanowania wzorców działania (gr. *TECHNE*). Wymaga ono także zrozumienia powodów (zasad), które decydują o skuteczności działania, gdyż taka wiedza pozwala dostosowywać działanie do zmiennej rzeczywistości, co jest warunkiem inwencyjności działania i jest jednym z warunków jego skuteczności. Dlatego w tym paradygmacie ważną rolę pełnią nauki teoretyczne o dużym stopniu ogólności, takie jak matematyka, logika i filozofia. One pozwalają syntetyzować wiedzę praktyczną i tłumaczyć jej związek z konkretną sytuacją działania.

To prawda, że nie wszyscy studenci po ukończeniu studiów uniwersyteckich zajmą kierownicze stanowiska. Nie wszyscy studenci decydujący się na studia na uniwersyteckie mają zamiar piastowania takich funkcji. Jednak decydując się na uniwersytet, podejmują decyzję zdobywania kompetencji typowych dla kadry kierowniczej. Dostosowywanie programu studiów do wymagań „klienta” jest jak najbardziej zasadne, jeśli chodzi o jakość kształcenia i uwzględnienie zawodowych potrzeb docelowej grupy, do której jest adresowane kształcenie. Jednak gdyby to „dostosowanie” miało polegać na rezygnacji z klasycznego ideału wykształcenia, należałoby je uznać za przypadek niepoprawnie zastosowanej reguły podaży i popytu. Wolny rynek nie polega przecież na likwidacji strategicznych dla konkurencyjności gospodarki kadr tylko dlatego, że kadry te będą należeć do mniejszości. Wnioskowanie, które miałoby uzasadniać rezygnację z uniwersyteckiego ideału kształcenia NZ, nosi zwykle znamiona typowego błędu logicznego, zwanego przez starożytnych gr. *ignorantio elenchi* (łac. nieznajomości dowodzonej tezy). Błąd polega na tym, że dowodzi się czegoś innego niż to, czego się miało dowieść. Jeśli „klient” kształcenia uniwersyteckiego domaga się wykształcenia wyłącznie zawodowego, to znaczy tylko tyle, że źle są dobrane metody rekrutacji na studia uniwersyteckie. Nie wynika z tego wniosek o potrzebie rezygnacji z klasycznego ideału kształcenia uniwersyteckiego. Metody rekrutacji powinny być tak skonstruowane, by osoby zainteresowane wykształceniem wyłącznie zawodowym „przekierowywać” do zawodowych szkół (także wyższych), tak by w studiach uniwersyteckich brały osoby zainteresowane właśnie tym, co oferuje uniwersytet.

Rola wykładu filozofii w uniwersyteckim kształceniu NZ

Powyższe analizy były potrzebne m.in. do tego, by odróżnić kształcenie ściśle zawodowe NZ, adresowane do niższych stopni zarządzania, od kształcenia uniwersyteckiego NZ, które jest adresowane do przyszłej kadry wyższych stopni zarządzania – do menedżerów wyższego stopnia, dyrektorów, właścicieli itp. oraz do przyszłych naukowców w dziedzinie NZ. W kształceniu ściśle zawodowym wiedza filozoficzna może nie jest całkiem zbędna, ale nie pełni w nim ważnej roli. W przypadku drugim wiedza ta pełni o kluczową rolę, o której zaraz będzie mowa:

1. Trening abstrakcyjnego myślenia. Nawet jeśli wiedza filozoficzna na nie ma bezpośredniego zastosowania w zarządzaniu, uczy myślenia na wysokim stopniu abstrakcji i przez to daje kompetencje potrzebne do przewidywania i przygotowywania skutecznych taktyk i strategii i ich aplikacji w nowych, a zwłaszcza w nietypowych sytuacjach.
2. Trening krytycznego myślenia. Analiza zasad definiowania i rozumowania oraz sporów filozoficznych uczy krytycznego myślenia, tym samym pomaga unikać dezinformacji, „uodparnia” na manipulację i pomaga rozumieć ludzi inaczej myślących. W ten sposób sprzyja trafnej ocenie sytuacji i tworzeniu klimatu tolerancji, który pełni ważną rolę na przykład w negocjacjach, komunikacji międzykulturowej lub w komunikacji z grupą.
3. Trening strategicznego myślenia. Filozofia daje wiedzę o założeniach strategii i taktyk zarządzania, a przez to uczy określać warunki ich skuteczności i dostosowywania działań nie do „szablonu”, ale do konkretnej sytuacji.
4. Trening logicznego myślenia. Przewidywanie i opracowywanie strategii oraz taktyk wymaga znajomości ogólnych metod myślenia, rozwiązywania problemów, wyciągania wniosków, analizy etc., których precyzowaniem zajmuje się m.in. filozofia, a zwłaszcza epistemologia. Analiza zagadnień filozoficznych i ich dyskusja jest okazją do ćwiczenia tych zasad przy rozwiązywaniu problemów.
5. Funkcja heurystyczne. Filozofia daje pełniejsze rozumienie biznesu, syntetyzuje różne dziedziny wiedzy, przez co może stać się ważnym źródłem innowacyjnych pomysłów w zarządzaniu.

6. Kompetencje językowe. Język filozoficzny zawiera terminy kluczowe dla komunikowania myśli także poza kontekstem ściśle filozoficznych rozważań (np. „prawda”, „oczywistość”, „doświadczenie”, „rzeczywistość”, „sceptycyzm”). Wykład filozofii powinien precyzować te pojęcia, pokazując przy tym ich wieloznaczność.
7. Kompetencje kulturowe. Wykład filozofii, dając wiedzę o poglądach twórców kultury europejskiej, daje kompetencje kulturowe, bez których trudno mówić o wykształceniu w ogólnie przyjętym sensie.
8. Trening precyzyjnej komunikacji. Filozofia rozwija umiejętność formułowania myśli na wysokim stopniu abstrakcji oraz ich rozumienia. Wyrabia w ten sposób umiejętność precyzji i dyscypliny w posługiwaniu się językiem, która jest bardzo przydatna w różnych dziedzinach wymagających sprawnego komunikacji się z innymi ludźmi, do których należy też zarządzanie (negocjacje, komunikacja międzykulturowa, komunikacja z grupą itp.).
9. Kompetencje negocjacyjne. Filozofia, ucząc metod myślenia, rozwija też umiejętność argumentacji i przekonywania – co jest niezwykle ważne np. w komunikacji perswazyjnej w negocjacjach. Filozofia, pokazując różne możliwe sposoby myślenia i argumentacji, pomaga rozumieć partnerów inaczej myślących, a przez to pomaga przewidywać ich wybory i usprawnia komunikację w biznesie.
10. Funkcja etyczna. Etyka, która jest częścią filozofii, uczy szacunku dla wartości, tym samym podnosi poziom relacji i interakcji międzyludzkich. Poza tym analiza różnych kierunków etycznych uczy rozumienia ludzi inaczej myślących, szacunku dla odmienności, tym samym kształci postawę tolerancji i umiejętność argumentacji etycznej, co ma zastosowanie w negocjacjach, zarządzaniu, opracowywaniu strategii etc. Etyka rozszerza horyzonty myślenia poza doraźną korzyść, pozwala rozumieć biznes w szerszym kontekście, jakim jest np. całość ludzkiego życia, społeczeństwo, rodzina. Tym samym filozofia pomaga zintegrować biznes z innymi dziedzinami ludzkiego życia.
11. Rola naukotwórcza. Warto też wspomnieć o naukotwórczej roli filozofii w odniesieniu do tych studentów, którzy wiążą swoją przyszłość z karierą naukową w dziedzinie NZ.

* Filozofia zarządzania doprecyzowuje kluczowe pojęcia nauki o zarządzaniu i praktyki zarządzania. Proszę zauważyć, że większość pojęć i metod, którymi posługuje się nauka o zarządzaniu, jest uwikłana w różne filozoficzne konteksty. Np. pojęcie „zarządzania” dopuszcza bardzo różne rozumienia, gdyż jego definicja zakłada szerszy kontekst filozofii społecznej i antropologii. Ukazując różne filozoficzne konteksty pojęć, filozofia je precyzuje, przygotowując w ten sposób kluczowe metodologiczne narzędzia dla teorii i praktyki zarządzania.

* Jako że naukowa refleksja nad zarządzaniem jest interdyscyplinarna (ten przedmiot wymaga interdyscyplinarnych badań), filozofia zarządzania spełnia wiele dodatkowych poznawczych funkcji. Po pierwsze, filozofia (zwłaszcza metodologia i teoria poznania) pomaga zachować rygor metodologiczny w takich badaniach. Żadna inna nauka tego nie jest w stanie uczynić bez ryzyka redukcjonizmu (np. metoda matematyki nie wystarcza w psychologii, jak to pokazał spór humanizmu z naturalizmem w nauce, metoda statystyki nie wyjaśnia normatywnego charakteru przedmiotu etyki, a metoda fizyki nie służy do opisu praw ekonomii etc.) Zresztą filozoficzna refleksja metodologiczno-epistemologiczna powstaje zwykle dla potrzeb innych nauk i jest w nich *implicite* zawarta, nawet jeśli naukowcy nie wiedzą tego lub sobie tego nie życzą.

* Dzięki refleksji metodologicznej filozofia pomaga przekładać dane z języka jednej nauki na język innej nauki, co jest szczególnie cenne w interdyscyplinarnych naukach, do których należą NZ.

Filozofia w funkcji metanauki pomaga syntetyzować dane innych dziedzin wiedzy.

Interdyscyplinarny charakter badań wymaga szerszego spojrzenia na badany przedmiot. Filozofia wyjaśni w najszerszym kontekście i w ten sposób ujawnia najogólniejszy sens zjawisk stwierdzanych metodą empiryczną.

Obecność filozofa w gronie naukowców i praktyków zarządzania pełni niezwykle ważną funkcję heurystyczną poprzez dialog, stawianie pytań i wysiłek skierowany na realizację wyżej wspomnianych celów.

Kilka praktycznych wniosków: potrzeba promocji myślenia abstrakcyjnego

Kształcenie NZ w ramach kształcenia wyższego stoi często wobec alternatywy – albo ulegamy naciskowi rynku i rezygnujemy z ideału kształcenia uniwersalnego – tworzymy wtedy wyższą szkołę zawodową, albo tworzymy konkurencyjny program wobec popularnych dziś wyższych szkół zawodowych. Wymaga to jednak promocji swoistej kompetencji związanej z abstrakcyjnym myśleniem, które daje ideał wykształcenia uniwersyteckiego.

1. Pokazywanie aplikacji. Promocja myślenia abstrakcyjnego polegać może na pokazywaniu praktycznych aplikacji nauczanej teorii. W przypadku nauk filozoficznych ta „promocja” może polegać na analizie założeń filozoficznych w strategiach i taktykach zarządzania, wpływu tych założeń na inwencyjność myślenia, trafność podejmowanych decyzji, kompetencje międzykulturowe, umiejętności negocjacyjne itp. Na szczególną uwagę zasługują tu logiczne, epistemologiczne i metodologiczne aspekty filozofii, które związane z opracowywaniem i wdrażaniem strategii i taktyk zarządzania.
2. Praktyki. Ważnym elementem promocji myślenia abstrakcyjnego mogłyby być praktyki polegające na opracowywaniu projektów wdrożeniowych dla firm z udziałem studentów (pod kierownictwem naszych pracowników). Takie praktyki pozwalałyby pokazać studentom, do czego służą teoretyczne kompetencje nabywane w trakcie studiów. Tradycyjne praktyki z wielu powodów zwykle nie spełniają tej funkcji.

Adresaci kształcenia – studenci często nie widzą związku ogólnego wykształcenia z praktyką, np. menedżerską, bo takiej praktyki jeszcze nie mają. Inaczej przedstawia się sprawa w przypadku studentów, którzy już zajmują stanowiska kierownicze. Ci zwykle cenią umiejętności teoretyczne nie mniej od aplikacyjnych, bo widzą ich zastosowanie w praktyce, z którą mają do czynienia.

Studenci jednak zwykle dopiero przygotowują się do przyszłej pracy i nie mają takiego doświadczenia. Dlatego wydaje się, że ważnym elementem promocji myślenia abstrakcyjnego mogą być praktyki umożliwiające studentom zdobycie doświadczenia na wyższym szczeblu zarządzania, gdyż ono jest najlepszą egzemplifikacją potrzeby wyżej wspomnianych kompetencji teoretycznych.

Praktyki, o których tu mowa, nie powinny polegać na spełnianiu przez praktykantów ról związanych z niższymi stopniami zarządzania (przysłowiowe już „przekładanie papierów”, „wypełnianie formularzy” i „parzenie herbaty dla szefa”). Praktyki powinny one dawać możliwość inwencyjnego i strategicznego myślenia. Na przykład praktyki w Fontys University of Applied Sciences (Eindhoven, Holandia) polegają tym, że studenci opracowują projekty wdrożeniowe, które mają realną szansę aplikacji. Przy pracy nad takimi projektami ich autorzy muszą wyjść poza schematyczne myślenie i działanie. Tu jest potrzebna szersza perspektywa teoretyczna oferowana m.in. przez filozofię. Takie doświadczenie jest zapewne bardziej przekonującym uzasadnieniem potrzeby teorii niż jakiegokolwiek postulaty wykładowców. Nic nie stoi na przeszkodzie, by np. praca licencjacka miała postać projektu wdrożeniowego. Do tego jednak potrzebna jest współpraca z firmami, które byłyby realnie zainteresowane takimi projektami i dostarczyły wymogów, które taki projekt musiałby spełnić.

Podsumowanie

Praca niniejsza miała pokazać rolę nauk teoretycznych w kształceniu uniwersyteckim na przykładzie roli wykładu filozofii na kierunkach związanych z zarządzaniem. W punkcie wyjścia przywołano klasyczny paradygmat edukacji, który jest obecny w ideale kształcenia uniwersyteckiego. Następnie omówiono rolę założeń teoretycznych w naukach o zarządzaniu po to, by wskazać rolę wiedzy teoretycznej w kształceniu menedżerów wyższego stopnia. Ze względu na potrzebę rynku pracy odróżniono dwa cele kształcenia wyższego. Jeden z nich jest swoisty dla wyższej szkoły zawodowej, która ma przygotowywać pracowników niższych stopni zarządzania. Drugi – zbieżny z ideałem kształcenia uniwersyteckiego – to wykształcenie kadry kierowniczej do zarządzania. W tym kontekście omówione zostały niektóre funkcje wykładu filozofii w realizacji drugiego ze wskazanych tu celów kształcenia wyższego, co stanowi uzasadnienie obecności tego wykładu w programie studiów wyższych związanych z zarządzaniem. Jest to tylko przykład roli, jaką spełniają nauki teoretyczne w programie kształceniu nauk aplikacyjnych. Analogicznie można uzasadniać obecność w nim innych dziedzin wiedzy kształtujących abstrakcyjne myślenie,

takich jak logika i matematyka, oraz nauk humanistycznych dostarczających metod i założeń naukom o zarządzaniu, takich jak psychologia, socjologia, kulturoznawstwo czy ekonomia.

Literatura:

- Ajdukiewicz K. (1983) *Zagadnienia i kierunki filozofii*. Warszawa: Wyd. Czytelnik.
- Baldacchino G. (1995) Total quality management in a luxury hotel: A critique of practice. *International Journal of Hospitality Management*. 14/1, March: 67-78.
- Bielski M. (1996) *Organizacje: istota, struktury, procesy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bicchieri C. (1993) *Rationality and Coordination*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borkowska S. (2001) *Strategie wynagrodzeń*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC.
- Dixit A., B. Nalebuff (1991) *Thinking Strategically*. New York: Norton.
- Faulkner D.O., Campbell A., (2006) *The Oxford Handbook of Strategy: a Strategy Overview and Competitive Strategy*. Oxford: Oxford University Press.
- Koons R. (1992) *Paradoxes of Belief and Strategic Rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koźmiński A., M. Zawislak (1982) *Pewność i gra. Wstęp do teorii zachowań organizacyjnych*. Warszawa: PWE.
- Jacko J. F. (2008) Koncepcja edukacji w kontekście Platońskiego paradoksu wiedzy. W: red. A. Błachnio, M. Drzewowski, M. Schneider, W. J. Maliszewski. *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek. 164-78
- Jacko J. F. (2009) Ontologia myślenia strategicznego. *Homo Ludens* 1: 113-121.
- Jaeger W. (1962-4) *Paideia*. Tłum. M. Plezia, Warszawa: Wyd. PAX.
- Koźuch B. (2007) *Nauka o organizacji*. Warszawa: Wydawnictwa Fachowe Cedetu.
- McClennen E. F. (1990) *Rationality and Dynamic Choice: Foundational Explorations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Źródło: Jan Franciszek Jacko (2009) Teoria w praktyce. Uwagi o roli filozofii w nauczaniu zarządzania na poziomie studiów uniwersyteckich. W: red. W. Maliszewski, I. Nowosad, U. Uździcki. *Szkola w zmianie. Zarządzanie i komunikacja w sytuacjach szkolnych*. Toruń: Wyd. A. Marszałek: 22-37.

von Neumann J., Morgenstern O. (1947) *The Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton: Princeton University Press.

Oleksyn T. (2006) *Zarządzanie kompetencjami, teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

Sułkowski Ł. (2005) *Epistemologia w naukach o zarządzaniu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Vallentyne P. red. (1991) *Contractarianism and Rational Choice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Young H. P. (1998) *Individual Strategy and Social Structure*. Princeton: Princeton University Press.