

SCIENTIFIC-RESEARCH QUARTERLY

Pedagogika Pracy

Work Pedagogy

Kształcenie Ustawiczne

Lifelong Learning

Edukacja Dorosłych

Adult Education

Rynek Pracy

Labour Market

EDUKACJA
USTAWICZNA
DOROSŁYCH

Journal of Continuing Education

ISSN 1507-6563

3(110)/2020

O czasopiśmie

Kwartalnik naukowy wydawany jest od 1993 r. łącznie ukazało się 110 tomów, w formie drukowanej 85 200 egz., format B5, objętość 120–200 s.

The scientific-research quarterly has been published since 1993. Altogether 109 volumes, 84 800 copies in B5 format of 120–200 pages.

Misją czasopisma jest podejmowanie istotnych i aktualnych wyzwań naukowych z zakresu polskiej i międzynarodowej pedagogiki pracy, andragogiki oraz innych dyscyplin naukowych zajmujących się problemami człowieka w środowisku pracy. Profil czasopisma w szczególności jest otwarty dla autorów z kraju i z zagranicy, którzy uczestniczą w projektach badawczych, koncentrują się zarówno na rozważaniach teoretycznych, jak i wymiarze praktycznym kształcenia ustawicznego, edukacji dorosłych oraz edukacji zawodowej dla rynku pracy.

The mission of the journal is to undertake and disseminate relevant and current scientific topics in the field of Polish and international work pedagogy, andragogy and other scientific disciplines dealing with human problems in the work environment. The journal's profile matches authors from Poland and abroad who participate in research projects, focus on theoretical considerations and the practical dimension of lifelong learning, adult education and vocational education for the labour market.

Adresatami czasopisma są pracownicy naukowcy, wykładowcy, nauczyciele, trenerzy, doradcy zawodowi, działy HR przedsiębiorstw, publiczne służby zatrudnienia, studenci kierunków pedagogicznych oraz organizatorzy edukacji formalnej i pozaformalnej.

The journal is addressed to academics, lecturers, teachers, trainers, career counselors, HR departments, public employment services, students of pedagogy and organisers of formal and non-formal education.

Artykuły są recenzowane. Wszystkie posiadają streszczenia i słowa kluczowe w języku angielskim. **Indexing:** Czasopismo punktowane na liście MNiSzW – 20 punktów (www.nauka.gov.pl), Registered in **CEJSH, ERIH PLUS, DOAJ, OAJI**.

Articles are peer reviewed. They all have summaries and keywords in English. **Indexing:** The Journal is approved by the Ministry of Science and Higher Education in Poland. Ministerial rating: 20 points (www.nauka.gov.pl). The Journal is also registered in **CEJSH, ERIH PLUS, DOAJ, and OAJI**.

Autorami publikowanych artykułów są uczeni polskich i zagranicznych uczelni, instytutów naukowych, doświadczeni praktycy, organizatorzy edukacji dorosłych oraz młodzi, rozpoczynający swoje kariery, pracownicy nauki. Na łamach pisma publikowali: J. Półturzycki, T. Nowacki, Z. Wiatrowski, Z. Kwieciński, T. Lewowicki, S.M. Kwiatkowski, T. Aleksander oraz z zagranicy: B. Bartz, A. Bielajeva, N. Greger, L. Mats, N. Nyczkało, H. Schmidt, W. Höhn, E. Kreker, M. Auer.

Warunki prenumeraty

Czasopismo EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

Journal of Continuing Education

można prenumerować:

Price per 1 copy: 5€; The annual subscription: 20€

w formie elektronicznej lub papierowej, cena 1 egz. 20 zł, prenumerata roczna 80 zł

Adres: ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

e-mail: sprzed.wydaw@itee.radom.pl

Konto: Bank PEKAO S.A. 71 1240 5703 1111 0000 4900 0081

Czasopismo jest udostępniane (format pdf) w wersji elektronicznej pod adresem: www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

E
U
D

EDUKACJA
USTAWICZNA
DOROSŁYCH

Journal of Continuing Education

3(110)/2020

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

3(110)/2020

Journal of Continuing Education

PATRONAT, WSPÓŁPRACA/Auspices, Cooperation

European Association for the Education of Adults (EAEA)

International Society for Engineering Education (IGIP)

Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger (EVBB)

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine – Institute of Pedagogical and Adult Education (ANPU)

Sekcja „Pedagogiki Pracy” Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

prof. Stefan M. Kwiatkowski (Przewodniczący) – APS (Poland); prof. Olga Oleynikova – IVETA; dr Emilia Pecheanu – UDJG (Rumunia); prof. Tadeusz Aleksander – Wszelchnica Polska (Poland); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); Thiemo Fojkar – EVBB (Germany); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Maria Teresa Restivo, prof. Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland); Per Paludan Hausen – EAEA; prof. Ryszard Bera – UMCS (Poland); dr Marek Lawiński – CCCA-BTP (France); prof. Alev Soylemez – Gazi University (Turkey); prof. Tomáš Kozik (Slovakia); prof. Elżbieta Sałata – UTH (Poland); prof. Larysa Łukianowa – ANPU (Ukraine); prof. dr hab. Waldemar Furmanek, URz (Poland)

REDAKCJA/Editorial Board

dr Krzysztof Symela, ŁUKASIEWICZ – ITeE (redaktor naczelny)

dr Jolanta Religa, ŁUKASIEWICZ – ITeE (zast. redaktora naczelnego)

mgr Joanna Tomczyńska, ŁUKASIEWICZ – ITeE (sekretarz redakcji)

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. UTH (redaktor senior)

Redaktorzy naukowci – członkowie redakcji/Board of scientific editors

prof. Ewa Przybylska (SGGW); dr hab. Maciej Tanaś, prof. APS; Aleksander Marszałek, prof. URz; dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZ; dr hab. Daniel Kukła, prof. UJD; dr hab. Michał Kwiatkowski, prof. APS; dr Marian Piekarski, PK CPIP; dr hab. Urszula Jeruszka (IPiSS)

Adres Redakcji/Editorial office address

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

tel. (+48) 364 92 45, e-mail: joanna.tomczynska@itee.lukasiewicz.gov.pl; reud@itee.lukasiewicz.gov.pl

ISSN 1507-6563

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWY

International Scientific Quarterly

punktacja MNiSzW – 20 punktów (www.nauka.gov.pl)

ukazuje się od 1993 r., nakład – 400 egz. łącznie 85 200 egz.

Registered in:

- CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities,
- DOAJ Directory of Open Access Journal
- ERIH PLUS The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences
- OAJI Open Academic Journal Index

OPEN: www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

**W czasopiśmie przedstawiono oryginalne własne poglądy Autorów,
które nie zawsze podziela wydawca, instytucje współpracujące EAEA, IGIP, EVBB, ANPU oraz sprawujące patronat**

Redaktorzy tematyczni

dr Andrzej Stępnikowski, dr Ireneusz Woźniak (ŁUKASIEWICZ – ITeE): pedagogika pracy, badania zawodoznawcze i edukacja ekologiczna
dr Dorota Koprowska, mgr Tomasz Sułkowski (ŁUKASIEWICZ – ITeE): andragogika, edukacja ustawiczna dorosłych
dr Małgorzata Szpilska, dr Tomasz Kupidura (ŁUKASIEWICZ – ITeE): rozwój zasobów ludzkich, kapitał intelektualny i społeczny
dr Monika Mazur-Mitrowska (MSCDN), dr Mirosław Żurek (ŁUKASIEWICZ – ITeE): całozyciowe doradztwo edukacyjno-zawodowe i rozwój kariery zawodowej
mgr Małgorzata Kowalska, mgr Katarzyna Skoczylas (ŁUKASIEWICZ – ITeE): międzynarodowe inicjatywy i projekty edukacyjne dla dorosłych
mgr Ewelina Sikora, mgr Wojciech Oparcik (ŁUKASIEWICZ – ITeE): technologia kształcenia i edukacja cyfrowa dorosłych

Redaktorzy językowi

dr Małgorzata Szpilska – j. polski, j. angielski (ŁUKASIEWICZ – ITeE)
dr Mirosław Żurek – j. rosyjski (ŁUKASIEWICZ – ITeE)
mgr Małgorzata Kowalska – j. angielski (ŁUKASIEWICZ – ITeE)

Redaktor statystyczny

dr Jacek Stańdo (Politechnika Łódzka – Centrum Nauczania Matematyki i Fizyki)

© Copyright by Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2020

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Anna Skrok

Opracowanie wydawnicze: Marta Pobereszko, Karol Alichnowicz

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 277 t., 180 620 egz.
Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)



Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji
Wydawnictwo Naukowe
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. (48) 364 42 41
e-mail: instytut@itee.lukasiewicz.gov.pl <http://www.itee.radom.pl>

Komentarz

Krzysztof Franciszek Symela: Współpraca na rzecz rozwoju edukacji całożyciowej w trudnych czasach	7
--	---

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Ewa Przybylska: Region i edukacja w niemieckim dyskursie edukacyjnym	11
Renata Tomaszewska: Wokół zagadnień o pracy i szczęściu. Wybrane konteksty	25
Sergo Kuruliszwili: The expectations of primary, high school and university students towards ICT education	43

Uczenie się dorosłych

Beata Mydlowska: Tranzycje karier w kontekście nowych wyzwań rynku pracy...	57
Aleksander Marszałek: Metoda „pro-kontra” w edukacji ustawicznej	71
Joanna M. Łukasik: Rozwój osobisty i zawodowy nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości.....	85
Dorota Gierszewski, Julia Tomala: Przestrzenie edukacji obywatelskiej dorosłych – aktywizacja środowiska w działaniach Kościoła katolickiego	99

W edukacji akademickiej

Barbara Baraniak: W poszukiwaniu oblicza współczesnego uniwersytetu – spojrzenie pedagoga pracy.....	109
Daniel Kukła: Jakość kształcenia akademickiego w ocenie przyszłych absolwentów	123
Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik: Nauczanie języków obcych słuchaczy Uniwersytetu Ekonomicznego Trzeciego Wieku w Katowicach	135

Środowisko uczenia się

Ewa Arleta Kos: Uczestnictwo nauczycieli w profesjonalnych społecznościach edukacyjnych w środowisku online a proces doskonalenia zawodowego	149
Daria Rogowska: Rola zdrowego środowiska pracy w kontekście funkcjonowania pracowników w organizacji. Zarys problematyki.....	161
Łukasz Bandoła: Zmiana społeczna a zjawisko nierówności szans edukacyjnych u progu lat dwudziestych XXI wieku. Zarys problematyki	171
Agnieszka Dziedzic, Mariusz Bąberski: Language education – technology serving motivation in education	181

Konferencje, recenzje, informacje

Informacja o zmianach w Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz o powstaniu Sekcji „Pedagogiki Pracy” – dr hab. Renata Tomaszewska	191
XXX Ogólnopolska Konferencja Szkoleniowa SDSiZ RP „Spojrzenie w przyszłość” – Monika Frąckowiak	193
III Kongres Rozwoju Systemu Edukacji, 02.10.2020 – dr Jolanta Religa	196
“Teachers and Trainers for the Future. Towards the new normal” / „Nauczyciele i trenerzy dla przyszłości”, 29.06.2020 r. – dr Małgorzata Szpilska	199
Warsztat Futures Literacy „Rynek Pracy w roku 2040” w ramach XXX Konferencji Szkoleniowej SDSiZ RP – mgr Anna Pająk	200
Warsztaty Lego Serious Play – cykl życia kwalifikacji rynkowej. Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, 07.08.2020 r. – mgr inż. Tomasz Sułkowski	200
Kick-off meeting projektu FUTURES – Future laboratories for professional and personal development (FUTURES – Laboratoria przyszłości na potrzeby rozwoju zawodowego i osobistego) – dr hab. Beata Poteralska	201
Poza horyzont – kurs na edukację. Przyszłość rozwoju kompetencji w Polsce (red. Jerzy Hausner) – dr Andrzej Wojciech Stępnikowski	202

Contents	205
-----------------------	-----

Krzysztof Franciszek Symela



Współpraca na rzecz rozwoju edukacji całożyciowej w trudnych czasach

Oddajemy do rąk Czytelników kolejny numer „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” z podziękowaniem dla licznego grona osób, które dostrzegły i pogratulowały Redakcji nowego wizerunku graficznego naszego kwartalnika.

Aktualny numer przynosi kolejne zmiany, m.in. w składzie osobowym Rady Programowej, Redakcji oraz Redaktorów tematycznych czasopisma. Wielkim wyróżnieniem dla czasopisma jest uzyskanie patronatu Sekcji „Pedagogiki Pracy” Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Ponadto zasoby cyfrowe czasopisma, dostępne na stronie www.edukacjaustawicznadoroslych.eu, również przeszły metamorfozę wizerunkową, dzięki której dotarcie do informacji aktualnych i archiwalnych jest łatwiejsze i bardziej intuicyjne. Zachęcamy do korzystania z tego źródła wiedzy o edukacji ustawicznej dorosłych, która z racji starzenia się społeczeństwa, zmian w jego funkcjonowaniu pod wpływem pandemii wirusa SARS-CoV-2 oraz przyspieszonego rozwoju technologicznego nabiera szczególnego znaczenia.

Niewątpliwie kryzys związany z pandemią przyspiesza proces zmian w gospodarce, które będą miały również wpływ na umiejętności i kompetencje wymagane w przyszłości. Dostrzegamy potrzebę systemowej cyfrowej transformacji nie tylko życia zawodowego, ale także codziennego każdego obywatela, ponieważ technologie informacyjne i komunikacyjne urastają do rangi najskuteczniejszego sposobu przetrwania. Nabierają szczególnego znaczenia w tych trudnych czasach, a zwłaszcza dla zapewnienia ciągłości funkcjonowania edukacji, kształtowania umiejętności i kompetencji społecznych.

Spółczeństwo uczące się w cyfrowym ekosystemie staje się faktem, od którego nie ma odwrotu. Uczenie się dotyczy wszystkich, niezależnie od różnic ekonomicznych, społecznych czy terytorialnych. Dotyczy zwłaszcza osób, które nie były dotychczas w centrum zainteresowania, tj. osób pracujących, nieaktywnych zawodowo, seniorów, a także małych dzieci, które w pierwszych latach życia uczą się najintensywniej. Chodzi o szerokie podejście do uczenia się (*wide-life-learning*), w którym doceniaamy wielorakie formy uczenia się – nie tylko uczenia się w kontekście formalnym, ale

także pozaformalnym i nieformalnym. Praktyka pozuje, że najlepsze efekty przynosi łączenie możliwości, jakie dają różne formy uczenia się wspomagane synergią uzyskaną w wyniku zaangażowania i współpracy rozmaitych instytucji i organizacji międzynarodowych, krajowych, regionalnych i lokalnych.

W edukacji całościowej jest „ukryty skarb”, co mocno akcentował Raport UNESCO – 1996 opracowany pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa¹. Nadal aktualna jest główna teza tego Raportu, że aby edukacja mogła w całości spełnić swoją misję, powinna organizować się wokół czterech filarów kształcenia, które przez całe życie towarzyszą jednostce. Filar „Uczyć się, aby wiedzieć” umożliwia zdobywanie narzędzi rozumienia i odnosi się do wiedzy, która dynamicznie się zmienia. Istotą filaru „Uczyć się, aby działać” jest kształtowanie umiejętności, aby móc efektywnie oddziaływać na swoje środowisko. Z kolei filar „Uczyć się, aby żyć wspólnie” ma zapewnić współpracę z innymi ludźmi na wszystkich płaszczyznach działalności, głównie dzięki posiadanym kompetencjom społecznym. Wreszcie „Uczyć się, aby być” – filar, który czerpie mądrość z trzech poprzedzających filarów i przyczynia się do pełnego rozwoju każdego człowieka. Ponadto ma on wpływ zarówno na umysł, jak i ciało, inteligencję, wrażliwość, poczucie estetyki, osobistą odpowiedzialność, duchowość, krytyczne myślenie, wypracowywanie niezależnych sądów, aby samemu decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach i momentach życia.

W artykułach obecnego numeru dostrzeżemy liczne wypowiedzi autorów nawiązujących do historycznego Raportu UNESCO „*Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*”.

Wyrazistym tego przykładem jest tekst Renaty Tomaszewskiej, która proponuje naukową refleksję teoretyczną wpisującą się w nurt toczącej się w naukach społecznych dyskusji na temat ludzkiej pracy i szczęścia. Autorka wskazuje na potrzebę podejmowania, na gruncie pedagogiki pracy, głębszych poszukiwań badawczych w obszarze relacji praca – szczęście jednostki. Podkreśla, że „... praca może być źródłem szczęścia i czynić człowieka lepszymi pracownikami, bowiem ludzie szczęśliwi pracują lepiej, gdyż doświadczane przez nich poczucie szczęścia przedkłada się pozytywnie zarówno na życie zawodowe, jak i pozazawodowe”.

W swoim artykule Beata Mydlowska podejmuje próbę identyfikacji istoty przemian w trendach związanych z kształtowaniem nowych karier i kompetencji zawodowych w kontekście zmian na rynku pracy związanych z przemysłem 4.0 i społeczeństwem 5.0. Przywołując koncepcje powszechnie znanych wzorów karier, zwraca uwagę na przechodzenie od biurokratycznego do przedsiębiorczego modelu realizacji kariery zawodowej z uwzględnieniem perspektywy konieczności odpowiedniego przygotowania pracowników do transformacji cyfrowej. Przybliżając znaczenie alternatywnych form zatrudnienia i tzw. superstanowisk, podkreśla istotę rozwijania

¹ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998 (przetł. z fr. Wiktor Rabczuk).

zakresu kompetencji spełniających wymogi przyszłości i ułatwiających realizowanie coraz bardziej popularnej „kariery bez granic”.

Na możliwości aplikacyjne metody „pro-kontra” w edukacji ustawicznej zwraca uwagę w swoim artykule Aleksander Marszałek. Jest to metoda stanowiąca odmianą dyskusji, która jest jedną z podstawowych metod, umożliwiających kształtowanie szeregu umiejętności kluczowych. Wywodzi się ona z antylogii – opracowanego w starożytnej Grecji sposobu wywodu, polegającego na rozpatrywaniu zagadnienia z dwóch przeciwstawnych stron. Badania przeprowadzone przez autora artykułu z udziałem nauczycielach szkół zawodowych i ogólnokształcących pokazują, że dyskusja „pro-kontra” posiada dużą przydatność praktyczną.

W części informacyjnej zachęcam do zapoznania się z komunikatami na temat zmian dotyczących Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, w tym powstania Sekcji „Pedagogiki Pracy”, oraz ze sprawozdaniami z ważnych wydarzeń ogólnokrajowych, jak:

- XXX Ogólnopolska Konferencja Szkoleniowa „*Spojrzenie w przyszłość*” zorganizowana przez Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej. Konferencja odbyła się w innowacyjnej przestrzeni Wirtualnego Centrum Targowo-Konferencyjnego Avatarland. Wszyscy prelegenci oraz uczestnicy pojawili się na konferencji pod postacią awatarów. Była to jedna z pierwszych konferencji w Polsce zorganizowana w takiej formule.
- III Kongres Rozwoju Systemu Edukacji, zorganizowany przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji w innowacyjnej formule on-line. Tegoroczne hasło przewodnie to: *Erasmus + FRSE. Edukacja przyszłości + Przyszłość edukacji.*

Collaboration for the development of lifelong education in the challenging times

We present to the readers the next issue of the Journal of Continuing Education with many thanks to the large group of people who noticed and congratulated the Editorial Board on the new graphic image of our quarterly.

The current issue brings further changes to the composition of the journal's Program Council, Editorial Board and thematic editors. Moreover, obtaining the patronage of the Work Pedagogy Section of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences has been a great distinction for the journal.

In addition, the digital resources of the journal, available at www.edukacja.ustawicznadoroslych.eu, also saw an image metamorphosis, thanks to which accessing current and archival information is easier and more intuitive. We encourage you to use that source of knowledge about lifelong education of adults, which is of particular importance when we consider the aging population, changes imposed by the SARS-CoV-2 virus and the ongoing technological development.

Undoubtedly, the pandemic crisis accelerates the process of economic change, which will determine the skills and competences required in the future. We see the

need for a systemic digital transformation not only of professional life, but also of every citizen's everyday life since information and communication technologies allow for handling those difficult times more effectively. Ensuring the continuity of education, shaping skills and social competences stands out to be a major importance nowadays.

A learning society in the digital ecosystem is becoming a reality from which there is no turning back. Learning affects everyone regardless of economic, social or territorial differences. It applies especially to people who have not been in the center of attention so far, i.e. working people, economically inactive people, seniors as well as young children, who learn the most intensively in the first years of their lives. Learning should be approached from a wider perspective in which multiple forms – not only learning in a formal context, but also in non-formal and informal settings are appreciated. In practice, the best results are achieved by combining the opportunities offered by various forms of learning supported by the synergy of various international, national, regional and local institutions and organizations.

The articles of the current issue also refer to the historic UNESCO report *Learning: the Treasure Within*.

In the information part, I encourage you to get acquainted with the new structure of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences, including the creation of the Work Pedagogy Section as well as with the information about the latest national events.

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Ewa Przybylska

DOI: 10.34866/h6wc-4c16

ORCID: 0000-0001-8338-5484

Region i edukacja w niemieckim dyskursie edukacyjnym

Region and education in the German educational discourse

Key words: region, education, andragogy, educational networks, German educational discourse.

Abstract: The article attempts to review contemporary German andragogical thought devoted to the issue of regional and local education, including cooperation in regional and local networks consolidating social partners. In the scientific debate on education in regions that has been conducted in Germany since the 1960s, it is networking that attracts the greatest attention of researchers. The analysis of their work makes it possible to learn best practices as well as aspects not yet recognized and empirically undocumented.

Słowa kluczowe: region, edukacja, andragogika, sieci edukacyjne, niemiecki dyskurs edukacyjny.

Streszczenie: W artykule podjęta zostaje próba przeglądu współczesnej niemieckiej myśli andragogicznej poświęconej problematyce edukacji regionalnej i lokalnej, w tym jednego z najbardziej eksponowanych w tym kontekście wątków współpracy w regionalnych i lokalnych sieciach konsolidujących partnerów społecznych. W prowadzonej w Niemczech od lat 60. XX wieku debacie naukowej o edukacji w regionach właśnie usieciowienie przyciąga największą uwagę badaczy. Przegląd ich stanowisk pozwala na poznanie zarówno sprawdzonych rozwiązań, jak i aspektów dotychczas mało rozpoznanych i empirycznie nieudokumentowanych.

Wprowadzenie

Region, obszar charakteryzujący się określonymi właściwościami środowiska przyrodniczego, społeczno-gospodarczego, unikatową historią i tradycją kulturową jawi się zarówno we współczesnych debatach polityczno-oświatowych, jak i strategicznych dyskusjach prowadzonych w rozmaitych kontekstach terytorialnych (w rozumieniu podziału administracyjnego) oraz pedagogicznych jako przestrzeń stwarzająca optymalną szansę na sprostanie wyzwaniom wynikającym z edukacji przez całe życie. To właśnie w przestrzeń uwikłane są ludzkie biografie, cele, dążenia i marzenia, potrzeby i konieczności, także indywidualne kultury uczenia się.

Henryk Bednarczyk (2019, s. 38), pisząc w jednym z ostatnich numerów „Edukacji ustawicznej Dorosłych” o innowacyjnej działalności Stowarzyszenia Oświatowego Sycyna w środowisku wiejskim Sycyny i regionie radomskim, konstatuje: „Aktywność

lokalna jest nieodzownym warunkiem często przetrwania społeczeństwa obywatelskiego". Autor zauważa również wzrost naukowego zainteresowania społecznościami lokalnymi, zwłaszcza wśród pedagogów społecznych.

Zgoła inaczej przedstawia się sytuacja w andragogice, w której problematyka społeczności lokalnych, zwłaszcza wsi, straciła w ostatniej dekadzie na atrakcyjności, o czym świadczyć może choćby skromna liczba artykułów poświęconych tej problematyce w czasopiśmie andragogicznych (por. Przybylska 2019). W artykule podjęta zostanie próba przeglądu współczesnej niemieckiej myśli andragogicznej dotyczącej problematyki edukacji regionalnej i lokalnej, w tym wątku współpracy partnerów społecznych w ramach regionalnych i lokalnych sieci.

Rozwój niemieckiej myśli o edukacji w regionach

Region i edukacja jako przedmiot refleksji naukowej zaistniały w niemieckim dyskursie w latach 60. XX wieku w kontekście reformy systemu oświaty podporządkowanej idei demokratyzacji, zwłaszcza zwiększenia dostępności kształcenia akademickiego dla grup społecznych, tradycyjnie nieuczestniczących w edukacji na poziomie wyższym. W pierwszej fazie badań nad regionem i edukacją dominoowało zainteresowanie kształceniem formalnym urzeczywistnianym w instytucjach oświatowych różnego szczebla, działających na płaszczyznach regionalnych. Horst Weishaupt (2018, s. 272) wskazuje na „specyficzne ograniczenie badań” w tamtym okresie, prowadzące do fragmentarycznego ujęcia relacji pomiędzy „biografiami edukacyjnymi a przestrzenią życia” oraz pominięcia aspektów historyczno-regionalnych, istotnych w kontekście funkcjonowania systemu oświaty. Aktualny zakres badań nad regionem i edukacją jest znacznie bardziej obszerny, bowiem obejmuje zarówno studia nad ofertą edukacyjną w regionach eksplorujące rozmieszczenie przestrzenne instytucji oświatowych i znaczenie oferty dla jej użytkowników, jak i 27

badania nad popytem na treści edukacyjne oraz społeczno-przestrzenne uwarunkowania aktywności edukacyjnej społeczeństwa zamieszkującego dany region (Weishaupt, 2018).

Już liczne prace badawcze z drugiej połowy ubiegłego wieku potwierdziły wpływ uwarunkowań regionalnych na poziom uczestnictwa mieszkańców miast i wsi w edukacji ustawicznej. Dobrze rozpoznana została współzależność między strukturą społeczną mieszkańców a ich aktywnością w sferze edukacji (Meulemann, Weishaupt, 1976; Weishaupt, Steinert, 1991). Począwszy od lat 70. nauka wciąż na nowo odkrywała wszechstronne aspekty „socjoekologicznego” zakotwiczenia społeczności w miejscu życia oraz naświetlała korelacje między sytuacją życiową i stylem życia jednostek a aktywnością w sferze edukacji, osadzając określone wzorce na osi miasto – wieś i interpretując przez pryzmat specyfiki miejsca zamieszkania (Bargel, Kuthe, Mundt, 1977). Przykładowo, badania przeprowadzone w Dortmund (Północna Nadrenia Westfalia) pokazały, że społeczny charakter sąsiedztwa w więk-

szym stopniu determinował aktywność edukacyjną niż przestrzenna bliskość instytucji oświatowej (Götte, 1959). Przy jednakowej odległości pomiędzy miejscem zamieszkania a instytucją edukacyjną robotnicy żyjący w środowiskach mieszczańskich trzykrotnie częściej korzystali z oferty edukacyjnej niż robotnicy zamieszkujący w dzielnicach robotniczych (Meulemann, Weishaupt, 1976), co skłoniło badaczy do uznania, że na postawy wobec edukacji zasadnicze znaczenie wywiera przede wszystkim „klimat społeczny”, „społeczna telepatia”, „wspólny los”, „więzi sąsiedzkie” (Esser, 1998). Jedno z badań zrealizowanych w mieście średniej wielkości ujawniło, że 60% uczestników kursów w uniwersytecie powszechnym przyprawdza na zajęcia swoich znajomych (Pfeiffer, 1990). Na przełomie wieków środowisko społeczne po raz kolejny przyciągnęło uwagę badaczy, ponieważ tym razem ze szczególną uwagą sondowano relacje międzyludzkie wpływające na postawy jednostki wobec wyzwań związanych z uczeniem się przez całe życie (Hradil, 2006; Barz, Tippelt, 2003, 2004).

Z kolei przegląd najnowszych, bo zrealizowanych w drugiej dekadzie XXI wieku, studiów dotyczących popytu na edukację ustawiczną i rzeczywistego udziału w niej, pozwala na stwierdzenie, iż badacze zwracają się przede wszystkim ku indywidualnym cechom demograficznym (płeć, wiek, wykształcenie, zawód etc.) oraz uwarunkowaniom osobowościowym zarówno uczestników edukacji ustawicznej, jak i osób biernych pod względem edukacyjnym. Z tym podejściem jednakże wiąże się niebezpieczeństwo niedoceny znaczenia przestrzeni – przestrzegają badacze (Böhm-Kasper, Bienefeld, Gausling, 2018), nie ma w nim bowiem miejsca na rozpoznanie wpływu lokalnej czy regionalnej oferty edukacji ustawicznej na popyt, tym bardziej na ustalenie, na ile lokalne dysparytety podaży determinują postawy wobec edukacji mieszkańców lokalnych społeczności (Weishaupt, 2018).

Edukacja i region w dyskursie andragogicznym

W niemieckich środowiskach naukowych istnieje zgodność odnośnie do rosnącego zainteresowania badaczy edukacją regionalną i wzrastającą rangą tej problematyki wśród całej palety kwestii społecznych pilnie wymagających eksploracji (Derenbach, 2002; Fürst, 2002; Nuissl, 2010a; Weishaupt, 2018). Analizom regionalnym sprzyjają szczegółowe opracowania Federalnego Urzędu Statystycznego dotyczące mikrośrodków, dane statystyczne dostarczające informacji na temat poszczególnych instytucji przedszkolnych, szkolnych, akademickich czy placówek edukacji dorosłych oraz prowadzone na płaszczyznach regionalnych badania nad gospodarką komunalną, zwłaszcza relacją pomiędzy finansowaniem sektora edukacji a socjoekonomicznym potencjałem podmiotów prowadzących (Fickermann i in., 2002; Weishaupt, 2018). Uwagę badaczy na środowiska lokalne, generujące różnice w osiągnięciach grup społecznych w określonych dziedzinach, kierują również międzynarodowe studia porównawcze (np. badania PISA) oraz nasilające się dysproporcje w dziedzinie aktywności i wyników edukacyjnych w obliczu rozrastającej się populacji dzieci i młodzieży z tłem migracyjnym, żyjącej w środowiskach

odseparowanych i silnie poszkodowanych pod względem społecznym (Weishaupt, 2018).

Edukacja i region zajmują równie wyeksponowaną pozycję w dyskursie andragogicznym. Mowa w nim o „renesansie regionu w nauce i praktyce” (Fürst, 2002, s. 22), o „koniunkturze regionu” (Derenbach, 2002, s. 24) czy „ponownym odkryciu regionu” (Adrian, Bock, 2002, s. 32). Nuisl (2010b) zauważa, że znaczenie regionów i działających w nich aktorów społecznych wzrosło na przestrzeni ostatnich dekad wprost proporcjonalnie do eskalacji globalizacji i rozbudowy instrumentów centralnego sterowania systemem edukacji. Autor wymienia dwa podstawowe powody wzrostu znaczenia regionu (także w świadomości społecznej) jako przestrzeni rozwoju gospodarczego i strukturalnego. Po pierwsze, mimo iż regiony w obliczu postępującej globalizacji, internacjonalizacji przedsiębiorstw i kapitału oraz dążeń gospodarki do zdobycia nowych rynków zbytu i zatrudnienia tracą na atrakcyjności, to jednak stanowią one punkty węzłowe rozwoju gospodarczego, ogniskujące ekonomiczne i społeczne następstwa wynikające z procesów globalizacji dla mieszkańców żyjących na swojej przestrzeni. Po drugie, centralistyczne podejście do sterowania rozwojem gospodarczym okazało się nieefektywne i nieadekwatne względem różnicujących się subsystemów społecznych, wyzwań pojawiających się na płaszczyznach lokalnych i regionalnych oraz nasilających się dysparytetów w ich rozwoju, odmiennych warunków ramowych i infrastrukturalnych (Matthiesen, Reutter, 2003, za: Nuisl, 2010b). W konsekwencji centralistyczny model planowania ustąpił miejsca regionalnym podmiotom i aktorom społecznym, przerzucając na nich odpowiedzialność za rozwój regionu i sprostanie wyzwaniom pojawiającym się w obszarach ich działania. Istotne znaczenie przypisuje zresztą regionom również niemiecka polityka oświatowa. Stanowią one punkt odniesienia zwłaszcza w dyskursach dotyczących problematyki zawodowego kształcenia ustawicznego, edukacji dorosłych i edukacji całościowej, której region w największym stopniu zawdzięcza swoją koniunkturę w andragogice.

Ekkehard Nuisl (2010b, s. 9) charakteryzuje związek między regionem a edukacją z perspektywy pedagogicznej: „Edukacja i region wiążą się ze sobą już nawet przy pytaniu o bliskie miejscu zamieszkania przedszkola czy szkoły, o obszar oddziaływania uniwersytetu czy oferty edukacji ustawicznej. Relacje mają charakter społeczny, ekonomiczny, kulturowy i polityczny. Ale jak konkretnie wygląda wzajemne ich na siebie oddziaływanie, na ile szczegółowo można poddać je analizie?”. Wśród najważniejszych aktualnie kwestii badawczych w tym kontekście wymienia autor następujące pytania: Czy przestrzenna bliskość animuje instytucje edukacyjne do podejmowania ścisłej współpracy? Na czym polega owa współpraca i jakie przyswiecają jej cele? Jakie czynniki uniemożliwiają lub utrudniają nawiązanie współpracy? Jakie efekty przynosi kooperacja regionalnych instytucji edukacyjnych? Nuisl, (2010b, s. 9) konstatuje: „Coraz wyraźniej widać, że na pytania dotyczące indywidualnego i społecznego rozwoju, w żadnym razie nie mogą paść odpowiedzi wyłącznie ze strony edukacji. Tak samo jest zresztą z innymi obszarami społecznymi,

istotnymi dla ludzkich procesów rozwojowych, w szczególności: pracy i zatrudnienia, kultury i administracji politycznej. Obszary te mówią różnymi językami, kierują się zróżnicowanymi interesami i pracują w różnorodny sposób”.

Usieciowienie

„Usieciowienie” jest niewątpliwie koncepcją i fenomenem społecznym wykraczającym daleko poza system znaczeń edukacji. Koncentracja na problematyce kształcenia ustawicznego/edukacji dorosłych pozwala na wyróżnienie trzech perspektyw, wokół których kształtują się relacje między edukacją ustawiczną a usieciowieniem (Franz, Feld, 2015). Po pierwsze, usieciowienie jest współcześnie tożsame z praktyką pedagogiczną, z działaniem umożliwiającym trwałe procesy scalające ludzkie potencjały uczenia się, treści, wzorce komunikacji, miejsca etc.; krótko mówiąc, usieciowienie tworzy warunki ramowe do uczenia się i edukacji. Po drugie, usieciowienie wiąże się z wymogiem profesjonalizacji osób działających w edukacji dorosłych; profesjonalizacja nie jest tu rozumiana jako sterowany z zewnątrz proces doskonalenia kompetencji zawodowych, lecz jako indywidualna aktywność specjalistów poszukujących swojego miejsca w strukturach sieci, dążących do „usieciowienia siebie”, celem budowy kapitału (relacje, zasoby), warunkującego efektywne wywiązywanie się z zadań zawodowych (Jütte, 2006). Wreszcie w trzeciej perspektywie, ujawniającej relacje pomiędzy usieciowieniem a edukacją dorosłych, centralne miejsce nie przypada działaniu pedagogicznemu, lecz jego celowi; miejsce procesu usieciowienia zajmuje jego efekt, czyli sieć. Na płaszczyźnie systemowej i organizacyjnej można zaobserwować efekty usieciowienia, widoczne zwłaszcza w sferze struktur komunikacyjnych i kooperacji między partnerami reprezentującymi różne sektory edukacji, dążących do realizacji wspólnych celów i osiągnięcia „wartości dodanej” dla każdej z partycypujących instytucji. Badacze (Franz, Feld, 2015) wyjaśniają meritum tych trzech perspektyw komasujących różne formy i znaczenia powiązań pomiędzy edukacją dorosłych a usieciowieniem. Pierwsza perspektywa zwraca uwagę na procesy uczenia się, druga na profesjonalne działania zawodowe pedagogów, w trzeciej perspektywie centralne miejsce zajmują organizacje i instytucje. Wszystkie trzy perspektywy łączy permanentna troska o bezpośrednie lub kontekstualne relacje społeczne. W tym sensie usieciowienie należy postrzegać jako „proces komunikacji i negocjacji znaczeń” lub jako „proces budowy relacji pomiędzy osobami lub grupami” (Jütte, 2002, s. 161–162). Harald Payer (2008) podkreśla, że „sieciovienia” trzeba się uczyć, jest ono bowiem sztuką polegającą przede wszystkim na umiejętności scalenia trzech różnych perspektyw: perspektywy pojedynczych aktorów (jednostki, organizacje), perspektywy kooperacji w sieci oraz globalnej perspektywy funkcjonowania całej sieci.

Dyskusja o „usieciowieniu” – podkreśla Dietrich Fürst (2002) – ani nie odnosi się do zupełnie nowych fenomenów społecznych, ani nie odkrywa tematów empirycznie zaniedbanych, ponieważ ten temat wzbudza żywe zainteresowanie różnych nauk, w tym psychologii społecznej (psychologia grupy) czy socjologii (socjologia or-

ganizacji, biznesu i zarządzania). Autor wskazuje jednak na istotne znaczenie tej kategorii w kontekście naukowej (i nie tylko) refleksji o sterowaniu nowoczesnymi procesami modernizacji społeczeństwa. W tym bowiem dyskursie ujawnia się z całą wyrazistością wpływ sieci na całokształt zdarzeń w regionach, które w przeszłości podlegały niemal wyłącznie regulacjom ze strony instytucji. Sieciom przypisuje się większą elastyczność, świeżość, zdolność do szybkiego i skutecznego reagowania oraz rozprzestrzeniania nowatorskich idei i wszelkich innowacji. Ponadto mają one sprzyjać osiągnięciu efektów synergii i wyzwalać nowe potencjały. Szczególna wartość sieci tkwi – zdaniem Fürsta – w komunikacji między partnerami, mogącej na płaszczyźnie regionalnej przebiegać w formie bezpośredniej *face to face*, która szczególnie w sytuacjach drażliwych, kontrowersyjnych, budzących niepewność sprzyja znacznie skuteczniej wyjaśnianiu wątpliwości i konstruktywnemu poszukiwaniu konsensu niż wymiana korespondencji drogą elektroniczną czy dialog prowadzony za pośrednictwem mediów.

Autor wskazuje jednak na pewne ograniczenia w badaniach sieci i ich wielokrotnie spekulacyjny charakter w obszarze nauk społecznych, wynikający m.in. z prowadzenia studiów w paradygmacie interpretatywnym (Fürst, 2002). Zauważa, że im bardziej kompleksowy jest system, im bardziej rozwidlone są związki między jego elementami, tym trudniej dokonać empirycznych analiz, obserwacji i ich uzasadnień. Zależności nie pozwalają się udokumentować doświadczalnie, aczkolwiek zewsząd artykułowane są intuicyjne, oparte na teoriach, dedukcyjne wyobrażenia o czynnikach i procesach wspomagających rozwój regionalny; pojawiają się również coraz to nowsze modele teoretyczne odślaniające współdziałanie czynników funkcjonalnych i przestrzennych w rozwoju regionów. W obszarze nauk społecznych badacze prześcigają się wręcz w dążeniach do stworzenia nowego modelu interpretacji procesów innowacji i modernizacji struktur zachodzących w regionach (Fürst, 2002).

Ten sam autor krytycznie odnosi się do niektórych prognoz przyszłości sformułowanych przez Manuela Castellsa (1999), w tym do jego teorii przestrzeni przepływów (*space of flows*), opisującej społeczeństwo i całą rzeczywistość społeczną jako potężną sieć, skupioną wokół przepływów kapitału, informacji, technologii, obrazów, dźwięków i symboli. Fürst (2002) dostrzega w teorii Castellsa w większym stopniu wymiar metaforyczny niż realne odzwierciedlenie rzeczywistości społecznej, w której region i lokalność nieprzerwanie symbolizują więź człowieka z konkretnym miejscem na Ziemi. Ta stałość właśnie czyni regiony – zdaniem Fürsta – niezwykle atrakcyjnym przedmiotem refleksji naukowej, gdyż zachodzące w nich interakcje i powiązania różnorodnych sieci pozwalają na odkrycie relacji łączących partnerów społecznych reprezentujących różne obszary działania: kulturę, ekologię, gospodarkę i wiele innych dziedzin, a w konsekwencji sprzyjają rozbudzeniu ukrytych potencjałów i przeciwstawieniu się czynnikom zakłócającym rozwój i zagrażającym społecznemu dobrobytowi.

Źródła wiedzy o sieciach

Wiedza empiryczna o sieciach pochodzi z różnych źródeł, wśród których nadzrzedne znaczenie przypada studiom, realizowanym głównie w paradygmacie interpretatywnym, opisującym i systematyzującym lokalne, regionalne i ponadregionalne sieci pod kątem określonych aspektów (struktury, treści, zasięg, efekty etc.). Pokazują one najczęściej na pojedynczych przykładach szereg problemów wiążących się zarówno z procesem usieciowienia, jak i działaniem w miarę stabilnych, sieci. Jako przykład może posłużyć publikacja, ukazująca szczegółowo problematykę sieci w perspektywie ogólnokrajowej (Faulstich, Vespermann, Zeuner, 2000), której autorzy zbadali 146 sieci, działających na terenie różnych landów RFN, dostarczając danych empirycznych odnośnie do struktury organizacyjnej sieci, statusu prawnego partnerów, formy i zasięgu kooperacji, ich źródeł finansowania oraz bodźców, które przesądziły o podjęciu inicjatywy usieciowienia. Szczególnie wiele publikacji dotyczy ustawicznej edukacji zawodowej, która w polityce oświatowej i gospodarce tradycyjnie dominuje nad innymi dziedzinami edukacji. Liczne studia, dziś już o charakterze historycznym, eksplorowały m.in współpracę między przedsiębiorstwami a instytucjami edukacji zawodowej pod kątem optymalizacji produkcji poprzez doskonalenie programów kształcenia zawodowego czy robocze kontakty między gospodarką a instytucją kształcenia. Zresztą gros badań odkrywających problematykę usieciowienia w kontekście edukacji zorientowanej na rynek pracy i gospodarkę dotykał/dotyka kwestii szczegółowych, klasyfikując się tym samym do kolejnej grupy badań nad sieciami, którą tworzą studia nad konkretnymi aspektami funkcjonowania sieci. Współcześnie badacze przyglądają się w szczególności procesom uczenia się zachodzącym na stanowisku pracy, dualnemu systemowi kształcenia zawodowego i współpracy między poszczególnymi oferentami edukacji zawodowej. Dogłębnej analizie poddano m.in. zdolność związków zawodowych do tworzenia sieci promujących rozwój kompetencji i tworzenia środowisk sprzyjających procesom uczenia się (Elsholz, 2006). Badania nad poszczególnymi aspektami związanymi z fenomenem usieciowienia cechują się różnorodnością podejścia teoretycznego i metodologicznego. Egzemplarycznie, jedno z badań heurystycznych (Jütte, 2002), przyjmując za punkt wyjścia teorię i analizę sieciową, eksploruje sieć jako konstrukt analityczny, aby naświetlić lokalne powiązania tworzące przestrzeń edukacji ustawicznej. To studium przypadku rekonstruuje gęstą sieć relacji w sferze komunikacji i wszelkich interakcji międzyludzkich i międzyinstytucjonalnych w kontekście usieciowienia jednostki jako zadania, z którym przychodzi mierzyć się osobom profesjonalnie związanym z obszarem edukacji dorosłych. Karin Büchter (2012) bada codzienną praktykę współpracy międzyinstytucjonalnej w zawodowej edukacji ustawicznej we Fryzji, zainicjonowaną i kontynuowaną w toku statutowej działalności poszczególnych organizatorów oferty edukacyjnej, niezależnie od politycznych nacisków na usieciowienie czy jakichkolwiek roszczeń normatywnych. Na bazie wywiadów ilościowych i jakościowych przeprowadzonych w 55 instytucjach badaczka rekonstruuje codzienne praktyki współpracy ponadinstytucjonalnej,

podporządkowując je jednej z pięciu wyróżnionych form kooperacji: zredukowanej, pragmatycznej – dotyczącej wybranych aspektów, ciągłej – formalnej, spontaniczno-konstruktywnej i ciągłej – zaawansowanej. W konkluzji Büchter stwierdza, że badane przez nią kooperacje wcale nie kierują się jakimś nadrzędnym celem normatywnym, tym bardziej nie ulegają presji ze strony polityki oświatowej; o formach urzeczywistnianej przez nie współpracy decydują przede wszystkim aktualne zadania oraz specyfika instytucjonalna. Z kolei Jürgen Wittpoth (2003) bada proces formowania regionalnych sieci edukacji ustawicznej, zwłaszcza ich struktur, poddając je ocenie pod kątem zdolności do rozwoju i trwałego funkcjonowania. Badanie, zrealizowane w 29 instytucjach trójmiasta Remscheid – Solingen – Wuppertal (Północna Nadrenia-Westfalia) pozwoliło na sklasyfikowanie ich wśród czterech typów zachowań instytucji wobec kooperacji: brak zainteresowania współpracą, kooperacyjność na poziomie oficjalnym, kooperacyjność na wszystkich poziomach i wysoka kooperacyjność. Wittpoth ocenił, że w przypadku badanych instytucji nie może być mowy o funkcjonowaniu w sieci, gdyż większość powiązań i inicjatyw ma charakter jedynie bilateralny. Inna jeszcze praca badawcza (Schreiber-Barsch, 2007) stanowi próbę uchwycenia, w perspektywie porównawczej Anglia – Norwegia – Niemcy, wkładu regionalnych infrastruktur w rozwój społeczeństw wiedzy. Autorka dokonuje szczegółowej analizy relacji między „siecią”, „regionem” i „uczeniem się przez całe życie”. Z kolei Melanie Franz (2014) podejmuje problematykę oporu wobec usieciowienia, analizując ją z perspektywy komunalnych centrów edukacji i kultury. Przygląda się kooperacji między uniwersytetami powszechnymi, bibliotekami i innymi organizatorami oferty edukacyjnej i kulturalnej, by dokonać rekonstrukcji fenomenu oporu, który ostatecznie interpretuje jako kategorię neutralną, naturalnie wpisaną w istotę kooperacji. Badaczka dochodzi do wniosku, że opór wobec pracy w sieci może zarówno animować, jak i skutecznie blokować nowe procesy uczenia się. Inny jeszcze punkt widzenia przyjmuje Regine Mickler (2013), która analizuje funkcjonowanie sieci nie tyle w perspektywie interorganizacyjnej, ile z pozycji uczestniczących w niej organizacji. Badaczka odkrywa rozmaite wymagania stawiane przez sieci pojedynczym partnerom, np. odnoszenie się do ciągłych i tymczasowych efektów synergii; ponadto odślania wpływ organizacyjny, strukturalny i kulturowy, jaki działanie w sieci wywiera na instytucje edukacyjne. Wyniki badań Mickler podważają nierzadko artykułowaną tezę o zagrożeniu wobec tożsamości instytucji w sytuacji jej ścisłej i długotrwałej kooperacji z innymi podmiotami działającymi w tej samej lub zbliżonej branży, dokumentując przeciwną tendencję: współpraca w sieci sprzyja wyostreniu własnego profilu instytucjonalnego oraz zwiększeniu świadomości uczestniczących w niej osób odnośnie do ich indywidualnego potencjału oraz zasobów i mocnych stron reprezentowanych przez nich instytucji.

Jeszcze inne studia zgłębiają zależności pomiędzy sieciami a rozwojem organizacji oraz potencjał sieci w kontekście indywidualnych i społecznych procesów uczenia się i nabywania kompetencji (Franz, Feld, 2015). Obok licznych teorii sieci oraz teoretycznych refleksji na temat różnorodnych aktywności realizowanych w part-

nerskiej współpracy badacze eksplorujący sieci często sięgają do teorii systemów, teorii strukturalizacji czy nurtu neoinstytucjonalnego (por. Feld, Seitter, 2013; Schwarz, Weber, 2010). W przyszłości na znaczeniu zyskają zapewne teoria konektywizmu oraz „aktora – sieci” (ang. *actor-network theory*, ANT) Bruna Latoura (2007), która zdaje się być szczególnie przydatna do zastosowania w badaniach nad różnorodnymi aspektami aranżacji procesów uczenia się w sieciach. Coraz częściej empirycznej eksploracji sieci służą ponadto techniki wizualne legitymizowane przez rozumiejące podejście badawcze (Schönhuth i in., 2013; Jütte, 2014).

Trzecim źródłem wiedzy o sieciach są publikacje naukowe, eksperckie, dokumentujące – na zlecenie ministerstwa lub innego sponsora finansującego określone projekty – osiągnięcia i korzyści płynące z usieciowienia. Częstokroć mają one charakter raportów ewaluacyjnych. Ich autorzy (Nuisl i in., 2006) eksponują, z jednej strony, wkład sieci w rozwój regionów, ich potencjał innowacyjności, wysoką produktywność w sferze wytwarzania dóbr i usług oraz silną motywację partnerów do współdziałania, z drugiej strony, wskazują na liczne przypadki „konserwatywności strukturalnego” ograniczającego otwartość sieci na nowych partnerów, deficyty w sferze przepływu informacji i funkcjonowania poradnictwa. Mowa jest również o zagrożeniach wynikających z orientacji rynkowej, zwłaszcza w odniesieniu do tych sieci, które finansowane bądź współfinansowane są przez regionalną gospodarkę. To uwikłanie ma w przypadku niektórych z nich osłabiać dbałość o urzeczywistnianie celów przyświecających koncepcji uczenia się przez całe życie (Nuisl i in., 2006).

Jednak mimo niesłabnącej od lat poczytności tematyki usieciowienia oraz rozlicznych studiów empirycznych prowadzonych na gruncie nauk społecznych, wiedza o tym fenomenie jest – w opinii badaczy – nadal deficytowa (Franz, Feld, 2015). Autorzy zwracają uwagę na jej niedostatek, zwłaszcza w kontekście pytań o wartość dodaną i jakość działań urzeczywistnianych przez sieci w obszarze edukacji dorosłych/edukacji ustawicznej, o trwałość i długofalowy rozwój sieci, o ich wpływ na rozwój struktur, strategii oraz kulturowych i programowych profili organizacji. Także kwestia „usieciowienia” jako kategoria ściśle pedagogiczna, jako swoista praktyka umiejscowiona w kontekście uczenia się przez całe życie, wymaga, zdaniem niemieckich badaczy, z jednej strony, dalszych uzasadnień, z drugiej – uwzględnienia w programach kształcenia akademickiego na kierunkach pedagogicznych. Ponadto nieunikniona jest dyskusja na temat znaczenia sieci w kontekście procesów uczenia się nieformalnego osób dorosłych (Alke, Jütte, 2018). Wyraźnie rysują się już jej zaczątki, choćby w kontekście publicznej debaty o przyszłości pracy i rozwoju zasobów ludzkich, której wątki oscylują wokół kwestii medialnego wsparcia nieformalnych procesów uczenia się pracobiorców. Podjęto już pierwsze próby opisanie w warstwie teoretycznej i empirycznego rozpoznania funkcji mediów w „usieciowionych kulturach uczenia się” (Laschewski, 2013).

Zakończenie

Bezsprzecznym walorem regionów jest możliwość rozpowszechnienia koncepcji uczenia się przez całe życie poprzez konkretne działania w społecznościach lokalnych, skierowane do całych rodzin i wszystkich pokoleń (Ambos, Conein, Nuisl, 2002; Bretschneider, Nuisl, 2003) Identyfikacja mieszkańców z regionem sprzyja zarówno ich uczestnictwu w ofertach edukacyjnych, nawiązujących do specyfiki, historii, tradycji i współczesnych zagadnień istotnych dla życia w regionie, jak i udziałowi w innych ofertach kształcenia ustawicznego. Zwłaszcza aspekt edukacji zawodowej i kwalifikowania społeczeństw, silnie eksponowany we współczesnej polityce i strategiach rozwojowych różnych obszarów społecznych, nabiera coraz większej wagi w perspektywie regionalnej. Uwzględnienie potencjału i potrzeb regionu oraz konstruowanie przyszłościowych strategii jego rozkwitu jest istotnym instrumentem kreowania silnego rynku pracy i polityki zatrudnienia oraz kwalifikowania kadr. W tym kontekście na znaczeniu zyskują pytania o możliwości wykorzystania kwalifikowania zawodowego, czyli tej podstawowej, najbardziej powszechnej aktywności społeczeństw w obszarze edukacji jako instrumentu wdrażania koncepcji edukacji całościowej w indywidualne strategie życiowe obywateli oraz uczynienia z niej powszechnej zasady funkcjonowania nowoczesnych społeczeństw.

Toczące się w Niemczech już od lat 90. XX wieku debaty odnośnie do edukacji ustawicznej jako czynnika wzrostu, uwidaczniają dwa charakterystyczne stanowiska zajmowane przez badaczy. Jedni wyrażają wiarę, że edukacja dorosłych jako ważny czynnik gospodarczy zyska na znaczeniu w polityce, ekonomii i wśród „zwykłych” ludzi. Inni artykułują obawy przed dalszą instrumentalizacją, prowadzącą do postrzegania uczenia się i kompetencji jednostek wyłącznie przez pryzmat potrzeb gospodarczych. Za drogę najbardziej racjonalną uznaje się utrzymanie równowagi, balansowanie pomiędzy korzyściami gospodarczymi a tym, co stanowi humanistyczną wartość edukacji i legitymizuje jej społeczny byt. Dopiero wówczas, gdy kształcenie ustawiczne jednoznacznie uprawomocni swoje roszczenia do czynnego uczestnictwa w regionalnych procesach restrukturyzacji, otworzy szansę na edukację dla obywateli i obywateli. W przeciwnej sytuacji, zaniechawszy udziału w tych procesach i ograniczywszy się do roli oferenta usług, dokona samoredukcji do roli czynnika czysto ekonomicznego, pełniącego funkcję usługową wobec interesów gospodarki i polityki (Reutter, 1995).

Pojawia się w tym dyskursie refleksja o konieczności radykalnego przewartościowania myślenia w epoce neoliberalizmu i przeciwdziałania nasilającemu się osłabieniu więzi wspólnotowych. Liczni andragodzy niemieccy (por. Faulstich, Zeuner, 1999) akcentują potrzebę powrotu ku ideom wspierającym rozwój ludzkiej tożsamości i społecznej solidarności. Nie godząc się na neoliberalny model ekonomii sprzyjający budowaniu tożsamości egoistycznej i racjonalności instrumentalnej, podkreślają, że ludzkie działanie jest zakorzenione w konstelacjach i kontekstach kulturowych o długich tradycjach i silnym potencjale humanistycznym. W nawiązaniu do dys-

kursów o moralnych dylematach społeczeństw ponowoczesnych, prowadzonych m.in. pod hasłem komunitaryzmu, apelują, by jednostkę pojmować nie jako byt abstrakcyjny, lecz jako część otaczającej ją wspólnoty. Regionalne kultury uczenia się – konstatują Faulstich i Zeuner (1999), kształtują się w procesach komunikacji i interakcji międzyludzkich osadzonych w ramach przestrzennych, w których ludzie rozpoznają się, znają się nawzajem, wspólnie podejmują rozmaite aktywności i konstruują swoją (regionalną) tożsamość. Konteksty regionalne otwierają nowe perspektywy przed edukacją, o ile – rzecz jasna – jej celem jest wszechstronny rozwój osobowości jednostki w społeczeństwie, nie zaś tylko jej wkład we wzrost gospodarczy. Podmiotowe traktowanie człowieka wysuwa na plan pierwszy pytania o to, w jaki sposób regionalne struktury mogą wspierać rozwój procesów uczenia się w społecznościach lokalnych miast i wsi. Chodzi o kulturowy kontekst życia we wspólnocie, w którym mieszkańcy konstruują swoją tożsamość (Faulstich, Zeuner, 1999). „Koncepcja edukacji ustawicznej nie ogranicza się, z perspektywy regionu, do jej funkcji względem ekonomii. Znacznie większe znaczenie odgrywa w niej orientacja na człowieka i poszukiwanie szans na budowanie tożsamości kulturowej w regionie i wspólnotach lokalnych. Do tego nieodzowne są centra edukacji jako miejsca spotkań. Banalne, ale zarazem istotne, jest tu wskazanie na to, że ludzka cielesność nie rozplywa się w procesach monetarnych czy medialnych. Fizycznie żyjemy w społecznych, w kontekstach czasowych i przestrzennych. Dlatego indywidualna biografia jako szansa dla tożsamości zawsze potrzebuje zakotwiczenia w miejscu. Próba wykorzystania takich miejsc, jak: przedsiębiorstwa, osiedla miast, miasta, gminy i regiony, do rozwoju kultur uczenia się wspomagających rozwój osobowości, nadają edukacji dorosłych głęboki sens” (Faulstich, Zeuner, 1999, s. 66).

Bibliografia

1. Adrian L. Bock S. (2002), *Die Wiederentdeckung der Region. Chancen und Grenzen kommunaler Netzwerkstrategien*, „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung”, H, 1(9), s. 32–34.
2. Alke M., Jütte W. (2018), *Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung*, [w:] R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden: Springer VS, t. 1, s. 605–621.
3. Ambos I., Conein S., Nuissl E. (2002), *Lernende Regionen – ein innovatives Programm*, „Außerschulische Bildung”, H. 1, s. 5–9.
4. Bargel T., Kuthe M., Mundt J. (1977), *Zur Bestimmung sozialisationsrelevanter Areale (Soziotope) – Modelle, Verfahren und Probleme*, [w:] H. J. Hoffmann-Nowotny (Hrsg.), *Politisches Klima und Planung. Soziale Indikatoren*, Frankfurt am Main: Campus, t. 2, s. 119–154.
5. Barz H., Tippelt R. (2003), *Bildung und soziale Milieus. Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole*, „Zeitschrift für Pädagogik”, Nr. 3(48), s. 323–340.
6. Barz H., Tippelt R. (Hrsg.) (2004), *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*, Bielefeld: W. Bertelsmann.
7. Bednarczyk H. (2019), *Innowacje edukacyjne Stowarzyszenia Oświatowego Sycyna*, Edukacja ustawiczna Dorosłych”, nr 4(107), s. 29–39.
8. Böhm-Kasper O., Bienefeld M.A., Gausling P. (2018), *Bildung in regionaler Differenzierung*, [w:] R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden: Springer VS, t. 2, s. 1173–1188.

9. Bretschneider M., Nuissl E. (2003), *„Lernende Region“ aus der Sicht der Erwachsenenbildung*, [w:] U. Matthiesen, G. Reutter (Hrsg.), *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld: W. Bertelsmann, s. 35–55.
10. Büchter K. (2012), *Kooperation zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Betrieben Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts*, „Hessische Blätter für Volksbildung“, Nr. 3(62), s. 205–214.
11. Derenbach R. (2002), *Zur Konjunktur der „Region“*, „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“, H. 1(9), s. 24–26.
12. Elsholz U. (2006), *Gewerkschaftliche Netzwerke zur Kompetenzentwicklung. Qualitative Analyse und theoretische Fundierung als Lern – und Organisationsform*, München, Mehring: Hampp Verlag.
13. Esser H. (1988), *Sozialökologische Stadtforschung und Mehr-Ebenen-Analyse*, „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie“, Sonderheft, Nr. 29, s. 35–55.
14. Faulstich P., Vespermann P., Zeuner C. (2000), *Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbände/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland*, „Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“, Nr. 44, s. 58–67.
15. Faulstich P., Zeuner Ch. (1999), *Lernkulturen in regionalen Netzwerken*, „Report“, H. 44, s. 58–67.
16. Feld T.C., Seitter W. (2013), *Kooperative Bildungsarrangements als Erkenntnisgegenstand eines kooperativen Forschungsarrangements*, [w:] K. Dollhausen, T.C. Feld, W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*, Wiesbaden: Springer VS, s. 185–198.
17. Fickermann D., Schulzeck U., Weishaupt H., Institut für Länderkunde (2002), *Kommunale Finanzkraft und Schulausgaben*, [w:] A. Mayr, M. Nutz (Hrsg.), *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland. Bildung und Kultur*, Heidelberg: Spektrum, t. 6, s. 52–55.
18. Franz M. (2014), *Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements*, Wiesbaden: Springer VS.
19. Franz M., Feld T.C. (2015), *Vernetzen*, [w:] J. Dinkelaker, A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, Stuttgart: W. Kohlhammer, s. 117–123.
20. Fürst D. (2002), *Region und Netzwerke. Aktuelle Aspekte zu einem Spannungsverhältnis*, „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“, H. 1(9), s. 22–24.
21. Götte M. (1959), *Volkshochschule in einer Industriegroßstadt am Beispiel der Volkshochschule Dortmund*, Dortmund: Wulff.
22. Jütte W. (2002), *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*, Bielefeld: W. Bertelsmann.
23. Jütte W. (2006), *Der „doppelte Netzwerker“: Sich und andere vernetzen als Professionalisierungsaufgabe*, „Forum Erwachsenenbildung“, Nr. 4, s. 8–12.
24. Jütte W. (2014), *Kartierungen in der Weiterbildung. Methodische Impulse partizipativer und visualisierender Verfahren aus der qualitativen Netzwerkforschung*, [w:] M. Ebner v. Eschenbach, S. Günther, A. Hauser (Hrsg.), *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, s. 114–123.
25. Laschewski J. (2013), *Vernetzte Lernkultur. Eine Perpektiverweiterung durch die Akteur-Netzwerk-Theorie nach Bruno Latour*, [w:] K. Dollhausen, T.C. Feld, W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*, Wiesbaden: Springer VS, s. 171–184.
26. Latour B. (2007), *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
27. Matthiesen U., Reutter G. (2003), *Einleitung*, [w:] U. Matthiesen, G. Reutter (Hrsg.), *Lernende Region - Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld: W. Bertelsmann, s. 7–10.

28. Meulemann H., Weishaupt H. (1976), *Determinanten des Bildungsgefälles in Großstädten. Eine exemplarische Analyse von Angebot und Nachfrage in vier Bildungsbereichen, mit besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung*, [w:] Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Zur Standortplanung von Bildungseinrichtungen. Gutachten und Studien der Bildungskommission*, Stuttgart: Klett, s. 57–130.
29. Mickler R. (2013), *Kooperation in der Erwachsenenbildung. Die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums*, Wiesbaden: Springer VS.
30. Nuissl E. (2002), *Lernende Regionen – wissenschaftlich begleitet*, „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“, Nr. 1(9), s. 36–38.
31. Nuissl E. (2010a), *Regionale Erwachsenenbildung*, [w:] R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, s. 258.
32. Nuissl E. (2010b), *Netzwerkbildung und Regionalentwicklung*, Münster: Waxmann.
33. Nuissl, E., Dobischat, R., Hagen K., Tippelt, R. (Hrsg.) (2006), *Regionale Bildungsnetze*, Bielefeld: W. Bertelsmann.
34. Payer H. (2008), *Die Kunst des Netzwerkes*, [w:] S. Bauer-Wolf, H. Payer, G. Scheer (Hrsg.), *Erfolgreich durch Netzwerkkompetenz. Handbuch für Regionalentwicklung* Wien: Springer, s. 23–46.
35. Przybylska E. (2019), *Edukacja na wsi w perspektywie andragogicznej. O potrzebie dystynktywnego oglądu*, „Szkoła – Zawód – Praca”, nr 18, s. 11–29.
36. Schönhuth M., Gamper M., Kronenwett M., Stark M. (Hrsg.) (2013), *Visuelle Netzwerkforschung: qualitative, quantitative und partizipative Zugänge*, Bielefeld: transcript.
37. Schreiber-Barsch S. (2007), *Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis*, Bielefeld: W. Bertelsmann.
38. Schwarz J. Weber S.M. (2010), *Erwachsenenbildungswissenschaftliche Netzwerkforschung*, [w:] K. Dollhausen, T.C. Feld, W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*, Wiesbaden: VS Verlag, s. 65–90.
39. Weishaupt H. (2018), *Bildung und Region*, [w:] R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, t. 1, s. 271–286.
40. Weishaupt H., Steinert B. (1991), *Regionale Disparitäten in Hessen: statistische Merkmale. Bezüge zur Weiterbildung. Gutachten für die Gutachtergruppe „Bestand und Perspektiven der Weiterbildung in Hessen“ an der Gesamthochschule Kassel*, Frankfurt am Main: DIPF.
41. Wittpoth J. (2003), *Kooperation und Vernetzung der Weiterbildung. Eine explorative Studie in der Bergischen Region*, „Report“, Nr. 26, s. 53–60.

Prof. dr hab. Ewa Przybylska – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Wokół zagadnień o pracy i szczęściu. Wybrane konteksty

On the issues of work and happiness. Selected contexts

Keywords: work, happiness, well-being, sustainable development.

Abstract: The paper presents a theoretical and scientific reflection that is part of the ongoing discussion on human work held within social sciences. It shows new, inspiring areas of scientific considerations and explorations of the social reality; it particularly takes into account the questions of work and happiness, which are fundamental to every individual. The aim of the paper and its main conclusion is the need to undertake scientific research on the relations between work and the happiness of an individual within the labor pedagogy.

Słowa kluczowe: praca, szczęście, dobrostan, zrównoważony rozwój.

Streszczenie: W niniejszym artykule zawarto naukową refleksję teoretyczną wpisującą się w toczące się w naukach społecznych rozprawy na temat ludzkiej pracy. Ukazano w nim nowe, inspirujące obszary naukowych przemyśleń i eksploracji na temat rzeczywistości społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień pracy, a także szczęścia, przynależące do podstawowych problemów życia każdej społeczności. Celem podjętych rozważań teoretycznych oraz głównym wnioskiem z nich płynącym jest postulat podejmowania – w pedagogice pracy – poszukiwań badawczych w obszarze relacji: praca – szczęście jednostki.

Wprowadzenie

Powszechna ekonomizacja życia społecznego oraz tendencja do gloryfikowania etosu pracy jako dominującego czynnika rozwoju cywilizacyjnego powodują, iż na całym świecie wzrost produktywności traktuje się jako jeden z kluczowych mierników konkurencyjności krajów i czynnik decydujący o wzroście gospodarczym i w efekcie o obiektywnej jakości życia społeczeństw, a w nich poszczególnych jednostek. W takim ujęciu istotę ludzkiego życia sprowadzić można w zasadzie do jednego celu – wzrostu indywidualnej zamożności poprzez wykonywanie pracy rozumianej jako źródło zarobkowania, warunek konsumpcji i środek pomnażania społecznego dobrobytu. Czy jest to jednak jedyne słuszne podejście?

Rezultaty ogólnowiatowych badań dotyczących wyznawanych przez ludzi wartości ukazują pracę jako ważną formę aktywności umożliwiającą nie tylko pozyskiwanie środków finansowych, ale i poczucie samorealizacji, spełnienia, doskonalenia samego siebie i otaczającej rzeczywistości (World Values Survey, 2020). Ta predylekcja pracy nie pozostaje bez wpływu na hierarchizację innych wartości – zdrowia, rodziny, relacji społecznych, czasu wolnego, a zatem najsilniejszych korelatów szczęścia. Zagadnienie

poczucia szczęścia w kontekście posiadania dóbr materialnych wynikających z wykonywania pracy i ich społecznej użyteczności stanowi interesujące zagadnienie badawcze dotyczące najróżniejszych sfer ludzkiego życia. W jego obszarze pojawia się coraz więcej publikacji nawiązujących m.in. do *ekonomii szczęścia*, *zrównoważonego rozwoju*, a także *psychologii pozytywnej*. Praca ludzka jako przedmiot analiz badaczy rozpatrywana jest w coraz bardziej zróżnicowanych aspektach analizy wynikających z zachodzących przeobrażeń cywilizacyjnych. Tematyka zadowolenia z pracy w kontekście dobrostanu społecznego i indywidualnego jest ważna, i co przede wszystkim istotne, obecna w różnych dyscyplinach z zakresu nauk społecznych. W subdyscyplinie pedagogicznej, *pedagogice pracy*, niewiele, jak dotąd, opracowań ukazuje jednak związek między ludzką pracą a szczęściem jednostki. Niniejszy tekst, w którym podjęto ważne poznawczo problemy związane z rolą pracy w życiu człowieka, ma na celu zasygnalizować tytułowe „wybrane konteksty” wokół „pracy i szczęścia”. Ukazano w nim wątki odnoszące się zarówno do poziomu makro – całych społeczeństw, jak i poziomu mikro – jednostek, z których każdy mógłby stanowić odrębny temat analiz. Prowadzone rozważania nawiązują do ekonomii, psychologii, filozofii, jak i socjologii, z punktu widzenia której wyprowadzić też można pogłębione refleksje dotyczące nierówności społecznych, nierównego podziału pracy oraz dostępu do niej; zróżnicowania problematyki szczęścia oraz zadowolenia z pracy w kontekście kulturowym; uwzględnienia charakteru wykonywanych prac czy podziału zawodów z poczuciem zadowolenia pracowników; jak i związku między brakiem pracy i bezrobociem a poczuciem szczęścia. To zaledwie przykłady aspektów, w jakich można prowadzić rozważania we wskazanym obszarze. Prezentowany artykuł ukazuje nowe pola problemowe – przede wszystkim z myślą o pedagogice pracy – i inicjuje poszukiwania badawcze w zakresie pracy i szczęścia. Kontynuacja eksploracji w tym zakresie wymagać będzie wyprowadzenia krytycznej perspektywy oraz ukazania kryteriów wybranych aspektów relacji praca – szczęście, istotnych właśnie dla pedagogów.

Ewolucja podejścia do ludzkiej pracy w perspektywie ekonomicznej

Odnosząc się w pierwszej kolejności do ekonomii wskazać należy, iż w obszarze tej społecznej, zarówno empirycznej, jak i praktycznej nauki, dominuje *ekonomia klasyczno-neoklasyczna* oraz *ekonomia keynesowska*, choć dla opisu gospodarki rynkowej powstały również inne teorie. W podejściu klasyczno-neoklasycznym i keynesowskim celem działalności gospodarczej jest wzrost dobrobytu, który utożsamiono ze wzrostem produktu na osobę. Tym samym praca ludzka rozumiana jest w kontekście świadomego pomnażania produktu przez wykonujące ją jednostki, czyli wzrostu ekonomicznego jako głównego jej celu. W klasyczno-neoklasycznym nurcie stanowiącym paradygmat współczesnej ekonomii, zgodnie z ujęciem Adama Smitha, człowiek jest jednostką gospodarującą, czyli *homo economicus* (Smith, 2007; Dopfer, 2004). Jest egoistą, który postępuje racjonalnie i podejmuje decyzje dla własnych korzyści. W nurcie tym zasadnicze znaczenie nadaje się motywom go-

spodarczym, co w teorii naukowej przyjęło postać pełnej ekonomizacji życia ludzkiego. Tak jednostronne ujęcie jest jednak od pewnego czasu kwestionowane. Nie oddaje ono bowiem w pełni istoty ludzkiego życia, w którym można dostrzec także inne cele, a nie tylko wzrost indywidualnej zamożności poprzez wykonywanie pracy (Bartkowiak, 2013).

W tym miejscu odwołać się można do poglądów Tomáša Sedláčka, autora książki „Ekonomia dobra i zła”, który zarysowuje historię eposu o Gilgameszu (najprawdopodobniej najstarszego tekstu naszej cywilizacji pochodzącego sprzed 4000 tysięcy lat, który można rozpatrywać z ekonomicznego punktu widzenia). Jest to opowieść o władcy miasta Uruk, który posiadał nadludzkie, półboskie właściwości. Opowieść ta zaczyna się od opisu imponujących murów otaczających miasto zbudowane przez Gilgamesza. Bogowie w ramach kary za bezlitosne traktowanie robotników i podwładnych stwarzają dzikiego Enkidu, aby powstrzymał tego władcę. Obaj bohaterowie zaprzyjaźniają się jednak, stając się niezwykioną parą i wspólnie dokonują bohaterkich czynów, choć początkowo Gilgamesz uważa przyjaźń za coś zbędnego i bezproduktywnego. Gilgamesz po śmierci Enkidu wyrusza na poszukiwanie nieśmiertelności. Opowieść kończy się tam, gdzie miała swój początek: pieśnią wychwalającą mury Uruk. Analizując zarysowany mit i odnosząc go do czasów współczesnych, T. Sedláček zwraca uwagę na kilka kluczowych aspektów:

- cykliczność naszej natury i cywilizacji, a także fakt, iż mimo postępu pozostają one niezmiennie,
- przekonanie, że ludzkie aspekty przeszkadzają w osiągnięciu wydajności,
- odsuwanie się od natury,
- pomijanie relacji międzyludzkich w ekonomii i wiarę, iż aby uzyskać wydajność i przyczynić się do bogactwa społeczeństwa, wystarczy dołączyć do jakiegoś zespołu bez potrzeby zaangażowania emocjonalnego,
- tendencję do specjalizacji i gromadzenia majątku oraz przekształcania natury w świeckie dobro,
- prawidłowość polegającą na tym, iż w im mniejszym stopniu człowiek jest zależny od natury, w tym większy od reszty społeczeństwa (czyli nieobliczalnych ludzi) (Sedláček, 2012).

Rozwijając tę opowieść warto wskazać, iż jej główny wątek dotyczy zamiaru Gilgamesza, aby zbudować mur, którego nie udało się stworzyć jeszcze nikomu. W tym celu główny bohater, chcąc podnieść wydajność swoich podwładnych, zakazuje im kontaktów z żonami i dziećmi. Do dzisiaj – zdaniem T. Sedláčka – relacje międzyludzkie, a więc i sama ludzkość, przypominają wizję z Gilgamesza. Wielu pracodawców nadal zgadza się z poglądem, że relacje te przeszkadzają w pracy i osiągnięciu wydajności; że ludzie osiągaliby lepsze wyniki, gdyby nie „marnowali” czasu i energii na „beźproduktywne” rzeczy. Mimo postępu cywilizacyjnego relacje międzyludzkie, miłość, przyjaźń, zamiłowanie do piękna i sztuki itp., uważa się za rzeczy nieproduktywne – z wyjątkiem jedynie sprawy reprodukcji, która jako jedyna i to w sensie dosłownym jest produktywna. Maksymalizacja efektywności za wszelką cenę

przedkłada ekonomiczny aspekt człowieka ponad humanistyczny i redukuje go do produktywnej jednostki. Idealnie wyraża to określenie „robot”, które wywodzi się ze starego czeskiego i słowiańskiego słowa „robot”, czyli praca. Człowiek traktowany jedynie jako pracownik to „robot”. W modelach ekonomicznych postrzega się go wyłącznie z perspektywy jego pracy. Natomiast w organizacjach powszechne stały się działy zasobów ludzkich, w których najczęściej traktuje się go na równi z zasobami naturalnymi bądź finansowymi. Jak argumentuje przytaczany autor, tyrani od niepamiętnych czasów marzyli o rządzeniu ludźmi zredukowanymi do funkcji robotów. Każdy despota uważał, że relacje człowieka z przyjaciółmi i rodziną szkodzą jego wydajności. Próby redukcji do jednostki produkcyjno-konsumpcyjnej widać szczególnie w społecznych utopiach, czy raczej dystopiach. Ekonomii jako takiej wystarcza tylko człowiek-robot, co pokazuje wspomniany model *homo economicus*, który jest jedynie jednostką produkcyjno-konsumpcyjną. Z punktu widzenia tradycyjnej ekonomii miłość i przyjaźń są więc niepotrzebne, bo bezproduktywne, a wręcz destrukcyjne (Sedláček, 2012).

Przyjaźń, jak jednak trafnie zauważył Clive S. Lewis, choć to relacja nieekonomiczna, niebiologiczna, niepotrzebna cywilizacji (w odróżnieniu od stosunków seksualnych lub miłości macierzyńskiej, które są konieczne z punktu widzenia reprodukcji), umożliwia tworzenie nowych pomysłów i koncepcji, które często jako przypadkowy produkt uboczny mogą zmienić oblicze całego społeczeństwa (Lewis, 1962). W podobnym tonie wypowiada się Joseph E. Stiglitz pisząc, iż jedna z największych sztuczek neoklasycznych teorii ekonomicznych polega na traktowaniu pracy jak każdego innego elementu produkcji. Wynik jest zapisywany jako funkcja wkładu w postaci stali, maszyn i pracy. Ale praca to dobro zupełnie innego rodzaju. Przykładowo stal nie wymaga żadnych specjalnych warunków pracy i nikt nie troszczy się o zadowolenie stali (Stiglitz, 2004).

Jak dalej podkreśla autor „Ekonomii dobra i zła”, choć uczymy się ciągłego podnoszenia wydajności¹, to nie uczymy się uświadamiania sobie jej rezultatów i cieszenia się z nich. Działania ekonomiczne nie mają miejsca, do którego mamy dojść i odpocząć. Dzisiaj znamy tylko osiąganie wzrostu dla samego wzrostu, a jeśli firmie lub państwu dobrze się powodzi, to nie jest powód do odpoczynku, lecz do osiągnięcia jeszcze większej wydajności. Nasza cywilizacja pośpiechu nie posiada żadnego celu końcowego, w którym mogłaby odpocząć. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, iż uznajemy, że praca ma użyteczność konsumpcyjną (człowiek pracuje dziś w zasadzie tylko po to, aby mógł konsumować). Nie zauważamy głębszego, ontologicznego sensu pracy, a mianowicie faktu, że jest ona czymś unikatowym dla człowieka i że ludzie dostrzegają jej głębszy sens, widząc w niej ważny cel życia. Idea postępu może się jednak okazać mieczem obosiecznym. Z jednej strony bowiem dążenie do postępu powoduje realny rozwój mierzony wzrostem PKB. Z drugiej zaś strony

¹ W ciągu minionego wieku wzrost wytworzonych dóbr w ciągu 1 godziny pracy wzrósł dwunastokrotnie, natomiast w ciągu ostatnich 35 lat większość krajów kapitalistycznych produkuje około trzykrotnie więcej i osiąga to w znacznie krótszym czasie.

pojawia się podstawowe pytanie, czy jesteśmy bardziej zaspokojeni? Choć żyjemy w najbogatszym okresie dziejów naszej planety, to ciągle nam mało, a dostatek przynosi nowe problemy, np. zbyt duży wybór, który generuje cierpienie psychiczne. Ekonomistom trudno taką sytuację zrozumieć. Zajmują się bowiem warunkami, w których człowiek pozostaje niezaspokojony i chciałby dalej konsumować. Ekonomia to nauka o alokacji zasobów deficytowych, a nie o ich dostatku. Ponadto współczesne społeczeństwa uzależniły się nie tylko od bogactwa, ale także od długu. W nawiązaniu do zagadnienia bogactwa warto podkreślić, iż zarówno ekonomiści, jak i socjologowie oraz psychologowie dyskutują nad tym, w jakim stopniu przyczynia się ono do poczucia zadowolenia i szczęścia jednostki. Przykładowo socjolog Ronald Inglehart po latach badań zjawiska szczęśliwości doszedł do wniosku, że w państwach bogatych gromadzenie majątku poprawia samopoczucie jedynie w minimalnym stopniu. Korelacja pomiędzy dochodami i zadowoleniem jest w zasadzie całkowicie nieistotna. Zjawisko to określa się mianem *paradoksu Easterlina*². Badania przeprowadzone przez psychologa Eda Dienera wśród najbogatszych Amerykanów z listy „Forbes 100” również wykazały, że są oni jedynie nieznacznie szczęśliwsi niż inni ludzie (Diener, Biswas-Diener, 2010). Nadmienić też można, iż najpopularniejszą polską teorią dotyczącą sygnalizowanego zagadnienia jest *cebulowa teoria szczęścia* Janusza Czapińskiego, w świetle której ogólny dobrostan psychiczny, tak jak mierzony jest on w większości prac z zakresu ekonomii szczęścia (czyli jako ogólne zadowolenie z życia/poczucie szczęścia), zależy od stałej, uwarunkowanej genetycznie woli życia, od zmiennych satysfakcji cząstkowych wynikających z warunków życia, a także od czynników kontekstowych (kultury i wychowania). Ogólne poczucie szczęścia bazuje na pierwszym poziomie – woli życia. Źródło szczęścia jest więc usytuowane wewnętrznie. Natomiast czynniki zewnętrzne są odpowiedzialne za przejściowe poczucie nieszczęścia bądź bieżące szczęście. Podstawową przeszkodą w osiągnięciu potencjalnego poziomu dobrostanu są złe warunki ekonomiczne, utrudniające zaspokojenie podstawowych potrzeb życiowych i obniżające satysfakcje cząstkowe (Czapiński, 1992; Czapiński 2012, Czapiński 2015 i in.)

Konkludując stanowisko T. Sedláčka, wygląda na to, że konsumpcja może zapewnić szczęśliwość na dwa sposoby: bezustanną eskalację polegającą na tym, że osiągnięcie kolejnego szczybla szczęśliwości wymaga większej konsumpcji, albo uświadomienia sobie, że paradoks polega na tym, że sami musimy tworzyć niedostatek, często sztuczny. Współcześnie przecież tylko niedobór stwarza szansę na przygodę, a zatem także rozrywkę i sens życia. Znamienne, że w tym celu powstał cały sektor przemysłu, jakim jest branża rozrywkowa, która fabrycznie wypełnia odczuwaną przez ludzi pust-

² W 1974 r. R.A. Easterlin opublikował artykuł: *Does economic growth improve the human lot? w książce Nations and households in economic growth*, eds. P.A. David, M.W. Reder, Academic Press, New York, w którym zawarł tezę, że wzrost zamożności społeczeństwa nie zwiększa dobrostanu obywateli. Stwierdzenie to nazywane jest paradoksem Easterlina. Teza ta stała się jednym z najbardziej zaskakujących odkryć w historii myśli ekonomicznej i wydaje się trafna w odniesieniu do tych krajów, które przekroczyły już pewien próg zamożności.

kę. Im bardziej jesteśmy syści i bezpieczni, tym bardziej łakniemy sztucznej rozrywki i plastikowego zagrożenia. Po prostu pragniemy pragnąć. Jeśli imperatywem naszych czasów jest ciągły wzrost, za wszelką cenę, prawdziwy odpoczynek, satysfakcja i szczęście są niemożliwe do osiągnięcia (Sedláček, 2012).

W świetle powyższego, nie dziwi fakt, że coraz częściej w literaturze przedmiotu spotkać można następujące określenia oddające istotę przeobrażeń naszej cywilizacji:

- „społeczeństwo galopujące”, tzn. funkcjonujące w wirze pracy, w którym człowiek stał się niewolnikiem pieniądza – obiektu kultu kapitalizmu, i w którym zmiany w sferze społecznej i kulturowej przekształcają się z laminarnych w turbulentne (Sztumski, 2010),
- „społeczeństwo maniakalne”, tzn. takie, w którym tempo pracy zwiększa się ponad dotychczasową miarę, a my stajemy się pokoleniem „ludzi z pasa do wyprzedzania”, którzy sprawdzają możliwości szybkiego życia i szybkich interesów (Holden, 2004); to również społeczeństwo, w którym nasze życie na swoich skrzyżowaniach nie jest już regulowane czerwonym czy zielonym światłem. Jest to raczej społeczeństwo „migającego, pulsującego żółtego światła” (Fabry, 1970),
- społeczeństwo „24 godzinne” (Kreitzman, 1999), czy też „non-stop”, w którym przestaliśmy uwzględniać uwarunkowania czasowe i rytmiczność przyrody, rozciągając naszą aktywność zawodową na każdą porę dnia i nocy.

Warto natomiast wyartykułować, iż w ostatnich latach wiele publikacji zostało poświęconych badaniom w dziedzinie tzw. ekonomii szczęścia, w której poszukuje się innych niż produkt (dochód) na osobę miar zadowolenia z życia. W poszukiwaniach tych pomocne okazują się: antropologia, psychologia i socjologia. Celem tych współpracujących ze sobą nauk jest stworzenie wielokryteriowej miary zadowolenia z życia rozumianego jako *dobrostan*, *jakość życia*, *dobrobyt*, a nawet utożsamianego z pojęciem *szczęścia*.

Ekonomia szczęścia w przeciwieństwie do ekonomii klasyczo-neoklasycznej oraz ekonomii keynesowskiej nie utożsamia zamożności z zadowoleniem z życia, a właściwie z użytecznością czerpaną z konsumpcji dóbr ze względu na fakt, iż zadowolenie to jest kategorią subiektywną i niemierzalną. Ponadto w obu klasycznych ekonomiach w zbyt małym stopniu zwraca się uwagę na czas wolny, który – w ich ujęciu – ma służyć wyłącznie konsumpcji dóbr w celu odtwarzania i pomnażania zdolności wytwórczych dla dalszego powiększania produktu (Bartkowiak, 2013). Jak podkreśla Piotr Michoń, autor książki „Ekonomia szczęścia”, krytyka PKB *per capita* jako miary dobrobytu ma już swoją tradycję ze względu na m.in.: nieuwzględnianie dochodów wytwarzanych w szarej strefie, kwestię płacy niepłatnej, pracę wolontariuszy, ignorowanie kosztów zanieczyszczeń środowiska, nieuwzględnianie odpoczynku i in. (Michoń, 2010).

W tym kontekście coraz częściej zwraca się uwagę, iż na zadowolenie z życia, obok dochodu, wpływają inne czynniki razem z nim występujące. Zadowolenie to jest konsekwencją m.in.: poziomu rozwoju i stabilności demokracji, ochrony praw człowieka, poziomu zdrowia, równości dochodowej, a także poziomu kapitału społecznego, czyli dobrych relacji społecznych i aktywnego uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej. Z powodu swojej niejednoznaczności zadowolenie z życia może być mierzone w różnorodny sposób. Pierwszą grupę tworzą wskaźniki rozwoju społecznego oraz wskaźnik zadowolenia z życia (satisfaction-with-life index SLI). Druga grupa to miary o mniejszym znaczeniu, uwzględniające najczęściej tylko jeden czynnik jako miarę zadowolenia m.in.: wskaźnik oczekiwanej długości szczęśliwego życia, wskaźnik potencjalnej migracji netto, szczęście krajowe brutto (miara efektywności gospodarowania). Zasygnalizowany wskaźnik zadowolenia z życia jest stosowany w tworzeniu rankingów krajów świata. Pierwsze obliczenia przeprowadzono w 2006 r. na grupie 80 tys. respondentów. Ustalono wówczas, że czynnikami, które najsilniej wpływają na zadowolenie z życia, czyli zmiennymi służącymi do obliczania poziomu SLI są: zdrowie, zamożność, dostęp do edukacji podstawowej, stabilność polityczna i bezpieczeństwo, wolność polityczna, równość płci, życie rodzinne, bezpieczeństwo pracy (Bartkowiak, 2013). Dlatego spośród proponowanych obecnie alternatywnych sposobów pomiaru rozwoju, które powinny być traktowane komplementarnie i wzajemnie się uzupełniać, wymienia się:

- Światową Ankiętę Wartości (World Value Survey – WVS),
- Badanie Gallup World Poll (GWP),
- Indeks Postępu Społecznego (Social Progress Index – SPI),
- Światowy Indeks Szczęścia (Happy Planet Index – HPI),
- Indeks Lepszego Życia (Better Life Index – BLI) opracowany przez OECD i liczony od 2011 r.,
- wskaźnik Rozwoju Społecznego (HDI – Human Development Index),
- Wskaźnik (Nie)szczęśliwej Planety (New Economics Foundation),
- Narodowy Produkt Szczęścia (GNH – Gross National Happiness) uwzględniający dobrostan psychologiczny, wykorzystanie czasu, żywotność społeczności lokalnej, kulturę, zdrowie, edukację, środowisko, standard życia i sprawowanie władzy w państwie.

Tym co łączy wskazane metody pomiaru są dwie zasadnicze składowe: dobrobyt materialny, czyli zamożność oraz dobrobyt pozamaterialny, którego lista czynników jest długa, a tworzą ją przede wszystkim: bezpieczeństwo socjalne; praca i czas wolny; zdrowe życie wolne od stresu; rodzina i dzieci. Czynniki te są niemierzalne, a ich zakresy pokrywają się (Bartkowiak 2013; Michoń, 2010; Włodarczyk, 2014 in.).

Odniesienia do ekonomii szczęścia wydają się potwierdzać, iż na zadowolenie z życia wpływa zarówno jakość pracy, w tym efekty, które jednostka czerpie z aktywności zawodowej, ale także jakość życia pozazawodowego.

Homo economicus versus Homo cooperativus

W nawiązaniu do zagadnień wydajności, produktywności, konsumpcji oraz rozwijającej się ekonomii szczęścia można zasygnalizować kolejną szersoką ideę, w którą wpisuje się tytułowa problematyka, a mianowicie *zrównoważony rozwój*.

Zrównoważony rozwój rozpatrywać można jako strategię poprawy jakości życia obejmującą społeczeństwo, gospodarkę i środowisko. Główne przesłanie tej idei koncentruje się na konieczności zachowania równowagi w trzech wskazanych obszarach, jak i we wzajemnych relacjach między nimi. Z kolei jakość życia – uwzględniając zarówno jej aspekt obiektywny, jak i subiektywny – jest związana z poszukiwaniem „dobrego życia”, w którym potrzeby konsumpcyjne byłyby rozwijane i zaspokajane w takim samym stopniu, co potrzeby psychologiczne, społeczne i duchowe. Podstawowe znaczenie przypisuje się tutaj sprawiedliwości wewnątrzpokoleniowej (tzn. wysokie standardy ekologiczne, ekonomiczne i społeczno-kulturowe oraz równouprawnienie dystrybucji należą się wszystkim ludziom), sprawiedliwości międzypokoleniowej (tzn. żadne pokolenie nie może się domagać wyższych standardów materialnych kosztem następnych generacji) oraz zasadzie odpowiedzialności. Ekonomia zrównoważonego rozwoju przyjmuje obraz *homo cooperativus* – człowieka z natury zdolnego zarówno do zachowań samolubnych, jak i do współpracy oraz idealizmu. W przeciwieństwie do *homo oeconomicus*, który każdą decyzję podejmuje z punktu widzenia krótkotrwałej maksymalizacji korzyści i dokonuje złych wyborów w procesach o dalekosiężnych konsekwencjach, *homo cooperativus* potrafi uwzględnić w swoich decyzjach innych ludzi, ich interesy i rozwój wydarzeń w dłuższej perspektywie. Takie zachowania wykrystalizowały się w procesie ewolucji jako dające przewagę, dlatego ludzie do nich zdolni mogą rozwinąć w sobie gotowość do współpracy i przyjęcia odpowiedzialności za innych (Rogall, 2010; Tomaszewska-Lipiec, 2014).

Zgodnie z tą ideą każda jednostka, w mniejszym lub większym stopniu, jest w stanie wnieść osobisty wkład w zrównoważony rozwój, pracując nad własną „strategią wystarczalności”. Strategia ta wiąże się z dobrowolną decyzją o stopniowej zmianie własnego życia zgodnie z etyczną odpowiedzialnością i według zasad sprawiedliwości wewnątrzpokoleniowej i międzypokoleniowej. Przykładami takiego działania mogą być:

- rezygnacja z „nadmiaru” dotycząca redukcji konsumpcyjnego stylu życia charakterystycznego dla krajów uprzemysłowionych i nowych krajów konsumenckich;
- zmiana stylu życia, a dokładniej zmiana stosunku do wyposażenia w dobra materialne. Nie chodzi o ascezę czy też rezygnację z przyjemności, lecz inny sposób jej uzyskiwania; inny model dobrobytu. Wskazuje się, iż część ludzkich potrzeb w ramach dematerializacji gospodarki mogą zaspokajać dobra niematerialne lub naturalne (np. zabawy, spacer);
- ograniczenie przez wymianę, w którym chodzi o to, by rezygnując ze zwiększania ilości dóbr, te wszystkie, które stały się już niezdatne do użytku, zastępować spójnymi lub znacznie efektywniejszymi i ekologicznymi produktami (Rogall, 2010).

W kontekście powyższych strategii wskazuje się szczególnie na: odpowiedzialną konsumpcję, gdyż ludzie często nabywają różne dobra w ramach zaspokajania tzw. potrzeb zastępczych powstających na skutek niezadowolenia z pracy zawodowej bądź problemów w życiu osobistym, co prowadzi nieuchronnie do dużego zużycia zasobów; odpowiedzialne odżywianie; a także odpowiedzialność w sposobie poruszania się i spędzania wolnego czasu (tamże).

Podkreślić też należy, iż to skracanie czasu pracy (ważne zagadnienie badawcze pedagogów pracy) stanowi ważną strategię zrównoważonej polityki gospodarczej. Jak przewidują zwolennicy tej idei, ma ono przyczynić się do pełnego zatrudnienia przy wysokiej jakości pracy; wywierać pozytywny wpływ na integrację społeczną i sprawiedliwy podział szans życiowych; a także sprzyjać zmianie stylu życia na bardziej zgodny ze strategią wystarczalności, czyli sprawiedliwszy podział prac domowych i wychowawczych oraz lepsze warunki łączenia życia rodzinnego z pracą zawodową. W tym obszarze propozycji wymienia się zwłaszcza dwie formy skracania czasu pracy:

- zorientowaną na produktywność, częściowo rekompensującą ujemny wpływ wzrostu produktywności na ogólną liczbę miejsc zatrudnienia. Jeżeli wynagrodzenie za godzinę będzie rosło proporcjonalnie do wzrostu produktywności, zwiększy się wskaźnik inflacji, a tym samym dochody pozostaną mniej więcej na tym samym poziomie;
- podział dostępnej pracy przy rezygnacji z części dochodu możliwy dzięki zatrudnieniu w niepełnym wymiarze i likwidacji nadgodzin (tamże).

Rozwijając postulat skracania czasu pracy – jako element zrównoważonego rozwoju – wskazać należy, iż według raportu OECD „Compendium of Productivity Indicators 2016” produktywność pracy rośnie, jeżeli realny PKB zwiększa się szybciej niż liczba pracowników (przepracowanych godzin). Z reguły jest ona tym wyższa, im więcej inwestuje się w kapitał ludzki oraz innowacje i nowe technologie. Dobrze ilustruje to przykład Niemiec i Holandii, gdzie wiele osób pracuje w niepełnym wymiarze pracy, czy we Francji, gdzie obowiązuje krótszy dzień pracy. Mimo to w krajach tych udaje się utrzymać wzrost wydajności. Z kolei w krajach Europy Środkowo-Wschodniej wskaźnik produktywności napędzany jest z reguły dłuższym dniem pracy i niższym wskaźnikiem zatrudnienia w niepełnym wymiarze pracy. Należy podkreślić także, iż w świetle stanowiska McKinsey Global Institute, aby utrzymać tempo wzrostu, produktywność musi rosnąć o 80% szybciej niż obecnie. Dzieje się tak m.in. dlatego, iż choć produktywność jest na rekordowym poziomie, to jednocześnie obserwuje się stagnację dochodów i zmniejszenie liczby miejsc pracy (*Polacy na podium...*, 2016). Sytuacja ta skłania wielu ludzi do podejmowania jeszcze większej aktywności zawodowej.

W nawiązaniu do zagadnienia wydajności można zasygnalizować jeszcze jeden wątek. A mianowicie wyniki badania, które zostały opublikowane w Melbourne Institute Worker Paper Series wskazują, iż te osoby, które pracują maksymalnie 25 godzin w tygodniu, osiągają najlepsze wyniki w pracy. Najmniejszą wydajność-

cią charakteryzują się natomiast pracownicy, którzy pracują bez dni wolnych. Wiek oraz długie godziny pracy wpływają na zmęczenie oraz stres, co może obniżyć funkcje poznawcze. Dlatego też część naukowców formuje tezę, aby osoby po 40 roku życia pracowały tylko 3 dni w tygodniu (*Wymiar pracy...*, 2016).

Pozostając w obszarze rozważań związanych ze zrównoważonym rozwojem, *homo cooperativus* oraz postulatem skracania czasu pracy przypomnieć można, iż w 1930 r. brytyjski ekonomista i twórca teorii interwencjonizmu państwowego w dziedzinie ekonomii i finansów John Maynard Keynes przewidywał w swoim eseju „Economic Possibilities for our Grandchildren”, że pokolenie jego wnuków będzie pracować 15 godzin w tygodniu. Był również przekonany, iż rosnące bogactwo doprowadzi do gwałtownego zmniejszenia krańcowej użyteczności większego bogactwa, a chciwość i materializm przestaną dominować w świecie przyszłości. Przewidywania te nie sprawdziły się. Ludzie wciąż pracują, aby się wzbogacić. Współcześnie znacznie bardziej paląca jest potrzeba zarabiania większych pieniędzy niż potrzeba znalezienia sposobów na lepsze wykorzystanie czasu wolnego (Glaeser, 2016). Jednocześnie jednak jesteśmy coraz bardziej nieszczęśliwi i niezadowoleni ze swojego życia. Czego zatem potrzebujemy do szczęścia?

W kierunku formuły szczęścia

Odnosząc się do zagadnienia szczęścia, badacze skłaniają się ku stanowisku, iż najogólniej oznacza ono cieszenie się swoim życiem jako całością. Wydaje się, iż pojęcie to stosowane w szerokim znaczeniu jest synonimem wspomnianej już *jakości życia* lub *dobrostanu* i oznacza, że „życie jest dobre”, choć nie określa szczegółowo, co to znaczy. Pojęcie to jest używane także w bardziej wąskich znaczeniach, które można wyjaśnić za pomocą klasyfikacji cech życia opartej na dwóch różnicujących wymiarach: szans życiowych i efektów życiowych (istnieje różnica między szansami na dobre życie a osiągniętym efektem, czyli tym, jakie to życie rzeczywiście jest). Rozróżnienie między cechami zewnętrznymi i wewnętrznymi zostało nakreślone horyzontalnie, gdyż w pierwszym przypadku cecha ta tkwi w otoczeniu; w drugim zaś w jednostce. Powstałe tym samym dychotomie, ukazane w tabeli, wyznaczają cztery cechy życia, z których wszystkie zostały określone słowem „szczęście”:

- zdatność środowiska (do życia) odnosząca się wprost do charakterystyki środowiska, reprezentująca wagę dobrych warunków życiowych określanych przez ekonomistów mianem „dobrobytu”, a przez socjologów i ekologów „jakością życia”;
- zdatność osoby (do życia) oznaczająca wewnętrzne szanse życiowe, tj. stopień, w jakim jednostka jest dobrze wyposażona, aby radzić sobie z problemami życiowymi; ten aspekt dobrego życia także funkcjonuje pod pojęciem „jakości życia” i „dobrostanu” używanych głównie przez psychologów i lekarzy;
- użyteczność życia zakładająca, że dobre życie musi być dobre dla czegoś więcej niż ono samo, a więc zakłada pewne wyższe wartości; odnosi się ona do sensu życia, który oznacza sens prawdziwy, ale nie jedynie jego subiektywne poczucie;

- zadowolenie z życia reprezentujące wewnętrzne efekty życia, tzn. cechę postrzeganą przez jednostkę, czy też odczuwaną przez nią subiektywną jakość życia oraz szczęście – w ograniczonym jednak rozumieniu tego słowa (Veenhoven, 2007).

Tabela 1. Cztery cechy życia

Kategoria	Cechy zewnętrzne	Cechy wewnętrzne
Szanse życiowe	Zdatność środowiska	Zdatność osoby
Efekty życiowe	Użyteczność życia	Zadowolenie z życia

Źródło: R. Veenhoven, *Szczęście jako cel polityki społecznej: zasada największego szczęścia*, [w:] *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. A. Alex, Liney, S. Joseph, PWN, Warszawa 2007, s. 418.

W nawiązaniu do kategorii pojęciowej „zadowolenie” również podjąć można próbę jej wyjaśnienia za pomocą dwóch rozróżnień: wertykalnego (między zadowoleniem z poszczególnych aspektów życia *versus* zadowoleniem z życia jako całości) i horyzontalnego (między zadowoleniem przemijającym a trwałym). Te dwa dwupodziały dają w efekcie czteropolową taksonomię i zostały ukazane w kolejnej tabeli:

- przyjemność oznacza tutaj przemijające zadowolenie z życia, które powinniśmy maksymalizować zgodnie z założeniami hedonizmu,
- zadowolenie cząstkowe obejmuje pewne dziedziny życia, np. pracę zawodową i życie osobiste,
- doświadczenie szczytowe związane jest z intensywnym i wszechogarniającym przemijającym zadowoleniem z życia jako całości,
- zadowolenie z życia/satisfakcja życiowa powszechnie określane są właśnie mianem szczęścia (Tamże).

Tabela 2. Cztery rodzaje zadowolenia

	Przemijające	Trwałe
Aspekty życia	Przyjemność	Zadowolenie cząstkowe
Życie jako całość	Doświadczenie szczytowe	Zadowolenie z życia

Źródło: R. Veenhoven, *Szczęście jako cel polityki społecznej: zasada największego szczęścia*, [w:] *Psychologia pozytywna w praktyce*, ed. A. Alex, Liney, S. Joseph, PWN, Warszawa 2007, s. 421.

Jak wyjaśnia tę złożoną kategorię pojęciową Władysław Tatarkiewicz, jeszcze przed 100 laty wieloznaczność „szczęścia” była mniejsza. Szczęściem nazywano bowiem tylko zewnętrzną pomyślność, natomiast wewnętrzne odczucie/pełnię zadowolenia określano jako „szczęśliwość”. Współcześnie może być ono rozumiane różnie, np.:

- w pierwszym obiektywnym znaczeniu przez szczęście można rozumieć powodzenie lub pomyślność; jest to szczęście w znaczeniu życiowym;

- w drugim subiektywnym znaczeniu jest to stan intensywnej radości, błogości, upojenia, który jest krótkotrwały i przelotny; jest to szczęście w znaczeniu psychologicznym;
- w trzecim znaczeniu to największa miara dóbr dostępna człowiekowi. W ten sposób szczęście rozumieli filozofowie greccy nazywając je eudajmonią. Jedni myśliciele byli zdania, że o szczęściu stanowią dobra moralne, inni że hedonistyczne, jeszcze inni uważali, że równomierny zespół wszystkich dóbr;
- w czwartym znaczeniu szczęście to z kolei zadowolenie z życia wziętego w całości. To podejście zajęło w filozofii nowożytnej miejsce eudajmonii. Według niego szczęście człowieka polega na tym, że jest on zadowolony ze swojego życia (Tatarkiewicz, 2011).

Jak dodaje W. Tatarkiewicz, w definicji szczęścia pojawia się określenie „życie”. Dlatego można do niej dodawać takie cechy szczęścia, jak: zaspokajanie potrzeb, spełnienie pragnień czy harmonia życia. Określenia te są częścią teorii osiągnięcia szczęścia.

Analizując większość sformułowanych dotychczas definicji, przyjąć można, że na szczęście składa się doświadczanie radości i zadowolenia w połączeniu z poczuciem, że własne życie jest dobre, sensowne i wartościowe. Szczęście ma swój składnik afektywny (doświadczanie uczuć pozytywnych, brak doświadczania negatywnych) i poznawczy (oceny satysfakcji z życia w ogóle i z różnych jego dziedzin), które uwarunkowane są różnymi czynnikami. Szczęście nie zależy wprost od obiektywnej jakości życia. Choć szczęście jest z istoty subiektywne, to badacze próbują je mierzyć w obiektywny sposób. Skłania to do zadawania pytań o związki między różnymi składnikami dobrostanu jednostki. Warto dodać także, iż w historii rozważań nad szczęściem obecne są dwa zasadnicze nurty: *hedonistyczny* i *eudajmonistyczny*. Dla zwolenników pierwszego podejścia istotne jest tylko to, czy jednostka jest ze swego życia zadowolona i czy daje jej ono więcej radości niż bólu. Miarą dobrego życia jest tutaj bilans przyjemności i przykrości. Dla zwolenników drugiego nurtu miarą szczęścia nie są pozytywne doznania emocjonalne, lecz osiągnięcie tego, co warte jest starań, co daje poczucie sensu życia, niezależnie od doznanych cierpień i zawodów. Ponieważ własne aktywności są lepszą drogą do szczęścia niż poprawienie warunków życiowych, eudajmonizm wydaje się korzystniejszą filozofią życiową od hedonizmu (Wojciszke, 2011).

Jak dowodzą wyniki badań naukowych w obszarze psychologii, zwłaszcza w psychologii pozytywnej nazywanej „psychologią szczęścia”, najsilniejszymi korelatami dobrostanu psychicznego są udane relacje społeczne wynikające z silnej ludzkiej potrzeby przynależności, łączenia się i wiązania z innymi. Gdy potrzeba ta zostaje zaspokojona przez przyjaźnię, związki intymne i małżeństwo, deklarowany w analizach statystycznych poziom szczęścia jest wysoki. Warto podkreślić, że ludzie pozostający w związku małżeńskim są przeciętnie szczęśliwsi i odznaczają się lepszym zdrowiem psychicznym i fizycznym w porównaniu z osobami, które nigdy

nie wstąpiły w taki związek, pozostającymi w separacji i rozwiedzionymi. Dzieje się tak dlatego, ponieważ małżeństwo umożliwia spełnianie się w roli współmałżonka i rodzica (choć do pełnienia tej drugiej jest ono coraz mniej konieczne ze względu na rosnącą popularność alternatywnych form życia rodzinnego). Mimo iż podjęcie zobowiązań małżeńskich i rodzicielskich może wywoływać u jednostki duży stres, to jednocześnie przynosi korzyści emocjonalne m.in. w postaci wzmocnionego poczucia własnej tożsamości i wartości; zmniejszenia samotności; posiadania towarzysza/towarzyszki życia. Interesujące wydają się także, potwierdzone szerokimi badaniami naukowymi, zależności między posiadaniem dużej sieci związków społecznych, tj. dobrych relacji z rodziną, przyjaciółmi, współpracownikami w pracy, członkami Kościoła lub innymi grupami, a stanem zdrowia oraz minimalizowaniem ryzyka przedwczesnego zgonu. Przyczyn tego zjawiska jest wiele i mają one złożony charakter. W tym miejscu zasygnalizować można, iż funkcjonowanie w środowisku, które zaspokaja potrzebę przynależności, sprzyja lepszej odporności systemu immunologicznego, obniżeniu hormonów stresu, możliwości zwierzenia się z bolesnych emocji. Trudniej jest natomiast ocenić badaczom znaczenie, jakie dla poczucia szczęścia posiada praca zawodowa. Wydaje się oczywiste, że niechęć wzbudzać może myślenie o życiu obfitującym w ciężką pracę, a pozbawionym szczęścia. Z dotychczasowych badań naukowych wynika, iż jeśli pracy towarzyszą pozytywne emocje, to staje się ona zdecydowanie bardziej atrakcyjna. Ponadto praca może stanowić źródło szczęścia, jeśli towarzyszący jej wysiłek nie jest wymuszony i rutynowy oraz nie trwa zbyt długo i nie uszczupla zasobów energii, jakimi dysponuje jednostka (King, Eells, Burton, 2007; Myers, 2007).

W odniesieniu do pracy zawodowej Ed Diener i Robert Biswas-Diener przyjmują stanowisko, iż praca może być źródłem szczęścia i czynić jednostki lepszymi pracownikami. W swoich analizach powołują się na wyniki badań Amy Wrzesniewski z Uniwersytetu Yale (Wrzesniewski, McCauley, Rozin, Schwartz, 1997), w świetle których podstawowa różnica między pracownikiem zadowolonym a niezadowolonym polega na odmiennym traktowaniu własnej pracy zawodowej. Badaczka ta wyróżniła trzy kategorie pracowników:

- osoby przejawiające orientację na zarobki, które spostrzegają swoją pracę instrumentalnie przez pryzmat wymiernych korzyści, jakie ona przynosi; praca jest dla nich sposobem zarabiania pieniędzy. Pracownicy z tej grupy nie czekają niecierpliwie na swoje codzienne zadania, raczej na odwrót – nie mogą się doczekać zakończenia dnia pracy;
- osoby zorientowane na karierę, które traktują swoją pracę jako środek do zdobycia czegoś lepszego – szacunku, wysokiego statusu i większych pieniędzy. Na ogół motywuje ich awans, nawiązywanie cennych znajomości, podwyżka, wzrost odpowiedzialności, przeprowadzka do większego gabinetu, lepsze miejsce parkingowe oraz osiągnięcie wyższego statusu społecznego. Tacy pracownicy mogliby polecić swoją pracę przyjacielowi, ale niekoniecznie; co roku też z niecierpliwością wyczekują wakacji;

- osoby, które przejawiają orientację na powołanie. Pracownicy należący do tej grupy zwykle uwielbiają swoją pracę; czują, że to, czym się zajmują, jest ważne i służy światu; są pełni pasji i ekscytacji oraz wierzą w to, co robią. Cieszą się wakacjami, ale z przyjemnością wracają do pracy (Diener, Biswas-Diener, 2010).

Powyższe kategorie oddają istotę trzech orientacji zawodowych, które zostały ukazane w tabeli.

Tabela 3. Trzy orientacje zawodowe według Amy Wrzesiewski

Orientacja za zarobki	Orientacja na karierę	Orientacja na powołanie
Czas wolny ważniejszy niż praca	Praca może sprawiać przyjemność	Praca sprawia przyjemność
Motywacja finansowa	Motywacja: awans	Motywacja: poczucie osobistego wkładu
Nie poleciliby swojej pracy innej osobie	Może poleciliby swoją pracę innej osobie	Poleca swoją pracę innym
Nie może się doczekać zakończenia dnia pracy	Często myśli o wakacjach	Myśli o pracy nawet w czasie wolnym
Ogranicza się do wykonywania poleceń	Wykazuje inicjatywę, żeby zrobić wrażenie na przełożonych	Dobre wykonanie pracy samo w sobie jest nagrodą
Jest gotów do ciężkiej pracy dla korzyści finansowych	Pracuje ciężko, żeby otrzymać awans	Pracuje ciężko, ponieważ praca daje mu satysfakcję

Źródło: E. Diener, R. Biswas-Diener, *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*, Wyd. Smak Słowa, Sopot 2010, s. 86.

Zdaniem A. Wrzesniewski każdy pracownik może traktować swoją pracę jako powołanie, niezależnie od wykonywanej profesji. Tacy pracownicy różnią się od przedstawicieli dwóch pozostałych grup pod ważnym względem – robią coś, co określa się mianem „kształtowania stanowiska pracy” (*job crafting*). Ze zjawiskiem tym mamy do czynienia w sytuacji, gdy ludzie stają się architektami swojej pracy, podejmują dodatkowe wyzwania, pomagają swoim współpracownikom oraz wychodzą z inicjatywą udoskonalania swojego funkcjonowania w wybranym przez siebie obszarze zawodowym. Nadają zatem swojej pracy sens i czerpią z niej przyjemność. Oczywiście istnieje ryzyko, iż dana jednostka reprezentująca taką postawę, zainwestuje w swoją pracę zbyt dużo czasu i energii, co w konsekwencji zakłóci jej życiową równowagę i doprowadzi do zaniedbania innych ważnych sfer życia. Jak jednak pokazują wyniki badań, choć ludzie odnoszący sukcesy, a w szczególności pracownicy z powołaniem, rzeczywiście często pracują bardzo ciężko i spędzają w pracy wiele godzin, to jednocześnie czując się najszczęśliwsi w pracy, czują się także szczęśliwsi w domu. Dzieje się tak dlatego, gdyż osoby z największym poczuciem szczęścia mają podobny – dobry nastrój, który przenoszą na inne sfery swojej

aktywności. Na podstawie wniosków wyprowadzonych z badań A. Wrzesniewski, E. Diener i R. Biswas-Diener stawiają tezę, iż szczęśliwy pracownik to dobry pracownik, co oznacza, iż ludzie szczęśliwi naprawdę pracują lepiej. Doświadczane przez nich poczucie szczęścia przedkłada się pozytywnie zarówno na życie zawodowe, jak i pozazawodowe (tamże).

Kontynuując refleksję na temat szczęścia, należy zaakcentować, iż jedną z najważniejszych idei, jakie powstały dotychczas na gruncie psychologii pozytywnej, jest formuła, którą reprezentanci tej nauki nazwali „wzorem na szczęście” (*happiness formula*): $S = U + O + W$.

Poziom doświadczanego przez jednostkę szczęścia (S) jest zdeterminowany przez uwarunkowany biologicznie potencjalny zakres poczucia szczęścia (U) oraz okoliczności życiowe (O) i czynności wolicjonalne, czyli czynniki znajdujące się pod kontrolą naszej woli (W). Wyzwanie, z jakim musi się zmierzyć psychologia pozytywna, polega na wykorzystaniu metodologii naukowej do ustalenia, jakie rodzaje zmiennych O i W mogą sprawić, że poczucie szczęścia (S) osiągnie najwyższy możliwy poziom (w obrębie potencjalnego przedziału) (Haidt, 2007).

Jak przykładowo odnosi się do powyższego wzoru Jonathan Haidt, autor książki „Szczęście. Od mądrości starożytnych po koncepcje współczesne”, największą część O – stanowi *miłość*. Jesteśmy istotami ultra-społecznymi i nie możemy być szczęśliwi bez przyjaciół i bez dających poczucie bezpieczeństwa więzi innych ludzi. Druga co do ważności część O to dążenie do właściwych celów, dzięki którym możemy osiągnąć stan przepływu (*flow*) i zaangażowania. We współczesnym świecie ludzie mogą odnajdywać ważne cele i doświadczać przepływu w różnych okolicznościach, najczęściej jednak dzieje się to w *pracy*. Jak pisze wskazany autor, „*Miłość i praca są dla ludzi tym, czym woda i światło słoneczne dla roślin (...). Jeszcze przed Freudem Lew Tołstoj napisał: „Człowiek może prowadzić na tym świecie wspaniałe życie, jeśli umie pracować i kochać, pracować dla osoby, którą kocha, i kochać swoją pracę”* (Haidt, 2007, s. 378). J. Haidt wskazuje również, iż większość ludzi może czerpać z pracy zawodowej więcej satysfakcji niż dotychczas, gdy powiąże ją z poczuciem więzi i osobistym zaangażowaniem. Cytując poetę Kahlil Gibrana pisze, iż praca to miłość ucieleśniona. Miłość i praca mają decydujące znaczenie dla poziomu szczęścia, ponieważ pomagają wykraczać poza samych siebie, budować więzi z innymi i angażować się w większe przedsięwzięcia. Szczęście zależy natomiast od tego, czy robimy to dobrze. Jak podkreśla w swoich analizach przytaczany badacz, źródłem szczęścia jest nie tylko nasze wnętrze ani nawet pewna kombinacja czynników wewnętrznych i zewnętrznych. W swoich rozważaniach stawia on hipotezę szczęścia, która brzmi następująco: *Szczęście pochodzi spomiędzy*. Wyjaśniając określenie „spomiędzy”, autor ten posługuje się kategorią „witalne zaangażowanie” (*vital engagement*), które w literaturze przedmiotu zostało zdefiniowane jako relacja ze światem, która charakteryzuje się doświadczeniami przepływu (radosnego zaabsorbowania) oraz poczuciem sensu (subiektywnego znaczenia). Witalne zaangażowanie nie mieści się ani w jednost-

ce, ani w jej środowisku – istnieje natomiast w relacji między nimi. Jak podkreśla J. Haidt, ludzie są systemami wielopoziomowymi, funkcjonującymi na 3 poziomach: fizycznym, psychologicznym i społeczno-kulturowym. Aby nabrać poczucia, że nasze życie ma rzeczywiście sens, musimy osiągnąć spójność między tymi trzema wspomnianymi poziomami egzystencji. „Spójny” oznacza dosłownie „spoisty” czy też „trzymający się razem”, ale na ogół terminu tego używa się w odniesieniu do systemu, idei lub światopoglądu, których części doskonale do siebie pasują. Spójność między poziomami odzwierciedla inaczej „równowagę” między nimi (tamże).

W świetle zaprezentowanych rozważań uznać należy, iż praca nie jest wyłącznie źródłem zarobkowania i środkiem pomnażania indywidualnego i społecznego dobrobytu – jak postrzega ją tradycyjna ekonomia wraz z wizją *homo economicus* – lecz jest ważnym celem ludzkiej egzystencji, nadającym jej sens oraz korelatem szczęścia. Podobnie miłość i przyjaźń, klasycznie uznawane za nieekonomiczne i nieproduktywne, nieprzydatne cywilizacji, mogą być źródłem satysfakcji i spełnienia jednostki, a jednocześnie – zgodnie z założeniami ekonomii szczęścia oraz obrazem *homo cooperativus* – mogą przynosić korzyść społeczną, nie zagrażając postępowi gospodarczemu i produktywności.

Zakończenie

Ukazane rozważania odzwierciedlają powszechną mądrość, że nikt na łożu śmierci nie mówi „żałuję, nie spędziłem więcej godzin w pracy”. Ukazują także, iż w coraz większym zakresie realizujemy się w pracy zawodowej kosztem wartości rodzinnych, relacji społecznych, a także naszego zdrowia – czyli najsilniejszych korelatów dobrostanu psychicznego. Złożoność i wieloaspektowość tego zagadnienia generują potrzebę podejmowania naukowych eksploracji. W pedagogice pracy tym bardziej zasadne wydaje się powiązanie podstawowej kategorii badawczej tej subdyscypliny, jaką jest praca, z poczuciem szczęścia wykonujących ją jednostek. Praca może być źródłem szczęścia i czynić jednostki lepszymi pracownikami. Z kolei ludzie szczęśliwi pracują lepiej, gdyż doświadczane przez nich poczucie szczęścia przedkłada się pozytywnie zarówno na życie zawodowe, jak i pozazawodowe.

Bibliografia

1. Bartkowiak, R. (2013). *Ekonomia rozwoju*. Warszawa: PWE.
2. Czapiński, J. (1992). *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. Warszawa: Akademos.
3. Czapiński, J. (2012). *Psychologia szczęścia i ekonomia bogactwa*, „Nauka”, 1, s. 51–88.
4. Czapiński, J. (2015). Indywidualna jakość życia Polaków. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2015* (s. 222–233). Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego,
5. Diener, E., Biswas-Diener, R. (2010). *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*. Sopot: Smak Słowa.
6. Dopfer, K. (2004). *The Economic Agent as Rule Maker and Rule User: Homo Sapiens*.
7. *Oeconomicus*, Journal of Evolutionary Economics, vol. 14, s. 177–195.

8. Easterlin, R.A. (1974). Does economic growth improve the human lot. W: P.A. David, M.W. Reder (red.), *Nations and households in economic growth* (s. 89–125). New York: Academic Press.
9. Fabry, J.B. (1970). *Introduzione alla logoterapia*. Roma: Astrolabio.
10. Glaeser, L. (2016). Bogactwo i społeczeństwo samoochrony. W: I. Palacios-Huerta, Kurhaus (red.), *Gospodarka za 100 lat. Najważniejsi ekonomiści przewidują przyszłość*, (s.100–114). Warszawa: KURHAUS.
11. Haidt, J. (2007). *Szczęście. Od mądrości starożytnych po koncepcje współczesne*. Gdańsk: GWP.
12. Holden, R. (2004). *Inteligencja sukcesu*. Warszawa: Amber.
13. King, L.A. Eells, J.E., Burton Ch.M. (2007). Pojęcie dobrego życia – w ujęciu wąskim i szerokim. W: P. A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce* (s. 19–41). Warszawa: PWN.
14. Kreitzman, L. (1999). *The 24 Hour Society*. London: Profile Books.
15. Lewis, S. (1962). *Cztery miłości*. Warszawa: PAX.
16. Myers, D.G. (2007). Związki z ludźmi a dobre życie: szukanie równowagi między interesem jednostki i wspólnoty w polityce społecznej. W: P.A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce* (s. 389–412). Warszawa: PWN.
17. Michoń, P. (2010). *Ekonomia szczęścia*. Poznań: Zakład Poligraficzny Moś i Łuczak.
18. Polacy na podium pod względem wzrostu wydajności pracy. (2016, 29 czerwca). Pobrane z: <http://www.pulshr.pl/zarzadzanie/oecd-polacy-na-podium-pod-wzglem-wzrostu-wydajnosci-pracy,35454.html>
19. Rogall, H. (2010). *Ekonomia zrównoważonego rozwoju. Teoria i praktyka*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
20. Sedláček, T. (2012). *Ekonomia dobra i zła. W poszukiwaniu istoty ekonomii od Gilgameusza do Wall Street*. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
21. Smith, A. (2007). *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
22. Stiglitz, J.E. (2004). *Globalizacja*. Warszawa: PWN.
23. Sztumski, W. (2010). Turboświat, pułapka przyspieszenia i ekologia czasu. W: K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała (red.), *Czas w życiu człowieka* (s. 25–35). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
24. Tatarkiewicz, W. (2011). *O szczęściu*. Warszawa: PWN.
25. Tomaszewska-Lipiec, R. (red.). (2014). *Równowaga praca-życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
26. Włodarczyk, K. (2014). *Ekonomia wobec poczucia szczęścia*, Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, Rok LXXVI, zeszyt 4, 347–363.
27. Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
28. Veenhoven, R. (2007). Szczęście jako cel polityki społecznej: zasada największego szczęścia. W: P. Alex Liney, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce* (s. 417–421). Warszawa: PWN.
29. World Values Survey, <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp> [05.08.2020].
30. Wrzesniewski, A., McCauley C.R., Rozin P. & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work, *Journal of Research in Personality*, 3, 121–33.
31. Wymiar pracy: Najbardziej wydajne są osoby pracujące maksymalnie 25 godzin tygodniowo. (2016, 20 kwietnia). Pobrane z: <http://www.pulshr.pl/prawo-pracy/wymiar-pracy-najbardziej-wydajne-sa-osoby-pracujace-maksymalnie-25-godzintygodniowo,33724.html>

The expectations of primary, high school and university students towards ICT education

Oczekiwania uczniów szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych

w stosunku do edukacji informatycznej

Keywords: teaching of information technology, information and communication technologies, ICT, electronic education, information technology curricula, digital competence, digital literacy, lifelong learning.

Abstract: Selection of the curriculum content in information technology education is a difficult task, both due to the different range of skill levels in various groups of students and the rapid devaluation of some of the subjects. Curricula, which usually contain generally defined content, giving the freedom of choice as to how to implement it, are developed by expert teams, not leaving much margin for the needs formulated by students. The paper attempts to discuss the process of creating information technology curricula for primary, secondary and humanities students. In the line of deliberations there is a question whether the opinion of students who articulate their expectations in this respect should be taken into account in the process of creating ICT curricula. This opinion is presented in the results of conducted research.

Słowa kluczowe: nauczanie technologii informacyjnych, technologie informacyjno-komunikacyjne, edukacja elektroniczna, programy nauczania technologii informacyjnej, kompetencje cyfrowe, umiejętności cyfrowe, uczenie się przez całe życie.

Streszczenie: Wybór treści programowych w edukacji informatycznej jest trudnym zadaniem, zarówno ze względu na zróżnicowany zakres poziomów umiejętności w różnych grupach uczniów, jak i szybką dewaluację niektórych zagadnień. Programy nauczania, które zazwyczaj zawierają ogólnie zdefiniowane treści, dające swobodę wyboru sposobu ich realizacji, opracowane są przez zespoły ekspertów, nie pozostawiając dużego marginesu na formułowane przez studentów potrzeby. W artykule podjęto próbę omówienia procesu tworzenia programów nauczania informatyki dla uczniów szkół podstawowych, średnich i humanistycznych. W toku rozważań pojawia się pytanie, czy w procesie tworzenia programów nauczania ICT należy brać pod uwagę opinię uczniów, którzy wyrażają swoje oczekiwania w tym zakresie. Taka opinia znajduje odzwierciedlenie w wynikach przeprowadzonych badań.

Introduction

The choice of educational content is an issue constantly undertaken by educational authorities all over the world. The obvious reason for the need to constantly update the range of issues being taught at different educational stages is the changing

reality. Changes covering almost all areas of our lives force us to adjust the content and teaching methods to the existing world. The school should prepare for life to help students understand reality and find their place in it (Konarzewski K, 2012). The reality changing with great dynamics requires constant and – which is difficult given the inertia of changes in education – rapid adaptation of methods, forms and ways of teaching. The inertia mentioned in the previous verse has its determinants in the specificity of educational change process. A school is “an educational institution which deals with the education and upbringing of children, young people and adults in accordance with society’s objectives and targets as well as its educational concepts and programmes; the achievement of these objectives...” (Okoń W., 1998, p. 383). The definition of W. Okonia indicates a process of change leading to changes in school activities. Changing goals, tasks and social concepts leads to educational changes. The implementation of such a sequence of process elements is not conducive to dynamics, it is difficult to keep up with the pace of development imposed by reality. This difficulty is particularly visible in the case of teaching information technology issues. In this field the pace of change is particularly high. New technologies require both updating the content of teaching on the technologies and their use, as well as addressing the issues related to social change and the risks associated with it. Another field of difficulty is the mismatch between the content of Information and Communication Technologies (ICT), which, according to the pace of change, is partially devalued and the educational expectations of students. Currently, it is particularly difficult to educate people building their professional future in the area of science-related professions focused around STEM (Science Technology Engineering Mathematics). Teaching here includes many issues related to the use of information technology. In this sector, the problem of proper preparation of graduates is difficult. 58 % of employment in the STEM sector is in IT-related fields. In addition to general knowledge and skills related to information technology, the expectations of students and their future employers are related to the spectrum of issues in the area of implementation of IT to solve problems with the specificity of particular fields.

Determination of students to achieve skills that will satisfy their future employer is strong because, among others, salaries in this sector are the highest (Bureau of Labour Statistics, 2019).

The expectations and needs of humanities students regarding knowledge and digital competence are different.

The deliberations included in this paper will address the issues related to the selection of content addressed to students of mass schools (primary school, junior high school and high school level as well as humanities students and the expectations of this group of recipients in this respect.)

The problem with the selection of content and educational methods concerning ICT issues is multidimensional. The following issues are related to it: development

of basic IT skills, which is of a general nature – this applies both to common school students and university students. Providing knowledge and skills related to the performance of professional tasks with the use of IT tools and meeting students' expectations related to their cognitive needs in this area. The compromise between what the authors of the curriculum believe we should teach in the area of ICT and what digital users expect will become the main point of deliberations addressed in the paper. The educational expectations of surveyed pupils and students will be made public, which will be presented based on own research results.

Digital literacy – basic digital competence and media sensitivity as a foundation for lifelong development

The need for ICT education is evident. The legitimacy of research undertaken – what to teach in ICT – will become more apparent when the reasons why IT education is absolutely necessary are identified. The arguments for a strong need for the development of basic digital literacy competences among children and young people are aptly put forward in the document "Assessing Information and Communications Technology Literacy for Higher Education": – ICT changes the nature and value of knowledge and information; ICT in its best form has the potential to change the way we live, learn and work; ICT cannot be understood as merely the acquisition of technical skills... (Katz I.R., Williamson D.M., Nadelman H.L., Kirsch I., Almond R.G., Cooper P.L., Redman M.L., Zapata D., 2004, pp. 2–3). Computer literacy forms an attitude of lifelong learning. It is a part of the learning environment of all scientific disciplines at all educational levels (The Association of College and Research Libraries, 2000, p. 2). In this report, the authors address other arguments resulting from the analysis of data, which argue for the necessity of IT education. The data analyzed¹ by them indicate correlations between the level and universality of IT education and the ability to analyze citizens' data and features such as the desire for lifelong learning, the ease of finding a job, the level of social participation and the quality of health care in the country (Katz I.R., Williamson D.M., Nadelman H.L., Kirsch I., Almond R.G., Cooper P.L., Redman M.L., Zapata D., 2004). The above arguments, although far from being the only one, sufficiently justify the importance of issue, including the discussion on the appropriate choice of content to be conveyed, and in case of this paper the reflection on appropriateness of adapting it to pupils' expectations.

When selecting appropriate educational content, it is necessary to pay attention to the fact that the level of digital competence of young Poles is high compared to other countries of the world. The International Computer and Information Literacy Study, carried out by the Educational Research Institute in cooperation with the International Association for the Evaluation of Scientific Achievements,

¹ *The Well-Being of Nations THE ROLE OF HUMAN AND SOCIAL CAPITAL* Organisation for Economic Co-operation and Development (2001).

measures "readiness to live in digital reality." Polish junior high school students achieved very good results in the research. Their level of computer literacy is equal to that of the surveyed youth from Australia, Denmark or Norway (Sijko K., Biedrzycki K., Jasiewicz J. et al, 2014, p. 42). Experience in working with mobile devices or computers has been shaped in Poland from an early age. More than half of the respondents declare that they have been using a computer for seven years or more, and more than 30% for at least five years but less than seven. This means that they have started digital activity at the age of about 10 and that the computer has been accompanying them since the beginning of school education.

ICT skills are an essential element of lifelong development and full social participation. The skill level of young Poles in this area is relatively high. An important question is: what to teach children and youth in the field of information technologies.

When considering the nature of contents, those which should be taught, it is important to separate basic digital competences from the extended and specialized teaching of information technology. The subject of the author's research is limited to these first, basic skills, it is in this area that students' expectations may become the subject of attention for teachers implementing an issue generally included in the curriculum/syllabus of the subject.

The starting point for the author's research should be to determine what kind of digital competences are the basis for the proper functioning of an individual in contemporary society. This knowledge, as well as the ability to transmit it in an attractive way, is essential for teachers who teach IT subjects. In the light of deliberations on the legitimacy of students' expectations regarding the content of information technology and computer science subjects, it is essential to relate what is necessary to what is desirable.

Basic computer skills – ICT (Information and Communication Technology) Literacy – is a set of basic IT skills that allow for efficient functioning in the modern computerized world. A person having such skills is able to properly use a computer as a tool for social media communication. This person is able to create information from the network, manage and evaluate it, as well as communicate through the network in a conscious and responsible manner (Thammasaeng P., Pupat P., Petchaboon S., 2016, p. 9). Another characteristic of basic digital competences assumes the creation of a model allowing to describe the level of IT skills based on subcompetences:

- **Identification** – ability to use ICT tools to identify, define and present information needs.
- **Access** – ability to find and retrieve necessary information in the digital environment.
- **Implementation** – ability to apply an existing organization scheme or classification of information. The ability to reorganize existing information according to existing data organization formats. Application of the most appropriate information scheme relevant to the situation.

- **Integration** – ability to interpret and present data – synthesizing, analysing and comparing data from different digital sources.
- **Evaluation** – assessment of the extent to which the collected data is sufficient for the implementation of undertaken task. Evaluation of data in terms of its adequacy, reliability, bias, timeliness, scope and accuracy.
- **Creation** – ability to generate information by adapting, designing and creating information/data in the ICT environment.
- **Communication** – ability to communicate, appropriate to the context of ICT environment. Including directing information to the right audience and in the right place (Katz I.R., Williamson D.M., Nadelman H.L., Kirsch I., Almond R.G., Cooper P.L., Redman M.L., Zapata D., 2004, p. 6) (The Association of College and Research Libraries, 2000, p. 8).

The IT skills cited above indicate the fundamental role of those related to data collection, broadly defined analysis and use. Information overload, selection and information reception problems, as well as participation in the creation of content and responsibility associated with it, are a fundamental challenge in the process of preparation for life in the modern world. The spectrum of cognitive skills related to the use of new technologies is sometimes referred to as computing thinking (Wing J.M, 2006) (Sysło M.M., 2014).

The school has teaching and care and educational functions "...the school is to prepare students for active and independent participation in their lives." "Preparation for individual life is another important function of the school" (Augustyniak J., 2017, pp. 143–144). In this context, the development of ICT-skills, the provision of knowledge about technologies is set to prepare for a life filled with digital technologies. Importantly, in addition to the pragmatic dimension, the aim is also to develop sensitivity to the use of new technologies, impact assessment and content evaluation. "As an institution preparing for life, the school, apart from introducing its students to the world of science, cannot neglect to introduce them to culture" (Augustyniak J., 2017, p. 144). Fulfilling this role requires making students aware of how media channels can be used to develop both their own talents and to create a culture that can be created by anyone thanks to new technologies, and the quality of these products depends on the sensitivity of creators, which is also built in the school environment. Such features can and should be developed in parallel with the hard IT skills described in the basic paper.

Basic IT skills are the minimum to allow proper development of an individual, full participation in socio-cultural life. The programme in this respect should be implemented regardless of students' expectations. This area should not be negotiated with the student. The postulated fulfilment of students' expectations should only constitute a supplement to the whole IT education without affecting the realization of basic IT competences. However, declared needs of students should be considered in the process of selection of implemented issues.

The scope of educational content concerning IT knowledge in Poland has been defined in the core curriculum². The issues covered there are implemented for students from the 1st grade of primary school, initially as integrated teaching, then as computer science and information technology. In the next stage of education as computer science in upper secondary schools and again as information technology in university curricula. The number of hours devoted to ICT is: usually primary education: in primary school – 8 years of 1 hour per week, secondary school – 1 hour per week and additional hours in extended education. It offers a wide range of opportunities to properly prepare young people to live in a world filled with digital technologies. The core curriculum is formulated in a fairly general way, giving the teacher the opportunity to implement it in a manner adapted to the school's capabilities and educational context. The general formulation of the curriculum allows for the inclusion in education of issues that are desired by students, thus giving them the tools and skills they need, not only for learning but also for everyday tasks. Such action, apart from new skills, could increase the level of students' motivation to learn information technology and the general content of this subject, encouraging them to other, less popular issues such as learning programming. The subject of deliberations was not the basic content giving the students' knowledge and IT skills, as they are defined in the above mentioned curriculum base, but those that are worth noting as expected by students. Cognitive self-awareness among students in particular has increased significantly, the transformation from being taught to being learned has taken place. Therefore, it is advisable to listen to the students' opinions in the implementation of information technology issues, especially because the dynamics of change in this area favors the omission of new phenomena by teachers or authors of syllabuses and the failure to convey knowledge related to them. Reading the needs of students, all levels of teaching.

Concluding the reflection on the scope of content that should become the subject of ICT teaching, abstracting from the students' expectations in this respect, three issues were indicated that are important in the process of their teaching.

Firstly, related to the selection of content, it is necessary to anticipate the changes and needs resulting from these changes.

In March 2015, a survey was conducted on a sample of over 800 people (experts and managers) related to the field of communication technology. The results of this survey show which areas of technology, in the respondents' opinion, will become a turning point in social development.

Majority of respondents over 91% indicated mass use of clothes connected to the Internet. The next most numerous indications are the use of pharmacists' robots, creation of products including cars and artificial kidneys with the help of 3d printers,

² THE REGULATION OF THE MINISTER OF NATIONAL EDUCATION of 27 August 2012 on the core curriculum of pre-school education and general education in particular types of schools (Journal of Laws 2012, item 977 and of 2014, item 803).

and the prediction that 90% of the earth's population will have access to the Internet and half of the network traffic will concern devices from the smart home circle. The respondents also pointed to two phenomena that are important in their assessment: widespread use of autonomous cars (10% in the U.S.) and the share of artificial intelligence in teams managing corporations (Global Agenda Council on the Future of Software & Society, 2015, p. 7). Most of the potential turning points in technology development indicated above are not covered by general ICT education in Polish schools. If the anticipated breakthroughs take place, there will not be much time to modify curricula, which, as mentioned in the introduction, are characterized by high inertia in the implementation process.

Secondly, the issues implemented within the curriculum content of subjects covering information technologies should in a certain, significant part refer to mobile devices as this type of Internet use becomes increasingly common. Data from January 2019 show that the number of mobile phone subscriptions exceeded 8.8 billion, which is 115% of the world's population, in Poland it is over 50.5 million, which is 133% of our country's population – 70% of which are smartphones. 27% of the surveyed population of adult Poles use a tablet (DIGITAL 2019: GLOBAL DIGITAL YEARBOOK, 2019). The number of Internet users is also growing, and in Poland it exceeds 30 million, which constitutes 79% of the country's population. The number of mobile phone subscriptions increased by 0.4% (DIGITAL 2019: GLOBAL DIGITAL YEARBOOK, 2019). The Internet has become a medium used for all ages. The number of people not using the Internet, including adults, is decreasing worldwide. This is confirmed by a British study from 2011 to 2018, according to which the number of people not using the Internet has decreased from nearly 10 million to 5.3 (in this study, a person not using the Internet is one who has not used it for more than 3 months) (Office for National Statistics, 2019, p. 3).

An interesting solution, in the context of conducting classes on mobile devices, is often used to conduct classes on tablets, smartphones, notebooks brought by students – BYOD (Bring Your Own Device) "This method allows you to use the user's devices, which allows to work on their own notebook or tablet configured for their needs. The immersion into the virtual world takes place through a device that is part of everyday activities. Work can continue in the same way in different places and be part of other activities carried out through the same device. A personal mobile device is a part of the owner's "tamed" everyday life. Learning on such a device means working in a familiar environment, arranged according to your needs and taste, regardless of where you work" (Kuruliszwili S., 2016, p. 133).

Thirdly: An important technical aspect in the implementation of information technology classes is the proper division of students according to their digital competence. Especially at higher education levels, at universities the quality of students' IT skills varies. This depends on their interests, their own cognitive activities in this field, the quality of teaching in previous classes and individual abilities. The division of students by their competence level, as in the case of foreign language

teaching, seems justified. Such a division is extremely rare. The dominant practice is to equate to the weakest student, or to conduct classes according to the course and content selection assumed at the beginning, regardless of the students' level. Failure to adjust the pace and issues to the students' level may cause discomfort for the weakest students and boredom for those who already know the discussed issues.

Noteworthy is the role of ICT-supported education, a model creating a way of self-education with the use of ICT.

Most Polish students use the computer at home. At school they usually use the computer once a week and the activities undertaken with the help of this tool in the learning process are most often writing, creating presentations and communicating with other students (Sijko K., Biedrzycki K., Jasiewicz J. et al, 2014). Research indicates that the use of ICT has become a part of the whole educational process, but still needs to be addressed and cared for. This is confirmed by studies carried out in Belgium. In most cases, ICT is used in the educational process only to activate students, overlooking a whole range of other possible stimuli. In this context it is important to develop teachers' skills in using ICT tools in the teaching process (Technological Pedagogical Knowledge) (Heitink M., Voogt J., Fisser P., Verplanken L., Van Braak J., 2017, p. 96 and 105). How to support learning (self-learning) with the use of ICT tools should be an important part of basic IT education for children and young people. Based on appropriate multi-dimensional ICT-supported learning, pupils make effective use of ICT tools in the self-learning process – accompanying them throughout their lives. ICT-assisted classroom learning will provide a model, a reference, for self-learning. Therefore, ICT in school should be multidimensional. Proper full implementation of information technology in school requires specific actions in the right sequence. These actions have been defined by M. Sysło "... educational preparation for technology, preparation of school space for new technology, including the organization of classes, preparation of teachers to feel full confidence in the tools they receive; preparation of students for new technology in the sense of using new technology for educational purposes" (Sysło N., 2013, p. 46)

Students' educational expectations - research results

The introduction, a reflection on the educational expectations of students related to the field of information technology, will be the exceptions from two studies conducted in Poland. The first one is to answer the question concerning what is most important for students as Internet users. The results are as follows – the most important is access to films and music – 86.4% of the respondents, current information of 80% of the respondents; having e-mail 71.2% of the respondents, access to communicators and social media 30–60% of the respondents (depending on the social service/communicator) (Bochenek M., Tanaś M., Wrońska A., Lange R., Fila M., Loba B., V F., 2017, p. 50). The answers indicate young people's expectations towards this medium – they are shaped around information and communication

needs and entertainment, which may indirectly become a clue for the diagnosis of their expectations regarding education in the field of ICT.

In another study from 2017, general expectations towards schools and teachers were formulated as a substitute:

Expectations towards the teacher – indicated as the most important: The teacher should clearly and comprehensibly explain new issues during the classes; The teacher should assess students' knowledge and skills fairly; The teacher should be tolerant of students; The teacher should be patient.

Expectations towards the school: indicated as most important

The school should organize entertainment events (discos, trips, etc.). The school should provide a pleasant atmosphere. The school should be richly equipped with IT equipment (computers, Internet). The school should provide a sense of security (Augustyniak J., 2017, pp. 147–150; Augustyniak J., 2017). According to the results of quoted research, the expectations of students are mainly focused on functions that are supposed to ensure a safe and pleasant learning process. These expectations are a natural expression of hedonism inherent in adolescence, which is not in conflict with the cognitive aspirations of this period in the life of an individual. However, there is a risk of limiting cognitive tendencies in favour of consumptionism regarding generally available, commercial and low value content available on the Internet. Stimulating the willingness to cognit, indicating cognitively interesting areas of the network are tasks for teachers, as is the case in the education of other school subjects.

Own research

Research was conducted in 2018/2019 in a group of 698 people: primary school students, junior high school students, high school students and humanities students. The group of surveyed junior high school students is less numerous due to the educational reform and extinction of junior high school classes. The number of respondents reflects the relation to the size of this population.

The research results were formulated in a form of four blocks, defining: declarative level of their own digital competence; catalogue of digital skills that the students would like to gain/develop, preferences concerning participation in additional IT activities and satisfaction with the current education in the field of ICT.

The results quoted in the paper answer the questions:

- What content – from the ICT field would the surveyed students like to learn, what skills would they like to gain?
- Would they like to participate in additional ICT classes?
- What form of classes would they like to participate in (traditional, electronic, blended)?

and

- To what extent are they satisfied with ICT temporary education and what form of education: self-education, school teaching or peer learning was the most effective form of ICT learning.

Declarative knowledge level

In the surveyed group, just over 3% declare the level of their knowledge as low – at 1 point. 25% of the surveyed persons on 3 points – as basic. Nearly 47% – out of 5 points (I can do everything I need on the computer), and 20% – out of 7 points – expert. Over 5% indicate that they operate the computer in a fully professional manner.

The rating distribution was similar in all age groups/levels of teaching. Students were most critical of their knowledge. Junior high school students were the most critical of their knowledge. Most of the choices were placed in the middle of a scale – 5 points – i.e. declarations that the subjects are able to do whatever they need to do on the computer.

What IT skills they would like to have

The answers to the closed question concerning the desire to acquire skills and knowledge in selected IT fields were as follows:

What would you like to learn?	YES	NO	No, because I already know
Programming	58%	33%	9%
Operation/use of applications and services	51%	21%	28%
Creation of network services	46%	49%	5%
Operation of office programmes	44%	42%	14%
Operation of graphics programs	65%	22%	13%
Operation of film processing programs	70%	16%	14%
Creation of animations	64%	24%	12%
Configuration of network devices	45%	41%	14%
Security issues	35%	46%	19%
Robotics	41%	54%	5%

The most desirable skills in the study group are those related to the improvement of visual communication skills. Film processing, graphics and animation creation. This is justified by the wide activity of young people and students on social networking sites and other Web 2.0 services where the ability to present visual materials is important.

The lowest number of choices was for learning robotics, office programs and configuration of network devices.

The respondents could justify a negative answer if the lack of willingness to learn is a result of already having skills in this field (I do not want to learn it because I already know it). Most often, this justification was given in the case of declarations of lack of interest in learning to use applications and (Internet) services – 28% of respondents and security issues. The lowest percentage of such justification concerned robotics and creation of network services. The lack of willingness to learn robotics and to configure network devices was not justified by the fact that people already know it. They simply do not want to learn it.

Distribution of answers, by gender, to the above question was as follows:

What would you like to learn?	Women			Men		
	YES	NO	I already know	YES	NO	JU*
Programming	51%	38%	11%	64%	28%	8%
applications and services	52%	18%	30%	50%	22%	28%
creation of network services	43%	53%	4%	49%	45%	6%
operation of office programmes	57%	33%	10%	33%	50%	17%
operation of graphics programs	67%	21%	12%	63%	22%	15%
operation of film processing programs	75%	13%	12%	66%	19%	15%
creation of animations	65%	24%	11%	63%	24%	13%
configuration of network devices	44%	46%	10%	46%	37%	17%
security issues	35%	46%	19%	35%	46%	19%
robotics	32%	63%	5%	48%	48%	4%

Gender differences in the choices were observed in questions regarding robotics, programming, and operation of office applications. In the first two cases, more choices for YES were given by boys/men. In case of declarations concerning willingness to learn how to use office applications, girls/women were more willing.

Would you participate in a training/course covering information technology or IT content free of charge?

YES	NO	N/A
50%	49%	1%

Question about the form and time of classes in which the respondents would like to participate revealed the following results

Would you prefer to participate in a traditional training or an electronic training?

electronic	traditional	blended
34%	19%	46%

The answers to the question concerning the form of classes in which the respondents would like to participate indicated that almost half of them choose blended learning, $\frac{1}{3}$ electronic and only $\frac{1}{3}$ traditional learning, of which $\frac{3}{4}$ indicated that they would like additional learning to be carried out as a part of school/university classes.

When asked about the choice of learning form – between self-education and learning, nearly $\frac{1}{3}$ indicated self-education, and $\frac{3}{4}$ with a teacher (traditional or electronic).

Are students satisfied with their previous participation in school activities in the field of ICT.

Are you satisfied with the ICT classes you have participated in so far?			
Primary school student	YES	NO	I have not participated
in primary school	67%	28%	5%
Junior high school student	YES	NO	I have not participated
in primary school	64%	32%	4%
in junior high school	44%	48%	8%
High school student	YES	NO	I have not participated
in primary school	50%	44%	6%
in junior high school	36%	34%	30%
in high school	56%	27%	17%
University students	YES	NO	I have not participated
in primary school	42%	55%	3%
in junior high school	34%	65%	1%
in high school	35%	62%	3%
in university	77%	22%	1%

Taking into account the percentage of persons not participating in classes and when averaging the ratings made by students at different educational levels, classes conducted during studies, then at primary school and at university seem most appropriate. The lowest rating was given to classes in junior high schools. Comparing the satisfaction level of ICT classes in primary, junior high and high schools, which is particularly important in the undertaken research, the level of variation is not high (SD 8%).

Rate on a scale of 1–5 how much you have learnt from this field of computer applications, information technology: *independently; at school; from colleagues.*

Scale:	1	2	3	4	5
independently	9%	14%	29%	31%	19%
at school	16%	22%	32%	23%	8%
from colleagues	19%	21%	30%	20%	11%

By multiplying the number of choices by a value on a scale from 1 to 5, the points were determined (weighted average).

The results obtained are as follows:

independently	3,40
at school	2,85
from colleagues	2,80

It follows that according to the surveyed students the most effective method of teaching ICT is self-education.

Conclusions

The research results indicate that only half of the respondents want to additionally, extracurricular, improve their qualifications in the field of ICT. Students would be most willing to improve their skills in the field of graphic design, film and animation creation. The level of a student's popularity on the Internet, especially in social media, is determined, among others, by the form and attractiveness of the published content, and the intensive and interesting activity in the field of publishing content on the Internet requires such skills. This may explain the desire to improve in this respect. The differences in choices between women/girls and boys/men are not significant.

It is noteworthy that respondents more often choose the form of learning through electronic or blended training than traditional learning (only 20%). Increasing the level of digital competence is very well adapted to this kind of electronic learning. This may be the basis for a change in the form of teaching subjects from this field, which proved to be successful during the Coronavirus pandemic. This conclusion seems complementary to the question concerning the effectiveness of educational forms in the field of ICT. Students declare that they have learned most through self-education. It is this form that is the basis of electronic learning. The Internet is full of instructions (tutorials). The Internet users are quite used to using this form of learning. It is effective especially in the case of application training. It is an important conclusion, which can be formulated on the basis of conducted research. The need to change the form of learning can be seen in the question of satisfaction with ICT.

Satisfaction with ICT teaching is not very high. Fewer than half of the surveyed students are satisfied with their previous ICT classes. This is not optimistic when nearly half of the students are dissatisfied with their schooling. The reasons for this state of affairs require further investigation. The situation of dissatisfaction with classes can also be seen in the question regarding the desired form of additional classes with ICT – only 20% prefer to participate in classes using the traditional method.

A similar conclusion comes from the interpretation of an answer to question about the environment in which (school, colleagues, independently) they gained the most "IT" knowledge. Paradoxically, the school is not indicated as the place where they learned the most in this field.

When formulating conclusions resulting from this research, it should be remembered that students, especially those of lower grades, are those who are not yet formed, and their expectations may be burdened with mistakes regarding the immaturity of choices. However, it is reasonable to analyze their needs each time the ICT curriculum is created.

References

1. Augustyniak J. (2017, nr 14). Expectations of young people towards modern school. *School – Occupation – Work*, p. 141–152.
2. Bochenek M., Tanaś M., Wrońska A., Lange R., Fila M., Loba B., V F. (2017). *Report from the study Nastolatki 3.0*. Warsaw: NASK – Research Institute.
3. Bureau of Labour Statistics (2019, 06. 24). *Table 1.2 Employment by detailed occupation, 2016 and projected 2026 (Numbers in thousands)*. Downloaded from Bureau of Labour Statistics: <https://www.bls.gov/emp/tables/emp-by-detailed-occupation.htm>
4. *DIGITAL 2019: GLOBAL DIGITAL YEARBOOK*. (2019, 31 01). Downloaded from DataReportal: https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digital-yearbook?utm_source=Reports&utm_medium=PDF&utm_campaign=Digital_2019&utm_content=Global_Overview_Promo_Slide.
5. Global Agenda Council on the Future of Software & Society (2015). *Deep Shift Technology Tipping Points and Societal Impact*. Geneva: World Economic Forum.
6. Heitink M., Voogt J., Fisser P., Verplanken L., Van Braak J. (2017, 3). Eliciting teachers' technological pedagogical knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, p. 96–110.
7. Katz I.R., Williamson D.M., Nadelman H.L., Kirsch I., Almond R.G., Cooper P.L., Redman M.L., Zapata D. (2004, 01). *Assessing Information and Communications Technology Literacy for Higher Education*. Downloaded from Research Gate: https://www.researchgate.net/publication/245507800_Assessing_Information_and_Communications_Technology_Literacy_for_Higher_Education/references.
8. Konarzewski K. (2012). *The art of teaching: School*. Warsaw: PWN.
9. Kuruliszwili S. (2016). *Information technologies and andragogy – current educational challenges*. Warsaw: Institute for the Development of Social Services Publishing House.
10. Moore M.G. (1997). Theory of transactional distance. In: K. D., *Theoretical Principles of Distance Education* (p. 22–38). New York: Routledge.
11. Office for National Statistics. (2019, 03 4). *Exploring the UK's digital divide*. Downloaded from Office for National Statistics: <https://www.ons.gov.uk/releases/exploringtheuksdigitaldivide>
12. Okoń W. (1998). *New Pedagogical Dictionary*. Warsaw: ŻAK.
13. Sijko K., Biedrzycki K., Jasiewicz J. et al. (2014). *Computer and digital competences of young people in Poland. Report from the International Computer and Information Literacy Survey ICILS 2013*. Warsaw: Educational Research Institute.
14. Sysło M.M. (2014). COMPUTATIONAL THINKING A new perspective on digital competence. *Information technology in education*, XI (p. 15–32). Toruń: UMK.
15. Sysło N. (2013). Expert proposal. In H.L.M., *WHAT URGENT CHANGES DOES THE POLISH SCHOOL NEED? EXPERT PROPOSALS* (p. 46). Warsaw: Hojnacki L., Polak M.
16. Thammasaeng P. Pupat P. Petchaboon S. (2016, Vol. 11 ISSUE 12). Needs Assessment of Information and Communication Technology Literacy (ICT Literacy) of Students in Secondary Educational Service Area. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, p. 9–14.
17. The Association of College and Research Libraries. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago: American Library Association.
18. Wing J.M. (2006, Vol. 49 No. 3). *Computational Thinking*. Downloaded from COMMUNICATIONS OF THE ACM: <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>

Transactional Distance – a concept describing the spectrum of relationships between the student and teacher in the process of remote education in a situation of separation of interaction – time and place. It shapes a new pattern of student-teacher behaviour. The nature of behavior, the relationship has a continuous nature. (Moore M.G, 1997).

Tranzycje karier w kontekście nowych wyzwań rynku pracy

Career transitions and new challenges of the labor market

Keywords: professional career, career transition, superjobs, professional career management, Industry 4.0, Society 5.0.

Abstract: The aim of the article is to identify the essence of changes in trends related to shaping new careers and professional competences in the face of industry 4.0 and society 5.0. Recalling the concepts of commonly known career patterns, the article draws attention to the transition from a bureaucratic to an entrepreneurial model of pursuing a professional career, taking into account the perspective of the need to properly prepare employees for digital transformation. Presenting the importance of alternative forms of employment and the so-called "superjobs," the article emphasizes the need to develop a range of competences that meet the requirements of the future and facilitate the implementation of the increasingly popular „career without borders” idea. The adopted research method was the literature analysis of changing perspectives of the phenomena as well as the study of behavior patterns that are important for understanding the process of pursuing a professional career in the context of the challenges of the modern labor market.

Słowa kluczowe: kariera zawodowa, tranzycja karier, superstanowiska, zarządzanie karierą zawodową, Przemysł 4.0, Społeczeństwo 5.0.

Streszczenie: Celem artykułu jest próba identyfikacji istoty przemian w trendach związanych z kształtowaniem nowych karier i kompetencji zawodowych w kontekście zmian na rynku pracy związanych z przemysłem 4.0 i społeczeństwem 5.0. Przywołując koncepcje powszechnie znanych wzorów karier zwraca uwagę na przechodzenie od biurokratycznego do przedsiębiorczego modelu realizacji kariery zawodowej z uwzględnieniem perspektywy konieczności odpowiedniego przygotowania pracowników do transformacji cyfrowej. Przybliżając znaczenie alternatywnych form zatrudnienia i tzw. superstanowisk, podkreśla istotę rozwijania zakresu kompetencji spełniających wymogi przyszłości i ułatwiających realizowanie coraz bardziej popularnej „kariery bez granic”. Przyjętą metodą badań była analiza literatury dotyczącej zagadnień związanych ze zmianami związanymi z pojmowaniem istoty oraz zjawiskami i zachowaniami mającymi znaczenie dla rozumienia procesu realizacji kariery zawodowej w kontekście wyzwań współczesnego rynku pracy.

Wprowadzenie

Współczesne wyzwania rynku pracy związane są z ciągle zmieniającą się rolą czynnika ludzkiego w przedsiębiorstwie, w ścisłym powiązaniu z zapotrzebowaniem na

nowe kompetencje. Z punktu widzenia pracodawców w ostatnich latach szczególną wagę przywiązuje się do tych, które świadczą o odpowiednim radzeniu sobie z zadaniami wynikającymi z transformacji cyfrowej. Uwzględniając perspektywę pracowników, należy podkreślić znaczenie umiejętności przechodzenia od tożsamości pracowniczej, której zarówno wstępny etap organizacyjny, jak i planowanie oraz realizowanie ścieżki kariery zawodowej wyznaczone są w sposób formalny lub nieformalny przez instytucję, do bardziej profesjonalnej postawy polegającej na zarządzaniu karierą zawodową przez osobę znającą i przestrzegającą zasad dyktowanych zmianami rynku pracy (Bohdziewicz 2010, s. 42). Mówi się wręcz o modzie na tworzenie różnych kombinacji koncepcji kariery proteańskiej (*protean career* – według której konkretny pracownik, a nie zatrudniająca go instytucja, kształtuje swoją karierę zawodową na podstawie indywidualnych cech, własnej mobilizacji, perspektywy całego życia, własnego systemu wartości przy podejmowaniu decyzji i działań, predyspozycji, doświadczeń edukacyjnych i zawodowych) oraz koncepcji tzw. kariery bez granic bazującej na czynnościach zawodowych, wybiegających poza ramy jednego zatrudnienia i na zanikaniu granic między aktywnością zawodową a innymi sferami życia. Postawę taką narzucają dynamiczne zmiany powodujące niestabilność rynku pracy, które według Stefana M. Kwiatkowskiego zmuszają do spojrzenia na karierę zawodową jako proces wymagający rozszerzania kompetencji społecznych (zwłaszcza elastyczności i gotowości do ciągłego uczenia się) sprzyjających wzrostowi „samoświadomości, podmiotowości i autonomiczności pracownika” (Kwiatkowski, 2014, s. 22) w kontekście potencjalnych korzyści, ale też zagrożeń wynikających ze specyfiki przemysłu 4.0, czyli czwartej rewolucji przemysłowej/przemysłu czwartej generacji. Uwzględnić też należy japońską teorię społeczeństwa 5.0, według której nowoczesne technologie i systemy silnie konsolidujące cyberprzestrzeń z przestrzenią realną stają się podstawą rozwiązywania globalnych problemów w większości dziedzin naszego życia. Teoria ta zakłada, że biotechnologia, robotyka, sztuczna inteligencja itp. stają się nie tylko podstawą, ale wręcz głównym fundamentem funkcjonowania społecznego, prowadzącego do kształtowania superinteligentnego, kreatywnego środowiska. Zmiany są przy tym tak specyficzne i podlegają tak intensywnej dynamice, że uniemożliwiają adekwatne przewidywanie oraz przeprowadzenie szczegółowej symulacji uwarunkowań przyszłości, a tym bardziej stworzenia rzetelnych, wiarygodnych „receptur” w konstruowaniu planów – jedyną szansą dla nas jest takie wyznaczanie konkretnych kierunków działania, których najważniejszą cechą jest elastyczność odnosząca się do popularnych metafor „ruchu” i „procesu” wyrażających zarówno postęp, jak i wzrost (Amundson, Inkson, 2002, s. 98).

Zmierzając do określenia istoty tranzykcji karier w naszej zmiennej rzeczywistości, zasadne wydaje się przywołanie kategoryzacji sformułowanej przez Douglasa T. Halla, który proponuje interpretowanie kariery z uwzględnieniem 4 aspektów: zawodu, rozwoju (kolejnego etapu postępu), całościowej sekwencji wszelkich doświadczeń powiązanych z pracą i subiektywnego ocenienia całej historii zatrud-

nienia wraz ze wszelkimi aspiracjami, satysfakcją, czy też obrazem samego siebie i własnego podejścia do pracy (Hall, 2002, s. 8–10).

Uwzględnienia wymaga tu również fakt otwierania się rynków pracy, wzrost mobilności i konkurencji powodujący, że coraz więcej ludzi pracuje poza granicami swojej ojczyzny, narzucając uwarunkowania międzynarodowego charakteru działania, przy czym zjawiskom tym towarzyszy określona potrzeba standaryzacji, możliwości szybkiej adaptacji do zupełnie nowych wymagań oraz porównywania kompetencji pracowników (Bednarczyk, Woźniak, 2013, s. 56). Właśnie w takiej rzeczywistości, według Joanny Minty „jesteśmy (...) świadkami zmian zachodzących w samym procesie tworzenia współczesnych karier, dostrzegamy bowiem tranzycję – przejście od jednorazowo podejmowanego wyboru edukacyjnego, którego konsekwencją było zdobycie kwalifikacji w wybranym zawodzie, a następnie podjęcie pracy zgodnej z uzyskanymi kwalifikacjami, zwykle (...) wykonywanej przez większość zawodowego życia człowieka; do konstruowania i ciągłego rekonstruowania kariery, obejmującej całe życie człowieka, w której sfera zawodowa (...) stanowi jedynie pewną jej część, a zatem jej tworzenie bywa coraz częściej (...) równoznaczne z konstruowaniem życia” (Minta, 2014, s. 117–118).

Zapotrzebowanie na nowe kariery w świetle idei przemysłu 4.0 i społeczeństwa 5.0

Swoistą „lokomotywą” zmian w naszej zawodowej, zmieniającej się w zawrotnym tempie rzeczywistości stała się cyfryzacja – nikt nie ma wątpliwości, że znaczący wpływ na charakter rynku pracy mają nowości technologiczne. To im zawdzięczamy ułatwiającą pracę automatyzację, która jednocześnie powoduje mniejsze zapotrzebowanie na zatrudnianie ludzi w wielu przedsiębiorstwach, przyczynia się do zanikania wielu zawodów, ale też mobilizuje do kształcenia się w nowych dziedzinach, ponieważ rośnie zapotrzebowanie na analityków, specjalistów od sztucznej inteligencji, specjalistów od marketingu cyfrowego i e-commerce, osoby biegłe w pozyskiwaniu danych (*data miners*), deweloperów oprogramowania oraz aplikacji czy też projektantów i producentów nowych inteligentnych maszyn i robotów – wszyscy oni będą musieli dysponować umiejętnością komplementarnej współpracy z tzw. sztuczną inteligencją (Brynjolfsson, Mc Afee, 2014, s. 11).

Kataloński socjolog Manuel Castells, pisząc o społeczeństwie sieci jako teoretycznej perspektywie wyjaśniania współczesnej zmiany społecznej i rozwoju społecznego, zwraca uwagę na specyfikę procesów komunikacji, wzrost znaczenia i powszechności usieciowienia spowodowanego procesem globalizacji i upowszechnieniem rozmaitych technologii, zwłaszcza tych służących interaktywnemu komunikowaniu się, z zastrzeżeniem, że „niektóre kategorie intelektualne, które wykorzystywaliśmy do zrozumienia tego, co dzieje się wokół nas, zostały stworzone w innych okolicznościach i nie mogą uchwycić tego, co nowe, przez odwołanie do przeszłości” (Castells, 2012, s. 9).

Efektom zmian społecznych spowodowanych rewolucją technologiczną, które mają wpływ na tranzycje karier, są dwie znaczące idee: czwarta rewolucja przemysłowa

wa (przemysł 4,0) i społeczeństwo 5.0. Obie dotyczą nowych sposobów pracy i roli ludzi w przemyśle.

Termin *Przemysł 4.0* zrodził się w 2011 roku na targach w Hanowerze – można go określić jako połączenie technologii i organizacji łańcucha wartości dodanej (Hermann i in., 2015), co oznacza unifikację świata rzeczywistego maszyn produkcyjnych ze światem wirtualnym Internetu i technologii informacyjnej. Głównymi jego filarami są:

- Internet Rzeczy (z ang. *Internet of Things*) oraz automatyzacja procesów produkcyjnych – umożliwi globalną wymianę danych między maszynami, które połączone są za pomocą sieci. Inteligencja maszynowa kreuje nowy model biznesowy prowadzący do pełnej personalizacji produktu poprzez nastawienie na życzenie konsumenta (jego złożone i zmienne wymagania) bez zwiększania kosztu i czasu produkcji.
- Produkcja w chmurze (z ang. *Cloud Computing*) – umożliwianie wszechobecnego i wygodnego dostępu do wspólnych, udostępnionych zasobów, które mogą być publikowane szybko i z minimalnym wysiłkiem oraz minimalną interakcją z dostawcą usługi.
- Inteligentna fabryka (z ang. *Smart Factory*) – fabryka, która wspomaga maszyny i ludzi w wykonywaniu ich zadań w oparciu nie tylko o Internet Rzeczy, ale też o elementy systemu cyber-fizycznego. Umożliwiać to ma integracja poszczególnych poziomów zasobów produkcyjnych, między innymi: maszyn, robotów czy też czujników. Ma ona kontrolować produkcję, ale także czuwać nad stanem technicznym urządzeń
- Systemy cyber-fizyczne [z ang. *Cyber-Physical Systems (CPS)*] – składają się one z połączenia warstwy obliczeniowej i procesów fizycznych, które są źródłem danych do obliczeń sygnału sterującego wybranymi obiektami wykonawczymi. CPS obejmują trzy fazy: pierwsza generacja, która obejmuje technologie identyfikacji RFID (*Radio – Frequency Identification*), druga – układy wyposażone w czujniki i siłowniki o ograniczonym zakresie funkcji oraz trzecia generacja, w której układy mogą przechowywać dane i je analizować (Wittbrodt, Łapuńska, 2017).

Przemysł czwartej generacji zakłada istnienie inteligentnych systemów – połączenie wielu technologii IT, które są używane w przedsiębiorstwach. Jego wpływ na konkurencyjność firm skutkuje koniecznością stosowania złożonych rozwiązań z wielu dziedzin, m.in.: inżynierii, informatyki, wiedzy z zakresu zarządzania, komputeryzacji itd. Konsekwencją jego rozwoju jest zacieranie się granic pomiędzy indywidualnymi przedsiębiorstwami. Niektórzy wskazują, że transformacja jest nie tyle rewolucją, ile ewolucją istniejących rozwiązań (Alcácer i in., 2016).

Zidentyfikowanie wyzwań gwarantujących przedsiębiorstwom utrzymania posiadanego w danym momencie miejsca w międzynarodowych łańcuchach wartości dodanej staje się coraz trudniejsze, chociażby z powodu zagrożeń płynących głównie z niezdolności wielu podmiotów do przemian wynikających z tempa transformacji, zwłaszcza z nieumiejętności efektywnego redefiniowania tradycyjnego modelu pa-

radygmatu biznesowego, nieumiejętności wprowadzania do zarządzania modelu biznesu nowych możliwości bazującego na nowego typu liderach, sprawności operacyjnej, kulturze organizacyjnej itd.

Według autorów Raportu *Krótką opowieść o społeczeństwie 5,0, czyli jak żyć i funkcjonować w dobie gospodarki 4.0 i sieci 5.0 G* główne przykłady zastosowania czwartej rewolucji są następujące: „autonomiczne pojazdy (np. samochody, drony), zaawansowane roboty (pracujące razem z ludźmi w fabrykach, służące do opieki nad starszymi, sprzątające), druk 3D (jednym z wiodących producentów jest polska firma Zortrax) oraz całkiem nowe materiały, np. samooczyszczające się ubrania, ceramika wymieniająca nacisk na energię, czy grafen (także polska specjalizacja)” (Twaróg, Mieczkowski 2019, s. 12). Sukcesy firm, które realizują te i wiele innych innowacji Przemysłu 4.0 zależą od pojawienia się na rynku absolwentów uczelni technicznych, którzy mają odpowiednią wiedzę, są świadomi zmian, potrafią odnaleźć się w nowych zawodach związanych z obsługą technologii i zapewnieniem bezpieczeństwa, np. wrażliwych danych przedsiębiorstwa przed atakami w cyberprzestrzeni. Powstające nowoczesne jednostki organizacyjne wymagają również nowych zawodów, jak np. Industry 4.0 Inżynier. Analizując ogłoszenia rekrutacyjne na stronach internetowych, najczęściej wobec kandydatów na takie stanowisko spotyka się wymagania: wiedza, znajomość narzędzi, które przydają się w prowadzeniu złożonych projektów, doświadczenie w pełnieniu funkcji kierownika projektu czy inżyniera procesu, doświadczenie w prowadzeniu lub koordynacji prób, testów, walidacji, zarządzaniu budżetem i czasem wykonania wdrożenia, gotowość do zmian miejsca pracy, umiejętności komunikacyjne, entuzjazm oraz optymizm. Obowiązki to zazwyczaj: koordynacja projektów wdrożeniowych, które przekładają się na przyspieszenie realizacji potrzeb biznesowych, zwiększenie produktywności, skrócenie czasu produkcji, zmniejszenie liczby osób potrzebnych do wytworzenia produktu poprzez automatyzację i robotyzację produkcji.

Centralizacja systemów cyber-fizycznych, odpowiednio przygotowane systemy zarządzania produkcją, czy rozbudowana robotyzacja, nie wymieniając złożonych systemów analizy danych produkcyjnych, czy też „aplikacja algorytmów sztucznej inteligencji w przestrzeni produkcyjnej (...)” (Kowalewska, 2016) wymagają umiejętności kontaktowania się z dostawcami nowoczesnych rozwiązań technologicznych z obszarów robotyki, automatyki, Big Data, Augmented Reality czy VR (*Virtual Reality*). Narzuca to konieczność posiadania rzetelnej wiedzy w tym zakresie. Żeby swobodnie kontaktować się z przedstawicielami tychże firm, trzeba znać język angielski wraz ze słownictwem technicznym w stopniu biegłym. Równie ważne są kompetencje miękkie – wysoko rozwinięte umiejętności komunikacyjne ułatwiają realizację zasad codziennej współpracy z osobami zarządzającymi firmą oraz z innymi pracownikami. Pomagają w szybki i zrozumiały sposób przekazywać informacje techniczne, które z założenia są skomplikowane.

Prace badawcze polskiej firmy inżynierskiej ASTOR wykazały, że w rodzimym przemyśle na 10 tys. pracujących przypada ok. 40 robotów, co świadczy o tym, że

w przybliżeniu 40% firm jest w fazie 3 rewolucji przemysłowej, zatem rozpoczyna automatyzację (Augustyniak, 2019) – nie ulega wątpliwości, że wobec coraz większych oczekiwań na produkty zindywidualizowane, konieczności spójnej i sprawnej kooperacji między często bardzo różnymi systemami, prowadzenia szybkich analiz i reagowania zgodnie z oczekiwaniami współpracowników i klientów, przedsiębiorcy muszą przyspieszyć i dokonać elastycznej adaptacji do zmieniających się wymagań. Wiąże się to z wieloma potrzebami, np. szybkiego wykreowania warstwy inżynierów nowego typu – wspomnianych wyżej Inżynierów 4.0. Muszą oni nie tylko biegle poruszać się w świecie technologii, ale również sami tworzyć odrębny świat specjalistów skupionych na szybkości działania, dostępności, bezpieczeństwie rozwiązań technicznych, posiadających rzetelną, pogłębioną wiedzę o strategii firmy i kierunku jej rozwoju, znających się na robotach, systemach, automatyce – po prostu posiadających „umiejętności interdyscyplinarne z obszarów automatyki, mechatroniki oraz IT, a do tego jeszcze kompetencje zarządcze” (Piątek, 2018).

O ile Inżynier 3.0 postrzegany jest jako często zamknięty w sobie, reaktywny, wybitny (zazwyczaj w wąskiej dziedzinie) specjalista skupiony na zadaniu, biegły w zakresie standaryzacji i logiki rozwiązań, o tyle Inżynier 4.0 jest przedstawiany z jednej strony jako specjalista w wybranej dziedzinie, a z drugiej osoba doskonale zorientowana w zmianach zachodzących w obszarach pokrewnych, potrafiąca wskazać kierunek i rodzaj działań przynoszących wymierne efekty w postaci wyższej stopy zwrotu z zaangażowanego kapitału, umiejąca zaplanować rozwój firmy w szczególności w kontekście odpowiedzi na pytanie: „jakie technologie, w jakiej kolejności, w jakich procesach wdrażać aby bezpiecznie i trwale w modelu Przemysłu 4.0 się osadzić” (Augustyniak, 2019). Jego cechą niezbędną musi być otwartość na interakcje i umiejętność aktywnej koncentracji na problemie. Nie bez znaczenia są zdolności komunikacyjne – zwłaszcza w zakresie współpracy zespołowej – stosowania perswazji pozwalającej łatwo przekonywać do pomysłów. Inżynier 4.0 to wreszcie osobowość, która nie tylko potrafi, ale lubi mieć inicjatywę, jest kreatywna, łatwo staje się autorytetem, jednak – co jest szczególnie ważne – biorąca pod uwagę wymiar biznesowy swoich działań.

Chcąc osiągnąć sukces, firma powinna podejmować działania przewidujące rozwój kompetencji Inżynierów 4.0 – w każdej powinien funkcjonować odpowiedni program, inicjowany przez menedżera nowego typu, rozumiejącego sens inwestycji w kompetencje, które zwracają się długo, ale ich największą korzyścią jest trwały charakter. Nowoczesny menedżer potrafi wdrażać nowe systemy, dokonywać analiz ekonomicznych inwestycji w automatyzację oraz efektywnie reagować na pojawiające się zagrożenia, zwłaszcza w zakresie korzystania z narzędzi do cyberbezpieczeństwa – jest więc najlepszym specjalistą do proponowania i konstruowania wspomnianego programu.

Podobnie jest w przypadku sprecyzowanej przez Japończyków idei „społeczeństwa 5.0”, nazwanego też superinteligentnym społeczeństwem lub społeczeństwem kreatywnym, którego centralnym elementem jest człowiek cieszący się lepszą jakością

życia. Sens tej koncepcji przedstawia strona kancelarii premiera Japonii – ma to być „społeczeństwo zorientowane na człowieka, w którym postęp ekonomiczny zawierający rozwiązania kwestii społecznych równoważony jest przez system oferujący wysoką integrację przestrzeni cyfrowej i rzeczywistej” (Tomański, 2019). Proponuje się w niej, żeby wejść w nową fazę rozwoju poprzez włączenie w procesy międzyludzkie sztucznej inteligencji (*Artificial Intelligence*), co wzbogaci dotychczasowe korzystanie z baz danych w chmurach zbieranych przez rozmaite instytucje, rządy czy firmy prywatne. Wykorzystać można w ten sposób postęp gospodarczy do rozwiązania problemów społecznych za pomocą systemu i technologii, które silnie integrują cyberprzestrzeń z przestrzenią realną, żeby służyć ludziom poprzez rozwiązywanie zarówno takich problemów jak zakorkowane ulice czy opieka nad seniorami, jak i błyskawiczne analizowanie ogromnych porcji danych w inteligentnych fabrykach w celu upraszczania procesów produkcyjnych. W takim społeczeństwie „jednostki stoją przed ogromnymi wyzwaniami, m.in. potrzebą nieustannego uczenia się, uczenia się niektórych rzeczy zupełnie na nowo” (Drucker, 2002, s. 475). Edukacja jest tu ważnym elementem budowania fundamentów pod postęp, bowiem np. konieczność szybkiego podejmowania decyzji podyktowana dynamiką zmian czy natłokiem informacyjnym wymaga ciągłego doskonalenia umiejętności i pogłębiania wiedzy. Ten styl myślenia ukształtował profil takich karier jak: coolhunter, trendsetter czy UX Designer.

Jak słusznie zauważył Federicko Mayor, w nowoczesnym społeczeństwie zmienia się myślenie o sensie pracy – wymaga ona ciągłego uczenia się, ponieważ trudno określić, jaki zawód będzie poszukiwany za dziesięć czy dwadzieścia lat, szkoła powinna przygotowywać jednostki „do zmian specjalności w ciągu życia i stawiania czoła zmianom ekonomicznym i społecznym” (Mayor, 2001, s. 388). W tej sytuacji, jak sądzi Kukła, za przyszłość karier zawodowych młodego pokolenia odpowiedzialna jest jakość edukacji i dostosowanie jej do wymogów rynku pracy (Kukła, 2016, s. 68).

Mimo wielu sygnałów ostrzegających przed zagrożeniami związanymi z utratą miejsca pracy, pojawiają się coraz częściej głosy przeciwnie. „Analizy firmy Roland Berger wskazują, że mimo zaniku wielu miejsc pracy w konsekwencji czwartej rewolucji przemysłowej, efekt netto zatrudnienia powinien być pozytywny. W zachodniej Europie do 2035 roku, przy założeniu zastosowania zaledwie 50% rozwiązań przemysłu czwartej generacji, utrata ok. 8,2 mln miejsc pracy może być zneutralizowana poprzez stworzenie około 10 mln nowych. (...) Zatem mimo wielu wyzwań, skutki cyfryzacji dla rynku pracy powinny być per saldo pozytywne i doprowadzić raczej do zwiększenia zatrudnienia” (Kotler, Keller, 2009, s. 47).

Szczególnie jest to istotne w obecnej sytuacji, gdzie okazało się, że w walce z epidemią koronawirusa na całym świecie bez pomocy sztucznej inteligencji i robotyzacji nie jesteśmy w stanie samodzielnie sobie poradzić. Dziś społeczeństwo 5.0 musi myśleć o budowaniu systemu harmonijnego, zrównoważonego, skutecznego rozwoju, a przede wszystkim zmienić swój stosunek do kultury pracy. Praca zdalna,

która do niedawna wydawała się „matrixem”, stała się rzeczywistością. Staliśmy się bardziej samodzielni, od nas zależy sposób i tryb zarządzania sobą i naszą pracą. Pracodawca zaś potrzebuje pracowników zaangażowanych, pewnych siebie, samodzielnych, skutecznych, samoregulujących i samokontrolujących pracę. Z pewnością umiejętności związane z korzystaniem z nowych technologii i komunikowanie się przez nie to kompetencje przyszłości, które wpisują się na stałe w rynek pracy.

Skutkiem pandemii może stać się, jak przewidują naukowcy, bezrobocie w wyniku śmierci znacznej części populacji – związane z bankructwem firm i nowym sposobem pracy zdalnej np. poprzez redukcję zatrudnienia osób, bez których przedsiębiorstwa zdalnie mogą funkcjonować.

Jest to czas na nowe inwestycje gospodarcze, inwestowanie w nowe aktywa, w modele gospodarcze – wszyscy musimy dostosować się do nowych wyzwań przyszłości związanych z przemysłem 4.0.

Zawodowe kompetencje przyszłości służące tranżycji karier

Wiele badawczych ośrodków specjalistycznych pracuje nad prognozami przekonującymi nas do określonych nowych kategorii zawodów oraz popytu na określony typ kompetencji. Jednym z liderów jest Institute for the Future (ITF), proponujący zaawansowane metodologie prognostyczne. Jest to niezależna organizacja badawcza non-profit, z ponad 40-letnim doświadczeniem w prognozowaniu, „(...) poczynając od techniki Delphi, metody polegającej na gromadzeniu opinii eksperckich celem opracowywania wiarygodnych prognoz po wykorzystywanie platform gamingowych” (Zatoński, 2020). Jej specjaliści dzielą się przewidywaniami, bazując na opiniach wielu podmiotów, zwłaszcza doskonałych przedsiębiorstw z listy Fortune 500. W *Raporcie HR 2020 – kompetencje przyszłości* ITF wskazał siedem czynników najbardziej istotnych dla zawodowych kompetencji przyszłości:

- „szybki rozwój technologii, w tym technologie społecznościowe przyczyniają się do powstania nowych form produkcji i tworzenia wartości” (Raport HR 2020) – (por. Zatoński 2020); „(...) dotychczasowy porządek ulega destabilizacji. Nowa generacja koncepcji dotyczących funkcjonowania organizacji i kwalifikacji zawodowych nie pochodzi z tradycyjnych teorii zarządzania, lecz z takich dziedzin jak neuronauka, projektowanie gier (...)”;
- „globalnie połączony świat i nasza zależność od bardzo odległych geograficznie i kulturowo rynków” (Raport HR 2020), możemy działać, nie zważając na tradycyjne granice organizacyjne, otwarte platformy edukacyjne dają dostęp do treści coraz bardziej przystępnych dla wszystkich, którzy chcą się uczyć (Zatoński, 2020);
- „rozwój inteligentnych maszyn i systemów” (Raport HR 2020), automatyzacja i zaprogramowany świat – inteligentne maszyny zdominują funkcjonowanie większości instytucji, staną się nieodłącznym elementem w produkcji, nauczaniu, medycynie i praktycznie w każdej dziedzinie życia. Coraz bardziej ich obecność będzie zmuszać nas do postawienia sobie ważnych pytań: w czym ludzie

są lepsi niż maszyny? Na czym polega nasza względna przewaga? Jakie jest nasze miejsce obok tych maszyn i urządzeń? Odpowiedzi na nie zmobilizują nas z pewnością do przemyślenia na nowo przedmiotu naszej pracy, wykonywanych zadań oraz procesów roboczych (Zatoński, 2020);

- coraz większa liczba „(...) danych umożliwi modelowanie systemów społecznych w skrajnych skalach, zarówno mikro, jak i makro, pomagając odkryć zależności i relacje uprzednio niewidoczne (...) (Zatoński, 2020). Wszystkie dziedziny naszego życia, zarówno „(...) zarządzanie własnym zdrowiem, nasza praca i życie osobiste będą w coraz większym stopniu wymagać interakcji z danymi, dostrzegania w nich pewnych prawidłowości, podejmowania decyzji w oparciu o dane oraz wykorzystywania tych danych do projektowania żądanych rezultatów” (Zatoński, 2020);
- nowa ekologia mediów: sieci wirtualne coraz płynniej integrują się z naszym życiem we wszystkich jego aspektach, rozwijamy nowy język, tworzymy żargon do celów komunikacji oraz zarządzania swoim internetowym wizerunkiem i reputacją. Zmienia się nasza wrażliwość na rzeczywistość i prawdę, uczy się podchodzić do treści z większym sceptycyzmem i świadomością, że to, co widzimy dzisiaj, jutro może okazać się inne (Zatoński, 2020);
- „podwyższająca się średnia wieku i coraz dłuższy okres aktywności zawodowej” (Raport HR 2020) – „coraz częściej ludzie będą pracować jeszcze długo po 65. roku (...) życia (...) i coraz bardziej powszechne stanie się wykonywanie kilku różnych profesji na przestrzeni całej kariery zawodowej oraz ustawiczne kształcenie, aby być przygotowanym na zmianę zawodu, (...) przywiązywanie coraz większej uwagi do zdrowego stylu życia oraz holistycznego podejścia do tego, co jemy, jak pracujemy i gdzie mieszkamy” (Zatoński, 2020) itd.;
- otwartość – rozumiana bardzo całościowo: jako gotowość do zmian, elastyczność, „(...) współdzielenie zasobów (*sharing economy*) zamiast wyłączności na ich posiadanie, współdzielenie pracowników i open source jako oddolne źródła innowacyjnych rozwiązań” (Raport HR 2020).

Specjaliści Institute for the Future w tym samym raporcie wskazali kompetencje, w które warto inwestować podkreślając, że wraz z przyjsciem sztucznej inteligencji zasadnicze umiejętności poznawcze na wielu stanowiskach pracy już nie wystarczają. Ankiety przeprowadzone pośród ponad 3000 liderów biznesu pozwalają uznać za strategiczne takie umiejętności jak: zdolność do poszukiwania wiarygodnych i niezbędnych informacji, ich weryfikowania i szybkiego uczenia się, zadaniowe lub projektowe podejście do pracy, samodzielność i elastyczność połączone ze wzrostem odpowiedzialności za rezultaty pracy samego pracownika, innowacyjność, niekonwencjonalne i adaptacyjne myślenie, transdyscyplinarność wymagająca ciekawości świata i pragnienia ciągłego uczenia się wykraczającego znacząco poza lata formalnej edukacji, myślenie grupowe, ciekawość i otwartość umysłu, umiejętność współpracy umożliwiającej wykorzystanie faktycznej wiedzy do kreowania nowej, zdolność do zarządzania obciążeniem kognitywnym i przyjmowania różnorodnych perspektyw itd.

Według badań World Economic Forum zmiany zakresu obowiązków pracowników, spowodowane wzrostem automatyzacji miejsc pracy sprawiają, że otwierają się możliwości wykorzystania w pracy tzw. miękkich umiejętności (zwanych także kompetencjami społecznymi). Kluczową rolę zaczynają odgrywać: kreatywność, krytyczne myślenie, elastyczność, efektywne komunikowanie się z pracownikami różnych działów, umiejętność pracy zespołowej, umiejętność zarządzania ludźmi, zdolność do odkrywania głębszego sensu i nadawania znaczenia, inicjowanie i wprowadzanie zmian w organizacjach, kompetencja międzykulturowa rozumiana jako coś więcej niż komunikacja – jako umiejętność do szybkiego zrozumienia i skutecznego działania w kulturze innej niż nasza (*Raport HR 2020*). Wnioski te dotyczą nie tylko kadry zarządzającej czy też specjalistów, ale także operatorów maszyn i pracowników liniowych. Robotyzacja w przemyśle, gdzie np. spawacze przekwalifikują się na operatorów robotów i będą zawiadywać przebiegiem spawania, zamiast wykonywać je ręcznie (Piątek, 2018), spowoduje konieczność wspomnianego wyżej kreatywnego i krytycznego myślenia oraz rozumienia istoty uczenia się przez całe życie. Powinni oni umieć doceniać interdyscyplinarne podejście do pracy, zwracać uwagę nie tylko na możliwość pracy nad nowoczesnym rozwiązaniem, ale też na różne aspekty współpracy z ekspertami w obszarze projektowania hardware'u, oprogramowania wbudowanego w urządzenie itd.

Wyznacznikiem zawodowych kompetencji przyszłości jest też myślenie kategoriąmi idei „kariery bez granic”. Określana ona jako międzyorganizacyjna lub pozaorganizacyjna, skłania pracowników do coraz mniejszego wiązania się z pojedynczymi organizacjami, czyli nieograniczania się ani do jednego stanowiska pracy, ani do jednego pracodawcy co powoduje zacieranie różnic między pracą zawodową a życiem osobistym i rodzinnym (Minta, 2014, s. 121). Odnosi się to do pracy dużej grupy specjalistów, którzy związali swoje kariery z organizacjami funkcjonującymi na globalnym rynku pracy (Bańka, 2015, s. 99).

Istotnym czynnikiem mającym znaczenie dla tranzykcji karier ma zjawisko nazywane „rynkiem pracownika”, oznaczające, że to pracownicy dominują na rynku pracy, narzucają swoje warunki pracodawcom, którzy są zmuszeni do tworzenia satysfakcjonujących dla pracowników warunków pracy i płacy. Ważne wobec tego jest tworzenie skutecznej doktryny, której celem będzie zatrzymanie w firmie pracowników najbardziej wartościowych, którzy identyfikują się z miejscem pracy, ale także angażują się w rozwój przedsiębiorstw (*Raport HR 2020*) – na tranzykcje karier mają więc również wpływ działania z obszaru Employer Branding (budowanie wizerunku pracodawcy), których adresatami są nie tylko pracownicy, ale także zewnętrzne otoczenie całego przedsiębiorstwa.

Podsumowanie

Według pozytywnej wizji rozwoju rewolucja przemysłowa 4.0 pozwoli na budowę zupełnie nowego, czyli lepszego środowiska pracy, w którego centrum będzie znajdował się człowiek z jego wszelkimi potrzebami. Niektórzy wyrażają obawę, że

technika będzie dominowała w fabrykach przyszłości, z kolei doświadczenie i wiedza pracowników zastąpione zostaną przez oprogramowanie oparte na statystyce, jak również na algorytmach i rachunku prawdopodobieństwa. Pracownicy będą tzw. trybikami w odhumanizowanej inteligentnej fabryce. Należy jednak dostrzec ogromny potencjał w nowych technologiach, co też może skutkować podwyższeniem wymagań względem pracowników, ale też dla niektórych grup zawodowych otrzymaniem niższych wynagrodzeń czy też likwidacją miejsc pracy.

Droga rozwoju karier kształtowana jest pod wpływem doświadczeń jednostki i związana jest z rozwojem wartości, postaw oraz nabywania coraz to nowych umiejętności i doskonalenia posiadanych – szczególną wagę przypisuje się osobowości i wiedzy jednostki (Cybal-Michalska, 2013, s. 163–182). Związane jest to z rozwojem człowieka na określonych etapach życia (Schaffer, Kipp, 2015, s. 413–539).

Dominuje pogląd, że informatyzacja i automatyzacja gospodarki skutkować będzie koniecznością podwyższenia kwalifikacji przez wszystkich pracowników zatrudnionych w przemyśle. Dodatkowo postępująca informatyzacja spowoduje, że wszelkie procesy produkcyjne staną się o wiele bardziej wymagające i złożone. Ponadto w tej sytuacji na znaczeniu zyskają wiedza procesowa w połączeniu z umiejętnością wykorzystania dostępnych informacji. Wśród podstawowych kompetencji dominować będą, jak już kilkakrotnie wspomniano: zdolność do rozwiązywania kompleksowych problemów, uczenie się w miejscu pracy oraz elastyczne działanie. W inteligentnej fabryce również wzrosnie zapotrzebowanie na pracowników potrafiących współdziałać z pozostałymi dla realizacji wspólnego celu, właśnie w procesie tworzenia wartości.

Jak zauważył Waldemar Furmanek, rynek pracy w dzisiejszych czasach wynagradza osoby posiadające wykształcenie, jak również daje duże możliwości rozwoju osobom zdolnym, twórczym, pracowitym, chcącym zdobywać wiedzę oraz rozwijać swoje umiejętności, co też implikuje nowe wyzwania i ogólne oczekiwania na rynku edukacyjnym. Współcześnie wykształcenie, jak również posiadanie rozległych umiejętności zawodowych w żaden sposób nie może jednak gwarantować sukcesu na rynku pracy (Furmanek, 2007, s. 69). Ponadto jak jednak podkreśla Zbyszko Melosik: „o miejscu człowieka w społeczeństwie o jego społeczno-zawodowym statusie decyduje w szczególności wykształcenie, edukacja uniwersytecka, a to wydaje się oczywiste, albowiem stanowi ona najprostszą i najszybszą drogę do wszelkich najlepszych miejsc na rynku pracy, czyli najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk, że jest podstawowym czynnikiem ruchliwości społecznej” (za: Cybal-Michalska, 2013, s. 21). Rynek pracy oczekuje systematycznego podnoszenia posiadanych kwalifikacji i udoskonalania wiedzy. Ludzie wkroczyli w erę społeczeństwa 5.0, którego środowisko życia w dużym stopniu jest zautomatyzowane i ciągle podlega następnym unowocześnieniom. Odkrycia, wynalazki, a także nowe systemy wartości wpływają na ogólną jakość ludzkiej egzystencji. Rozwój i postęp naukowo-techniczny również ma znaczenie we wszystkich sferach życia człowieka. Zmianom ulegają ludzkie postawy, styl życia, a przede wszystkim przebieg kariery zawodowej (Fitoussi, 2000, s. 22).

Bibliografia:

1. Alcácer J., Cantwell J., Piscitello J. (2016). *Internationalization in the information age: A new era for places, firms, and international business networks?*, "Journal of International Business Studies", No. 47.
2. Amundson N.E., Inkson K. (2002). *Career metaphors and their application in theory and counseling practice*, „Journal of Employment Counseling”, September, Volume 39, Issue 3.
3. Augustyniak Sz. (2019). *Inżynier 4.0.*, <https://www.cxo.pl/news/Inzynier-4-0,415318.html> (data dostępu: 10.04.2020).
4. Bańka A. (2015). *Intencjonalne konstruowanie przyszłości i wyprzedzające realizowanie celów: walidacja Skali Pro-aktywności Ogólnej*. „Czasopismo Psychologiczne”, 21, 1, 97–115.
5. Bednarczyk H., Woźniak I. (2013). *Standardy kompetencji zawodowych w aktywizacji rynku pracy. Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, PIB.
6. Bohdziewicz P. (2010). *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 3–4, s. 39–56.
7. Castells.M., Stalder F. (2012). *Teoria społeczeństwa sieci*, przeł. M. Król, Kraków: Wydawnictwo UJ.
8. Cybal-Michalska A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków.
9. Drucker P. (2002). *Myśli przewodnie Druckera*, przeł. A. Doroba, Warszawa: Wyd. MT Biznes.
10. Fitoussi J. (2000). *Czas nowych nierówności*, przeł. S. Amsterdamski, Kraków: Wyd. Znak.
11. Furmanek W. (2007). *Rynek pracy w zmieniającej się rzeczywistości*, [w:] *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, pod red. R. Gerlach, Bydgoszcz: Wyd. UKW, s. 69–78.
12. Hall D.T. (2002). *Careers In and Out of Organizations*, SAGE Publications.
13. Hermann M., Pentek T., Otto B. (2015). *Design Principles for Industrie 4.0 Scenarios: A Literature Review*, Technische Universität Dortmund Fakultät Maschinenbau, "Working Paper", No. 01
14. Kagermann H., Wahlster W. Helbig J. (2013). *Recommendations for implementing the strategic initiative Industrie 4.0: Final report of the Industrie 4.0 Working Group*.
15. Kotler Ph., Keller K. (2009). *The Marketing Management*, 13th edition, Pearson Education Limited.
16. Kowalewska J. (2016). *Jaki powinien być Inżynier Przemysłu 4.0?*, <https://www.astor.com.pl/onas/artykuly/biznes/10047-jaki-powinien-byc-inzynier-przemyslu-4-0.html> (data dostępu: 28.03.2020).
17. Kukła D. (2016). *Współczesne społeczeństwo w kontekście kreowania rynku pracy*, „Szkoła – Zawód – Praca”, Zeszyt 11, s. 63–72.
18. Kwiatkowski S.M. (2014). *Zarys koncepcji badania karier zawodowych w przedsiębiorstwie*. „Polityka Społeczna”, nr 3, s. 22–25.
19. Mayor F. (2001). *Przyszłość świata*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Studiów i Badań Edukacyjnych.
20. Micklethwait J., Wooldridge A. (2015). *The Global Race to Reinvent the State*, London: Penguin Press.
21. Minta J. (2016). *Tranzycje w konstruowaniu karier przez młodych dorosłych. Przesłania dla poradnictwa*, Wrocław : Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
22. Minta J. (2014). *Oblicza współczesnych karier w perspektywie poradoznawczej*, Dyskursy Młodych Andragogów, nr 15, s. 113–127, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
23. Piątek Z. (2018). *Kim powinien być inżynier w Przemysle 4.0?*, <https://automatykab2b.pl/gospodarka/49961-kim-powinien-byc-inzynier-w-przemysle-4-0> (data dostępu: 28.03.2020).

24. *Raport HR 2020 „Kompetencje Przyszłości”* (2020). <https://www.projektgamma.pl/strefa-wiedzy/wiki/raport-hr-2020-kompetencje-przyszlosci> (data dostępu: 28.03.2020).
25. Schaffer D.R., Kipp K. (2015). *Psychologia rozwoju od dziecka do dorosłości*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
26. Schwab K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*, The World Economic Forum, Cologny.
27. Tomański R. (2019). Japoński człowiek nowej ery, czyli społeczeństwo 5.0, <https://sektor3-0.pl/blog/japonski-czlowiek-nowej-ery-czyli-spoleczenstwo-5-0> (data dostępu: 28.03.2020).
28. Tworóg J., Mieczkowski P. (2019). *Raport Krótka opowieść o społeczeństwie 5.0, czyli jak żyć i funkcjonować w dobie gospodarki 4.0 i sieci 5.0 G*, pod red. S. Kamińskiego, Warszawa: Poligrafus.
29. Wittbrodt P., Łapuńska I. (2017). *Przemysł 4.0 – wyzwanie dla współczesnych przedsiębiorstw produkcyjnych*, Opole: Politechnika Opolska.
30. Wołk Z. (2009). *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom: Wyd. ITeE – PIB.
31. Zatoński D. (2020). *Raport: Kompetencje Zawodowe Przyszłości 2020 (Institute for the Future)*, <https://alogic.pl/blog/raport-kompetencje-zawodowe-przyszlosci-2020-institute-for-the-future> (data dostępu: 28.03.2020).

dr Beata Mydlowska – Uczelnia Społeczno-Medyczna w Warszawie

Metoda „pro-kontra” w edukacji ustawicznej

Pros and cons method in lifelong education

Keywords: discussion, pros and cons discussion, activating methods, lifelong education, antilogy.

Abstract: The article presents the meaning, the origin, specificity and the course of the “pros and cons method”. The theoretical considerations are supplemented with a description of classes using the “pros and cons” method, as well as the course and results of testing its usefulness in lifelong learning. The method is a variety of discussion, which is one of the basic methods that allows shaping a number of key skills. This method is derived from antilogy – a method of deduction developed in ancient Greece, consisting in considering a problem from two opposite sides. The research conducted on 43 teachers of vocational and general education schools shows that the pros and cons discussion is a little known method. The vast majority of teachers, after completing the course during which they got acquainted with the method, speak for its great usefulness, ease of implementation and ensure its systematic and effective use in the educational process.

Słowa kluczowe: dyskusja, dyskusja „pro-kontra”, metody aktywizujące, edukacja ustawiczna, antylogia.

Streszczenie: W artykule przedstawiono znaczenie, rodowód, specyfikę oraz przebieg metody pro-kontra. Rozważania teoretyczne uzupełnia opis zajęć z wykorzystaniem metody „pro-kontra” oraz przebieg i wyniki badania jej przydatności w kształceniu ustawicznym. Metoda „pro-kontra” jest odmianą dyskusji, która jest jedną z podstawowych metod umożliwiających kształtowanie szeregu umiejętności kluczowych. Metoda ta wywodzi się z antylogii – opracowanego w starożytnej Grecji sposobu wywodu, polegającego na rozpatrywaniu zagadnienia z dwóch przeciwstawnych stron. Badania przeprowadzone na 43 nauczycielach szkół zawodowych i ogólnokształcących pokazują, że dyskusja „pro-kontra” jest metodą mało znaną. Zdecydowana większość nauczycieli po ukończeniu kursu, na którym zapoznała się z metodą, wypowiada się za jej dużą przydatnością, łatwością wdrożenia i zapewnia o systematycznym i efektywnym stosowaniu jej w procesie kształcenia.

*Człowiek przez całe życie
wiedzie spór dialektyczny z samym sobą.*

Zygmunt Myślakowski

Wstęp

Kształcenie umiejętności przekonywania, prowadzenia dialogu, dyskusji w edukacji ustawicznej znajduje szerokie uzasadnienie historyczno-kulturowe. Dyskusja i dialog, które zrodziły się przez „skrzyżowanie pionowej i poziomej struktury spo-

łecznej oraz zwycięstwa architektury Akropolu nad architekturą piramidy” stanowi fundament współczesnej cywilizacji (por. W. Witwicki, 1938; J. Mizińska, 1993, s. 66; T. Pszczołowski, 1998). Umiejętności prowadzenia dialogu, przekonywania i dyskusji, a przede wszystkim umiejętności jasnego argumentowania, otwartości na kontrargumenty, dochodzenia do prawdy, konsensusu są wpisane do celów naczelnych, kwalifikacji, kompetencji, umiejętności kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (W. Okoń, 1987; W. Furmanek, 2007; U. Jeruszka, 2006; *Zalecenia Rady ...* 2018; S.M. Kwiatkowski, 2018).

Wymienione umiejętności możemy kształtować przez właściwą organizację i udział uczniów, studentów, słuchaczy w dyskusji.

Istota dyskusji

Dyskusja jest niezwykle cenną, a jednocześnie – jak wskazują liczne prace (J. Półturzycki, 2003; Cz. Kupisiewicz, 2005; B. Niemierko, 2012, s. 245) – rzadko poprawnie stosowaną metodą edukacji ustawicznej. Dyskusja (z łac. *discussio* – roztrząsanie) jako metoda nauczania-uczenia się polega na rozmowie nauczyciela z uczniami (ze studentami, słuchaczami) lub tylko między uczniami. Dyskusję rzeczywistą cechuje odmiennosc stanowisk w połączeniu z próbą znalezienia stanowiska możliwego do przyjęcia przez ogół uczestników (por. W. Witwicki, 1938; T. Pszczołowski, 1998).

Tę odmiennosc zdań, która jest podstawowym warunkiem poprawności dyskusji parafrazuje Walter Lippmann – „Tam gdzie wszyscy myślą podobnie, nikt nie myśli zbyt wiele”. Aczkolwiek rozbieżność zdań jest podstawowym warunkiem poprawności dyskusji, to wszelkie działania dydaktyczne powinny być ukierunkowane na niwelowanie podziału na zwycięzców i zwyciężonych. W dyskusji ocenia się zasadność, jasność argumentacji, otwartość na kontrargumenty, a nie dyskutującego.

Metoda ta wymaga od uczestników dużej dojrzałości intelektualnej przejawiającej się w samodzielności w zdobywaniu wiedzy, zrozumieniu kontrargumentów oraz w doborze i jasnym przedstawieniu własnych argumentów (por. W. Witwicki, 1939; W. Okoń, 1987, s. 282; Cz. Kupisiewicz, 2005, s. 137). T. Nowacki dodaje, że dyskusja jest doskonałym ćwiczeniem poprawności myślenia i ścisłości w wyrażaniu myśli (1977, s. 339). Dlatego dyskusję zaleca się stosować w klasach starszych szkoły podstawowej, w szkole średniej, wyższej i kształceniu dorosłych.

Dyskusja może być ukierunkowana na rozwiązywanie problemów dotyczących: stanu faktycznego (odpowiadając na pytanie, jak jest?), stanu postulowanego (jak być powinno?) oraz wartości (ile coś jest warte?) (W. Marciszewski, 1994, str. 121). Rozróżnia się wiele odmian dyskusji (W. Marciszewski, 1976; F. Szlosek, 1995; R.I. Arends, 1998; Cz. Plewka, 1999; A. Marszałek 2004; F. Bereźnicki, 2011). Wśród najbardziej popularnych rodzajów dyskusji występują:

- dyskusja obserwowana, zwana panelową;
- dyskusja wielokrotna;

- dyskusja okrągłego stołu, zwaną również forum ekspertów;
- metoda (dyskusja) „burza mózgów” (zwana niekiedy za Jerzym Lutosławskim [1962] sesją pomysłowości);
- dyskusja „pro-kontra” (inaczej dyskusja „za-przeciw”).

Rodowód dyskusji pro-kontra

Opis przebiegu zajęć ukierunkowanych na rozwój zdolności twórczych, prowadzonych metodą „pro-kontra” pojawił się w książce Andrzeja Góralskiego pod tytułem *Twórcze rozwiązywanie zadań* (1989, s. 425–426). W kolejnych opracowaniach metoda pro-kontra zostaje włączona do metod aktywizujących, do dyskusji (A. Marszałek, 1999; 2004).

Niemniej źródeł metody można dopatrywać się znacznie wcześniej – w starożytności. Już w V w p.n.e. Protagoras z Abdery uczył, jak przekonywać za pomocą argumentów i propagował antylogię – sposób wywodu polegający na rozpatrywaniu zagadnienia z dwóch przeciwnych stron (T. Pszczołowski, 1998, s. 33). Arystoteles wyróżniał dwa rodzaje przekonywania: dyskusję, którą nazwał sporem dialektycznym, i spór erystyczny (1990). Spór erystyczny miał na celu pokonanie rozmówcy przez „osaczenie” go wywodami. Spór dialektyczny, dyskusja – wyżej stawiany od erystycznego – polegał na dochodzeniu do prawdy przez zestawienie argumentów i kontrargumentów. Duży wkład w rozwój dyskusji pro-kontra można przypisać Piotrowi Abelardowi, który proponuje, aby tak i nie (z łac. *sic et non*) stało się jądrem scholastyki. Zgodnie z tym w rozważaniach nie można pomijać rozbieżnych, a nawet sprzecznych stanowisk, zajmowanych przez autorytety w danej kwestii (T. Pszczołowski, 1998, s. 35).

Opis metody pro-kontra

Dyskusja „pro-kontra” (inaczej określana dyskusją „za-przeciw”) sprzyja zwiększeniu giętkości myślenia oraz nie trzymaniu się pierwszych rozwiązań (Góralski A., 1989, s. 425). Często trafność wyznawanych zasad, poglądów argumentujemy tym, że są nasze, a to dlatego są nasze, ponieważ są trafne. Prawidłowość tę obrazowo wyraża jeden ze współczesnych heurystyków Edward de Bono – „pewność nie jest zazwyczaj niczym ponad brak wyobraźni”. Zasadniczy walor dyskusji „pro-kontra” leży zatem w obronie rozwiązań (poglądów) przeciwstawnych do tych, które uznajemy początkowo za najlepsze.

W dążeniu do wyboru końcowego rozwiązania rola prowadzącego dyskusję powinna koncentrować się na nieodbieganiu od istoty sprawy, unikaniu wieloznaczności (T. Hołówka, 2007) oraz na wyłonieniu, uświadomieniu i eliminacji: barier natury psychologiczno-pedagogicznej, błędów myślenia oraz sofizmatów i paralogizmów.

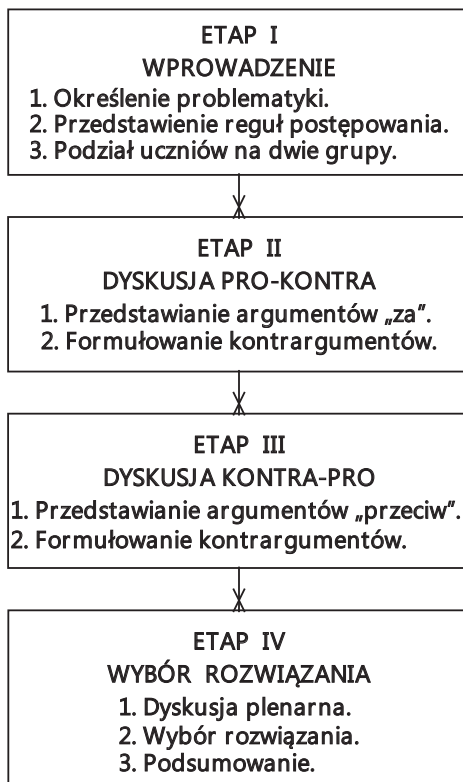
W literaturze przedmiotu spotykamy wiele opisów przeszkód procesu myślowego, jak:

- trudność oddzielenia informacji od pseudoinformacji, kłopoty w wydzieleniu informacji istotnych (Franus E., 1963);

- efekt ojcowski – wytworzenie emocjonalnej więzi pomiędzy twórcą a wytworem, która powoduje wrogość wobec krytyki naszego rozwiązania (Beverige W., 1960);
- efekt pierwszeństwa – przecenianie wartości pierwszych informacji i niedocenia- nie znaczenia informacji później napływających (S. Asch, 1944; za J. Koziński, 1992);
- efekt świeżości – przecenianie wartości informacji, które napłynęły na końcu (N. Miller, T.D. Campbell, 1959; za T. Tyszką, 1999);
- trudność oderwania się od rozwiązań stereotypowych – zjawisko wektora inercji myślenia (H. Altszuller, 1974) lub fiksacji funkcjonalnej (K. Duncker, 1945; za J. Koziński, 1992);
- efektem tabu – ograniczenie podejmowania określonych czynności przez dane osoby mające korzenie w uwarunkowaniach kulturowych (J.L. Adams, 1978 za E. Nęcka, 1995);
- efekt Rudina – wybór gorszego rozwiązania w sytuacji wywołującej duże napięcie nerwowe (E. Filar, J. Skrzypek, 1996, s. 9);
- efekt czystej ekspozycji – pozytywna zmiana stosunku do obiektu na skutek zwiększenia liczby powtórzeń (kontaktów) (R. Zajonc, 1968; za D. Kahnememan, 2012, s. 91);
- efekt teleskopowy – błędne umiejscowienie w czasie danego wydarzenia (Auriat, 1996, s. 24–33; Gaskel, Wright, O’Muircheartaigh, 2000, s. 77; za F. Sztabiński, 2011, s. 199).

W dyskusji może pojawić się wiele rodzajów sofizmatów, wypowiedzi, „rozumowań pozornie poprawnych, ale w istocie zawierających rozmyślnie utajone błędy logiczne” (*Słownik...*, 1981) oraz paralogizmów, które zawierają błędy logiczne wprowadzone nierozmyślnie. Opis 38 sofizmatów zaproponował A. Szopenhauer w „Erystyce, czyli sztuce prowadzenia sporów” (2014): od uogólnienia polegającego na rozszerzaniu wypowiedzi rozmówcy poza jej normalne granice (bardziej ogólnikowe twierdzenie łatwiej zaatakować) do ataku osobistego (*ad personam*, związanego z obrażaniem rozmówcy). Liczba 38 nie wyczerpuje wszystkich możliwych i często stosowanych w życiu publicznym chwytów erystycznych (A. Budzyńska-Daca, J. Kwosek, 2009).

Przebieg dyskusji „pro-kontra” składa się z czterech etapów (rys. 1). **W etapie pierwszym** występuje określenie problematyki, przedstawienie reguł działania. **Następnie** nauczyciel dzieli klasę na dwie przeciwstawne grupy. Pierwsza grupa ma za zadanie wysuwanie argumentów „za”. Druga grupa natomiast formułuje kontrargumenty (argumenty „przeciw”). **W trzecim etapie** role grup zmieniają się. Ta, która wysuwała argumenty „za”, jest obecnie „przeciw”, a ta, która przedstawiała argumenty „przeciw” – wysuwa „za”. Tym etapem dyskusja pro-kontra różni się od popularnej debaty. **W ostatnim etapie** następuje wybór konsensusu, rozwiązania optymalnego, prawdziwego przez dyskusję plenarną i podsumowanie.



Rys. 1. Przebieg dyskusji „pro-kontra”

Metodę „pro-kontra” zastosowano do rozwiązania przykładowego zadania: „Technika pomaga czy szkodzi człowiekowi?”. Dla prawidłowego przeprowadzenia dyskusji istotną rolę odgrywa podbudowa teoretyczna, która może dotyczyć wymienionych niżej zagadnień.

Dokonujący się w czasach obecnych dynamiczny rozwój techniki jest źródłem wielu rozbieżnych ocen. Człowiek współczesny staje często przed wyborem: „więcej czy mniej”, w którym więcej wcale nie oznacza lepiej. Uświadamiając sobie, że wzrost poziomu życia – rozpatrywanego w kategoriach dóbr materialnych – nie jest równoznaczny ze wzrostem jakości życia, odczuwa dyskomfort. Jak zauważa J. Bańka, zbyt duże ułatwienia, brak trudów, ryzyka, a nawet niepowodzeń, pozbawiają w istocie jednostkę możliwości rozwiązywania wielu problemów – w tym głównie etycznych – i stają się źródłem niedostatku własnych akceptowanych emocjonalnie celów życiowych (1978). W tym znaczeniu rozwój techniki, będący skutkiem kreatywnego podejścia człowieka do rzeczywistości, staje się jednocześnie przyczyną utraty aktywności, twórczego stosunku ludzi do własnego życia.

Kontrowersje dotyczą również głównego kierunku wykorzystania zdobyczy techniki. W pracy *How to invent* M.W. Thiring i E.R. Laithwaite sporządzają skalę „moralnych

wartości" różnych – istniejących i możliwych – wynalazków (1977 za W. Dobrołowicz, 1993, s. 121). Na szczycie tej skali umieszczają wszelkie pomysły, które przyczyniają się do osiągnięcia pełni życia ludzi, a więc wynalazki z dziedziny medycyny, oświaty, komunikacji, łączności. W następnej kolejności stawiają wynalazki, które umożliwiają ludziom lepsze zaspokajanie podstawowych potrzeb przy mniejszym wysiłku. W tej grupie znajdują się przykładowo wynalazki pozwalające skrócić dzień roboczy lub konstrukcje eliminujące pracę monotonną. Do niższej kategorii, czyli bezwarunkowo szkodliwych, zaliczają wynalazki służące wojnie i torturom oraz wszelkie inne nieodpowiedzialne projekty, które pociągają za sobą negatywne następstwa. Jak zauważają autorzy, trzecia grupa wynalazków rozwija się najintensywniej.

Oczywiście w praktyce zdecydowanej większości wynalazków nie można jednoznacznie ocenić, jak to proponują autorzy. Przykładowo nitrogliceryna użyta jako środek bojowy może unicestwić życie, a wykorzystana w ostrych napadach dusznicy bolesnej zarazem je uratować. Niekiedy wynalazcy, twórcy techniki pracując w laboratoriach wojskowych nad coraz „doskonalszymi” środkami unicestwienia życia, starają się przy tym znaleźć humanistyczne wytłumaczenie swoich działań. Wynalazca dynamitu Alfred Nobel pisał: „Chciałbym wynaleźć substancję lub maszynę o tak straszliwej sile rażenia, by wojna stała się na zawsze niemożliwa” (za Z. Broniarek, 1987).

Kierowanie się przy rozpatrywaniu złożonych, wieloaspektowych problemów techniki współczesnej jedynie wybiórczymi, jednostronnymi racjami wywołuje ujemne dla rozwoju osobowości stany irracjonalne – lękowe, które nazywa się technofobią. Jak zauważa W. Osińska, u źródeł obaw przed nową techniką leży jedynie brak zrozumienia techniki (1987, s. 115).

Właściwe zrozumienie techniki wystąpi wówczas, jeżeli powiążemy wymienione dylematy z doświadczeniem uczniów, ułatwimy konkretyzację, jasne przedstawienie argumentów i kontrargumentów, doprowadzając do wyboru najlepszego rozwiązania.

W grupie argumentów „za” uczniowie mogą wyłonić następujące:

- *ratuje życie: sztuczne narządy (organy zewnętrzne: aparat do dializy, wewnętrzne: wszczepialne aparaty słuchowe, rozruszniki, sztuczne kończyny, sztuczne elementy ciała człowieka), urządzenia diagnostyki medycznej (echokardiograf, rentgenograf, ultrasonograf), urządzenia do wykonywania zabiegów i operacji (urządzenia laserowe, ultradźwiękowe, endoskop);*
- *umożliwia przekazywanie informacji obrazowych i słownych na odległość: systemy łączności radiowej, telewizyjnej, systemy satelitarne, sieci komputerowe, infrastrady (urządzenia nadawczo-odbiorcze radiowe, telewizyjne, urządzenia telefonii komórkowej, przewody metalowe i światłowodowe);*
- *chroni człowieka przed warunkami atmosferycznymi: budowle mieszkalne, komunalne;*
- *zabezpiecza mienie człowieka: urządzenia indywidualne, systemy zabezpieczeń;*

- umożliwia pracę w trudnych warunkach, monotonną, precyzyjną: roboty, obrabiarki sterowane numerycznie, urządzenia sterujące;
- zwiększa wydajność pracy w produkcji, rolnictwie i usługach: narzędzia, urządzenia: wytwórcze, pomiarowe, naprawcze, pomocnicze; nawozy sztuczne;
- umożliwia przemieszczanie się na różne odległości: środki transportu lądowego, wodnego i powietrznego.

W odpowiedzi na przytoczone argumenty „za” uczniowie w drugim i trzecim etapie mogą wyłonić następujące argumenty „przeciw”:

- unicestwienie ludzi przez użycie środków rażenia, indywidualnego lub masowego (urządzenia stosowane w technice wojskowej – pozorne zmniejszenie odpowiedzialności);
- katastrofy wywołane usterkami w technice lub „niewłaściwym” użytkowaniem;
- szkodliwy wpływ urządzeń na zdrowie człowieka (pole elektromagnetyczne, promieniowanie mikrofalowe, rentgenowskie, prądy błędzące);
- degradacja naturalnego środowiska życia człowieka: zanieczyszczenie powietrza, wody, gleby.

W podsumowaniu nauczyciel zwraca uwagę na to, iż technika „sama w sobie” nie stanowi dobra lub zła. Dopiero człowiek nadaje jej odpowiednie wartości. Zatem te same urządzenia mogą służyć lub szkodzić człowiekowi. O tym, jaką rolę odgrywają, decyduje człowiek. Technika potęguje możliwości człowieka, stąd na ludzkości spoczywa bardzo wielka odpowiedzialność za właściwe jej użytkowanie.

Techniki pomocnicze w dyskusji pro-kontra

Niekiedy małe zdyscyplinowanie dyskutujących, niekorzystne miejsce, czas, rodzaj problemu powodują znaczące trudności w uzyskaniu pełnych wartości dydaktycznych z przeprowadzenia zajęć według tej metody. Pomocne w tym względzie mogą być następujące techniki, które w większości zaproponowanie zostały przez R.J. Arendsa (1994, s. 374):

- słuchanie innych – należy wymagać od dyskutujących, aby przed wypowiedzeniem swojego zdania powtórzyli swoimi słowami to, co powiedział przedmówca;
- wyklaskiwanie gaduł – jeżeli któryś z dyskutujących zamęcza innych nieprecyzyjnymi, mglistymi wywodami, inni otrzymują prawo użycia oklasków dla przerwania wypowiedzi „gaduły”;
- wprowadzenie żetonów – występuje wówczas, jeżeli obawiamy się, że niektórzy członkowie dyskusji zdominują dyskusję, a inni nie zadowolą głosu. Żetony, którymi płaci się za głos w dyskusji, mogą posiadać wartość równą 10–15 sekund wypowiedzi;
- kolorowa piłka (ołówek) – tę technikę stosujemy w celu zapobieżenia jednoczesnemu przedstawieniu argumentów przez więcej niż jedną osobę. Uczniowie podnoszą palce, a po otrzymaniu piłki (ołówka) mogą zabrać głos;
- sędziowie kompetentni – nauczyciel lub uczniowie spośród swojego grona wybierają uczniów (np. trzech), którzy oceniają na tablicy wypowiedzi poszczegól-

gólnych uczniów lub przedstawicieli grup, pod kątem wartości merytorycznej, jasności oraz precyzji argumentacji.

Ocena metody przez nauczycieli praktyków

Ocenę metody „pro-kontra” przeprowadzono po 16-godzinny kursie dla nauczycieli szkół zawodowych na temat metod aktywizujących. Omówiono oraz zastosowano w ramach zajęć warsztatowych 23 metody aktywizujące: wykład problemowy, dyskusja wielokrotna, dyskusja panelowa, burza mózgów; dyskusja okrągłego stołu, dyskusja „pro-kontra”; metoda laboratoryjna; modelowanie; metoda 635; metoda delficka; metaplan; synektyka; ARZW; metoda „czarnej skrzynki”; metoda „super bubel”; metody diagnozowania; morfologia; drzewo rozwiązań; analiza wartości; gra symulacyjna; gra sytuacyjna; metoda biograficzna; metoda projektów.

Badania przeprowadzono po 12 miesiącach od szkolenia. Respondenci mieli udzielić odpowiedzi na pytania ankietowe na temat metod aktywizujących ze szczególnym uwzględnieniem metody „pro-kontra”. Ankiety – w formie papierowej i elektronicznej – rozesłano do 57 uczestników kursu. Odpowiedzi otrzymano od 43 osób – współczynnik zwrotu w badaniu wyniósł 75%.

Wśród badanych przeważały kobiety, w liczbie 32 osoby (74%) w stosunku do 11 mężczyzn (26%). Nauczyciele uczestniczący w badaniu odznaczeni się wysokim stopniem awansu zawodowego. 3 nauczycieli (7%) legitymowało się stopniem nauczyciela kontraktowego, 11 osób (26%) – nauczyciela mianowanego, a 29 (67%) – nauczyciela dyplomowanego. Pod względem stażu pracy 8 nauczycieli (19%) pracowało w szkolnictwie do 10 lat, 13 (30%) badanych – od 10 do 20 lat, 15 (35%) nauczycieli – od 20 do 30 lat, a 7 (16%) – powyżej 30 lat. W większości – 22 nauczycieli (51%) – badane osoby nauczały przedmiotów specjalistycznych, 10 osób (23%) – przedmiotów ogólnozawodowych, 8 osób (19%) – ogólnokształcących oraz 3 osoby (7%) – zajęć praktycznych.

Przeprowadzone badania wykazały, że badani nauczyciele stosują metody aktywizujące relatywnie często. 13 nauczycieli (30% badanych) stosuje metody aktywizujące na od 0 do 25% prowadzonych przez siebie zajęć, 18 osób (42%) – od 26 do 50% zajęć, 11 nauczycieli (26%) – od 51 do 75% zajęć, a 1 nauczyciel (2%) – od 76 do 100% zajęć.

Dyskusja „pro-kontra” znalazła się wśród metod stosowanych przez największą liczbę nauczycieli (tab. 1). Najwięcej, 40 nauczycieli, zadeklarowało stosowanie metody „burza mózgów”, 39 nauczycieli stosuje gry symulacyjne, a 38 dyskusję „pro-kontra”.

Badani nauczyciele wysoko oceniają przydatność dyskusji „pro-kontra”. Żaden z nauczycieli nie ocenił metody „pro-kontra” jako nieprzydatnej lub bardzo mało przydatnej, 25 nauczycieli opowiedziało się za średnią przydatnością metody, a 18 za dużą przydatnością. Przydatność metody „pro-kontra” jest porównywalna z dyskusją panelową, burzą mózgów, metodą laboratoryjną, modelowaniem, metodą 635, grą symulacyjną oraz metodą projektów.

Tabela 1. Stosowanie metod aktywizujących i ich przydatność (1 – nieprzydatna lub bardzo mało przydatna, 2 – przydatna, 3 – bardzo przydatna)

Lp.	Nazwa metody	Stosowanie		Przydatność			
		Liczba nauczycieli	%	1	2	3	Średnia
1	Wykład problemowy	34	79	4	19	20	1,37
2	Dyskusja wielokrotna	31	72	4	21	18	1,33
3	Dyskusja panelowa	30	70	5	11	27	1,51
4	Dyskusja okrągłego stołu	27	63	5	24	14	1,21
5	Metoda „burzy mózgów”	40	93	0	19	24	1,56
6	Dyskusja „pro-kontra”	38	88	0	25	18	1,42
7	Metoda laboratoryjna	34	79	1	22	20	1,44
8	Modelowanie	36	84	7	12	24	1,40
9	Metoda 635	37	86	0	20	23	1,53
10	Metoda delficka	7	16	16	21	6	0,77
11	Metaplan	31	72	1	25	17	1,37
12	Synektyka	14	33	11	27	5	0,86
13	Algorytm rozwiązywania zadań wynalazczych	13	30	15	25	3	0,72
14	Metoda „czarnej skrzynki”	21	49	7	28	8	1,02
15	Metoda „super bubeł”	23	53	4	23	16	1,28
16	Metody diagnozowania	19	44	6	23	14	1,19
17	Morfologia	25	58	3	26	14	1,26
18	Drzewo rozwiązań	36	84	2	26	15	1,30
19	Analiza wartości	32	74	7	27	9	1,05
20	Gra symulacyjna	39	91	2	17	24	1,51
21	Gra sytuacyjna	37	86	3	21	19	1,37
22	Metoda biograficzna	31	72	5	18	20	1,35
23	Metoda projektów	37	86	2	22	19	1,40

Zdecydowana większość nauczycieli, 41 (95%), zapoznała się z metodą „pro-kontra” na szkoleniu, a jedynie 2 osoby (5%) znało metodę przed szkoleniem.

Zastosowanie metody w procesie kształcenia nie sprawiło badanym nauczycielom trudności. 37 badanych (86%) wskazało, że jest to metoda łatwa do wdrożenia, a 6 badanych (14%) określiło ją jako średnio trudną.

Badani proszeni byli również o określenie przydatności dyskusji „pro-kontra” pod względem kryteriów kształcenia, jak: czas, złożoność problemu, liczba rozwiązań, określoność problemu, etap, forma oraz rodzaj kształcenia (tab. 2).

Tabela 2. Przydatność dyskusji „pro-kontra” uwzględniająca kryteria kształcenia (0 – nieprzydatna, 1 – średnio przydatna, 2 – bardzo przydatna)

Lp.	Kryteria	Wyznaczniki	Ocena		
			0	1	2
1	Czas	Do 15 min.	9	27	7
2		Od 15 min do 30 min	1	11	31
3		Powyżej 30 min	6	24	13
4	Złożoność problemu	Prosty	19	11	13
5		Średnio złożony	3	25	15
6		Złożony	1	31	11
7	Liczba rozwiązań	Konwergencyjne	31	12	0
8		Dywergencyjne	0	19	24
9	Sprecyzowanie problemu	Słabo określony	3	14	26
10		Średnio określony	1	11	31
11		Dobrze określony	5	10	28
12	Etap kształcenia	Podstawowy	5	31	7
13		Średni	0	18	25
14		Wyższy	0	13	30
15	Forma kształcenia	Stacjonarne	0	12	31
16		Niestacjonarne	3	16	24
17	Rodzaj kształcenia	Bezpośrednie	0	17	26
18		Zdalne	7	27	9

Biorąc pod uwagę czas realizacji zajęć metodą „pro-kontra”, badani wskazują na możliwość zastosowania metody od 0 do 15 min i powyżej 30 min, ale wskazują na najkorzystniejszy przedział czasowy od 15 do 30 min (aż 31 osób wskazuje na dużą przydatność, 11 – na średnią przydatność, a tylko 1 osoba wskazuje na nieprzydatność).

Badani opowiadają się za przydatnością metody „pro-kontra” do wszystkich rodzajów problemów niezależnie od złożoności, przy czym wskazują, że najkorzystniej stosować ją do problemów średnio złożonych (15 osób wskazuje na dużą przydatność, 25 – średnią przydatność, 3 – nieprzydatność).

Większość, tj. 31 badanych wskazuje na nieprzydatność metody do problemów konwergencyjnych, tylko 12 osób widzi możliwość zastosowania jej do rozwiązania tego typu problemów. Zdecydowanie lepiej oceniana jest metoda „pro-kontra” do rozwiązywania problemów z wieloma poprawnymi rozwiązaniami (24 nauczycieli wskazuje na dużą przydatność, 19 – na średnią).

Oceny przydatności metody „pro-kontra” do rozwiązywania problemów o różnym sprecyzowaniu są zbliżone i stosunkowo wysokie – większość badanych ocenia ją na poziomie „bardzo przydatna” niezależnie od stopnia określoności problemu.

Metoda „pro-kontra” – w ocenie większości badanych – znajduje największe zastosowanie do etapu kształcenia wyższego (30 osób wskazuje na jej dużą przydatność, 13 – na średnią), następnie do etapu średniego (25 nauczycieli wskazuje na dużą przydatność, 18 – na średnią), a w zdecydowanie mniejszym zakresie do etapu podstawowego (7 osób wskazuje na dużą przydatność, 31 – na średnią, a 5 – na nieprzydatność).

Wysoka, niezależna od formy kształcenia (stacjonarne, niestacjonarne [dla pracujących]) jest ocena przydatności metody „pro-kontra” dla tej kategorii.

W przypadku rodzaju kształcenia badani upatrują znacznie większą przydatność metody „pro-kontra” w kształceniu bezpośrednim (26 osób wskazuje na dużą przydatność, 17 – na średnią) niż w kształceniu zdalnym (9 osób wskazuje na dużą przydatność, 27 – na średnią przydatność, a 7 – na nieprzydatność).

Wysokie oceny metody „pro-kontra” przekładają się również na liczbę jej zastosowań po kursie. 3 nauczycieli zastosowało metodę „pro-kontra” w czasie rocznego okresu od 1 do 5 razy, 9 nauczycieli – od 6 do 10 razy, 15 badanych – od 11 do 15 razy, 11 nauczycieli – od 16 do 20 razy i 5 nauczycieli – powyżej 20 razy.

Nauczyciele stosują metodę „pro-kontra” do różnych problemów. Najczęściej wymieniane są problemy wychowawcze, zawodowe (szczególnie z zakresu projektowania i diagnostyki) oraz ekologiczne. Badani wskazują na przydatność połączenia na lekcji metody „pro-kontra” z innymi metodami aktywizującymi, jak wykład problemowy, metoda laboratoryjna, algorytm rozwiązywania zadań wynalazczych.

Podsumowanie

Metoda „pro-kontra” ma głębokie korzenie historyczno-kulturowe i jest przydatna w dochodzeniu do rozwiązań różnorodnych problemów (technicznych, ekonomicznych, społecznych, ekologicznych itp). Można ją zaliczyć do metod aktywizujących, problemowych, dyskusji grupowej, których efektywność w procesach edukacyjnych została wielokrotnie dowiedziona (F. Dochy, M. Segers, P. Van den Bossche, D. Gijbels, 2003). Wprowadzenie na szerszą skalę metod aktywizujących to również jeden z głównych postulatów wyrażanych przez dyrektorów szkół zawodowych, absolwentów, egzaminatorów okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz pracodawców (U. Jeruszka, 2012, s. 312).

Przeprowadzone badania pokazują, że dyskusja „pro-kontra” jest metodą mało znaną przez nauczycieli nauczających na różnych etapach kształcenia. Łatwo można ją zastosować do nauczania różnych przedmiotów na wszystkich szczeblach i rodzajach edukacji ustawicznej. Po zapoznaniu się z opisem i zastosowaniem metody zdecydowana większość nauczycieli systematycznie wprowadza do procesu kształcenia metodę „pro-kontra”, co świadczy o jej uniwersalności i przydatności.

Duże znaczenie ma użyteczność metody „pro-kontra” w rozwiązywaniu różnorodnych problemów (dywergencyjnych o różnym stopniu złożoności i określoności), nie tylko w nauczaniu bezpośrednim ale również w nauczaniu na odległość.

Bibliografia

1. Altszuller G.S. (1974), *Algorytm wynalazku*, WNT, Warszawa.
2. Arends R.I. (1998), *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.
3. Arystoteles (1990), *O dowodach sofistycznych*, przeł. K. Leśniak, w: *Dzieła wszystkie*, t. 1, PWN, Warszawa.
4. Bańka J. (1978), *Problemy współczesnej filozofii człowieka*, Wyd. Śląsk, Katowice.
5. Bereźnicki F. (2011), *Podstawy dydaktyki*, Wyd. Impuls, Kraków.
6. Beveridge W. (1960), *Sztuka badań naukowych*, PZWL, Warszawa.
7. Broniarek Z. (1987), *Tajemnice nagrody Nobla*, KAW, Warszawa.
8. Budzyńska-Daca A., Kwosek J. (2009), *Erystyka, czyli o sztuce prowadzenia sporów*, PWN, Warszawa.
9. Dobrołowicz W. (1993), *Psychologia twórczości technicznej*, WNT, Warszawa.
10. Dochy F., Segers M., Van den Bossche P., Gijbels D. (2003), *Effects of problem-based learning: a meta-analysis*, w: *LEARNING AND INSTRUCTION* 13 (5), s. 533–568.
11. Filar E., Skrzypek J. (1966), *Biznes plan*, Wyd. POLTEXT, Warszawa.
12. Franus E. (1963), *Analiza procesu rozwiązywania zadań technicznych*, w: *Rozwój i wychowanie*. Red. M. Żebrowska, NK, Warszawa.
13. Furmanek W. (2007), *Jutro edukacji technicznej*, Wyd. UR, Rzeszów.
14. Góralski A. (1989), *Twórcze rozwiązywanie zadań*, PWN, Warszawa.
15. Hołówka T. (2007), *Kultura logiczna w przykładach*, PWN, Warszawa.
16. Jeruszka U. (2006), *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*, IPISS, Warszawa.
17. Jeruszka U. (2012), *Oczekiwane zmiany metod i form kształcenia zawodowego*, w: *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*. Red. U. Jeruszka, Wyd. IPISS, Warszawa.
18. Kahnememan D. (2012), *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Wyd. Media Rodzina, Poznań.
19. Kozielecki J. (1992), *Myślenie i rozwiązywanie problemów*, w: *Psychologia ogólna*. Red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa.
20. Kupisiewicz Cz. (2005), *Podstawy dydaktyki*, WSiP, Warszawa.
21. Kwiatkowski S. M. (2018), *Kompetencje przyszłości*, w: *Kompetencje przyszłości*. Red. S.M. Kwiatkowski, FRSE, Warszawa.
22. Lutosławski J. (1962), *Człowiek w przedsiębiorstwie przemysłowym*, WNT, Warszawa.
23. Marciszewski W. (1976), *Rola dyskusji w nauczaniu i wychowaniu*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa.
24. Marciszewski W. (1994), *Sztuka dyskusowania*, Wyd. Alpeh, Warszawa.

25. Marszałek A. (1999), *Metody aktywizujące w nauczaniu i uczeniu się techniki*. Wyd. ODP, Tarnobrzeg.
26. Marszałek A. (2004), *Metody aktywizujące w kształceniu*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.* Red. T. Pilch, Wyd. Żak, Warszawa 2004, tom 3, s. 210–215.
27. Mizińska J. (1993), *Sztuka prowadzenia sporów. Aksjologiczne przesłanki dialogu*, UMCS, Lublin.
28. Nęcka E. (1995), *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Wyd. Impuls Kraków.
29. Niemierko B. (2019), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, WSiP, Warszawa.
30. Nowacki T. (1973), *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa.
31. Okoń W. (1987), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa.
32. Osińska W. (1987), *Wartości w świecie techniki*, IWZZ, Warszawa.
33. Plewka Cz. (1999), *Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych*, ITE, Radom.
34. Półturzycki J. (2003), *Dyskusja*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, Red. T. Pilch, Wyd. Żak, Warszawa, tom 1, s. 843–845.
35. Pszczołowski T. (1998), *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk.
36. *Słownik języka polskiego* (1981), PWN, Warszawa.
37. Szlosek F. (1995), *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Wyd. ITE, Radom.
38. Szmyd K. (1999), *Nauki o wychowaniu i ich recepcja w poglądach Zygmunta Mysłakowskiego*, w: *Poszukiwaniu podstaw pedagogiki – Zygmunt Mysłakowski*. Red. T. Nowacki, IBE, Warszawa.
39. Szopenhauer A. (2014), *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, Przeł. B. i Ł. Konorscy, przedmowa T. Kotarbiński, Oficyna Wyd. „Alma-Press” (wyd. 9).
40. Sztabiński F. (2011), *Ocena jakości danych w badaniach surveyowych*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
41. Tyszka T. (1999), *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, GWP, Gdańsk.
42. Witwicki W. (1938), *Co to jest dyskusja i jak ją trzeba prowadzić*, Wyd. Lwowska Biblioteka Pedagogiczna, Lwów.
43. *Zaleceniach Rady z dnia 22.05.2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dz. U. UE 2018/C 189/01.

Dr hab. Aleksander Marszałek, prof. UR – Uniwersytet Rzeszowski

Rozwój osobisty i zawodowy nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości

Personal and professional development of teachers in their early adulthood

Key words: teacher, personal development, professional development, early adulthood.

Abstract: The issues of personal and professional development are taken quite sporadically in pedeutological research. In the article, the author focused on the professional and personal development of teachers in their early adulthood in relation to the theory of human development and "development tasks" drawn from the Havighurst's approach. In order to recognize and define the stage and the quality of personal and professional development of the teachers, the content of diaries sent by women for diary competitions was analyzed.

Słowa kluczowe: nauczyciel, rozwój osobisty, rozwój zawodowy, wczesna dorosłość.

Streszczenie: Zagadnienia rozwoju osobistego i zawodowego w badaniach pedeutologicznych są podejmowane dość sporadycznie. W prezentowanym artykule w odniesieniu do teorii rozwoju człowieka i „zadań rozwojowych” w ujęciu Havighursta skoncentrowano się na rozwoju zawodowym i osobistym nauczycielek będących w okresie wczesnej dorosłości. Aby poznać i określić miejsce oraz wartość rozwoju osobistego i zawodowego nauczycielek, dokonano analizy treści pamiętników nadesłanych przez kobiety na konkursy pamiętnikarskie.

Wprowadzenie

Współczesna szkoła oczekuje od nauczycieli stałego zaangażowania głównie we własny rozwój nie jedynie zawodowy (często niestety pozorny). Bowiem jedynie osoba nastawiona na rozwój, w który wpisana jest zmiana, ale i dążenie do założonych celów, ciągle odkrywanie siebie, wykraczanie poza ramy schematycznego myślenia o sobie w stronę odkrywania własnego potencjału, możliwości, talentów, pasji jest w stanie zmotywować ucznia do zaangażowania się we własny rozwój, uczenia się przez całe życie¹. Maria Dudzikowa mówi o autokreacji oraz kompetencjach autokreacyjnych nauczyciela w odniesieniu do rozwoju. Autorka uważa, że autokreacja obejmuje „**dążenia** jednostki do samookreślenia się będącego w relacji ze stadiem rozwojowym, w którym się znajduje (...) i w powiązaniu z całością jej dążeń życiowych, wynikających z przyjętej przez nią ogólnej koncepcji świata

¹ J.M. Łukasik, *Rozwój osobisty przyszłych nauczycieli-pedagogów*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” (2016), Nr 3.

i własnego w nim miejsca oraz **realizowanie** koncepcji własnej osoby, samodzielne **kierowanie** sobą i swoim rozwojem², co określa „trudną sztuką tworzenia samego siebie”³. Autokreacja jest zatem podstawą osobistych poszukiwań, odkrywania, identyfikowania siebie, rozpoznawania zasobów, potencjału, mocnych i słabych stron, sposobów, schematów działań itp., wyjaśniania ich, nadawania znaczeń, rozumienia oraz projektowania zmian i podejmowania działań, decyzji⁴. Jest więc nieodłącznym elementem (samo)rozwoju i (samo)doskonalenia⁵.

W prezentowanym artykule w odniesieniu do teorii rozwoju człowieka skoncentrowano się na kategorii rozwój zawodowy i osobisty nauczycielek będących w okresie wczesnej dorosłości. Wskazane kategorie uznano za szczególnie ważne z kilku perspektyw. Po pierwsze, nauczycielki w okresie wczesnej dorosłości podejmują swoją pierwszą pracę zawodową i podejmują szereg działań zawodowych, by utrzymać się w miejscu zatrudnienia. Po drugie, niejednokrotnie okres ukończenia studiów i rozpoczęcia pracy zawodowej łączy się z podejmowaniem równie ważnych decyzji osobistych oraz ról i zadań z nich wynikających, jak np. zamążpójście, urodzenie dziecka, macierzyństwo. Po trzecie, ten okres rozwoju szczególnie nacechowany jest konfliktem podejmowanych ról i zadań – kobiety pragną być profesjonalnymi nauczycielkami i perfekcyjnymi matkami i żonami. Zatem za niezwykle ważne i interesujące – z perspektywy podjętych w niniejszym artykule badań – uczyniono poznanie i unaocznienie rozumienia wartości oraz znaczenia rozwoju zarówno osobistego, jak i zawodowego zawartych na kartach pamiętników młodych kobiet – nauczycielek i zarazem matek.

Rozwój osobisty i zawodowy w okresie wczesnej dorosłości

Okres wczesnej dorosłości w różnych ujęciach koncepcji rozwoju człowieka przypada na lata 17/18 – 35/45 (różni badacze podają różne przedziały wiekowe). Można przyjąć, że średnio okres ten obejmuje lata między 23 a 34 rokiem życia⁶. Zdaniem D.J. Levinsona na okres ten przypadają dwa główne zadania. Pierwszym jest działalność zawodowa, drugim zaś zawarcie małżeństwa i utrzymanie rodziny. Stąd też szczególnego znaczenia nabiera rozumienie pracy zawodowej. Aktywność ta staje

² M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, w: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, red. M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1994, s. 129.

³ M. Dudzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, WSiP, Warszawa 1985.

⁴ J.M. Łukasik, *Poznać siebie i dbać o rozwój*, Wydawnictwo Akademii Ignatianum, Kraków 2016.

⁵ Por. *Rozwój nauczyciela – od wczesnej do późnej dorosłości*, red. J.M. Łukasik, N.G. Pikuła, K. Jagielska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016; J.M. Łukasik, K. Jagielska, *Refleksyjność emerytowanych nauczycieli jako czynnik zmiany i rozwoju osobistego*, w: *Rozwój nauczyciela – od wczesnej do późnej dorosłości*, red. J.M. Łukasik, N.G. Pikuła, K. Jagielska, Oficyna Wydawnicza Impul, Kraków 2016; Pikuła N.G., *Rozwój zawodowy a aktywność emerytowanych nauczycieli*, w: *Rozwój nauczyciela – od wczesnej do późnej dorosłości*, red. J.M. Łukasik, N.G. Pikuła, K. Jagielska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016; K. Jagielska, *Jakość życia emerytowanych nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2020.

⁶ A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, PWN, Warszawa 2000, s. 218 i nast.

się sposobnością do zademonstrowania kompetencji, wykazania uzdolnień i talentów, twórczych możliwości, a także szansą na zdobycie uznania społecznego oraz zamożności. Praca zawodowa jest również dla osób w tym okresie rozwoju sposobem włączania się w świat ludzi dorosłych⁷. Jest to kompatybilne z takimi zadaniami rozwojowymi w tym okresie jak: marzenia co do miejsca w świecie dorosłych, obecnie i w przyszłości, a także poszukiwanie oraz próba stworzenia relacji między osobą doświadczoną (pełniącą funkcję mentora) a osobą niedoświadczoną⁸ w celu lepszego poznania i określenia siebie i odnalezienia własnego miejsca w świecie.

Robert J. Havighurst⁹ twórca pojęcia „zadań rozwojowe”, odnosił je do sprawności i kompetencji, nabywanych przez człowieka w trakcie „kontaktów z otoczeniem, osiagających coraz większy poziom mistrzostwa”¹⁰. Treści zadań rozwojowych są uwarunkowane „wewnętrznym środowiskiem rozwoju” (*soma*) oraz „środowiskiem zewnętrznym” (*polis*), a także tym, „z jakimi kompetencjami opuściła poprzednie etapy rozwoju i jakie jest jej aktualne „zasoby” związane z radzeniem sobie w różnych sytuacjach życiowych (obszar zasobów intelektualnych, emocjonalnych i społecznych oraz poziom świadomości ich posiadania – obszar *psyche*)”¹¹. Napięcie między *psyche-soma-polis* są przyczyną odczuwanego przez człowieka konfliktu wewnętrznego o silnym zabarwieniu emocjonalnym. To powoduje, że człowiek szuka sposobów wyeliminowania lub obniżenia napięcia. Brak kompetencji na danym etapie rozwoju prowadzi człowieka do sytuacji kryzysowej oraz próby jej pokonania poprzez odnalezienie nowych możliwości działania (najczęściej przy pomocy otoczenia). To przyczynia się zaś do opanowania nowych, kolejnych sprawności i kompetencji i – jeśli tylko chce i jest gotowa do rozwiązania kryzysu – w konsekwencji do podejmowania i realizacji kolejnych zadań rozwojowych.

Zdaniem R.J. Havighursta na okres wczesnej dorosłości przypadają następujące zadania rozwojowe: wybór partnera życiowego; uczenie się życia z partnerem; start w rolach rodzinnych; opieka nad dziećmi; start w karierze zawodowej; wzięcie na siebie odpowiedzialności obywatelskiej; znalezienie odpowiedniej grupy towarzyskiej¹². Dla potrzeb niniejszego artykułu skoncentrowano się na fazie wczesnej dorosłości, w której szczególnego znaczenia nabierają nowe role społeczne, które podejmuje człowiek. Do nich zaliczyć należy role rodzinne i zawodowe, warunkowane naciskami biologicznymi dojrzewającego, rozwijającego się organizmu człowieka oraz naciskom społecznym, będącym efektem oczekiwań formułowanych przez otoczenie społeczne (rodzina, grupa towarzyska, krąg zawodowy). Nowe role i wynikające z nich zadania warunkują również nowe, określone typy aktywności

⁷ L. Miś, *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, w: *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia-osobowość-wiara-religijność*, red. P. Socha, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000, s. 52.

⁸ Tamże, s. 53.

⁹ R.J. Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, Longman, New York 1981.

¹⁰ A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, PWN, Warszawa 2000, s. 228.

¹¹ Tamże, s. 228.

¹² Tamże, s. 235.

człowieka. Szczególnie interesujące są dla tego okresu dwa rodzaje aktywności ukierunkowane na rozwój osobisty i zawodowy.

Zdaniem Kazimierza Obuchowskiego podstawowym punktem wyjścia w uświadomieniu oraz zaplanowaniu własnego rozwoju jest sformułowanie przez człowieka „własnej koncepcji siebie i świata oraz uformowanie się na twórcze przetwarzanie posiadanej wiedzy”¹³. Autor zakłada jednak istotne warunki pomyślnego rozwoju. Uważa, że można go realizować tylko wówczas, „gdy na długo przedtem wiemy kim jesteśmy i jakie stany rzeczy potrafimy i chcielibyśmy przekształcić w realizację własnej osoby”¹⁴. Zatem podstawowym warunkiem jest wiedza o sobie („kim jestem?”). Ona jest bowiem podstawą rozpoznania motywacji i celów życiowych, a przez to zaspokojenia potrzeb w tym zakresie, a także rozpoznawania i nazywania własnych emocji i lęków w odniesieniu do realizacji projektu siebie. Zdaniem Mirosławy Nowak-Dziemianowicz cena „nietrafnego poznania, nierzetelnej oceny siebie samego jest wysoka indywidualnie i społecznie”¹⁵. Konsekwencją błędnego rozpoznania i oceny siebie może być wyobcowanie, niepowodzenia w życiu osobistym i zawodowym, czy niedosyt i poczucie klęski życiowej. Zatem wiedza o sobie, samopoznanie jest szansą na rozwój. Ponieważ przyczynia się do przewyciężania „własnych wad i słabości, a także umożliwia rozwijanie dodatnich cech swej osobowości, powoduje zwiększenie kontroli swego postępowania. Pozwala na dokonanie wyboru własnej drogi życiowej, umożliwia człowiekowi budowanie kompetencji do rozumienia siebie, zarówno w sferze własnych potrzeb, dążeń, motywów jak i w odniesieniu do sposobów ich zaspokajania i realizacji”¹⁶. Wewnętrzną gwarancję rozwoju daje zatem uaktywnienie przymiotów człowieka charakterystycznych dla sfery motywacji i życiowych dążeń, dla struktury osobowości, struktury umysłu i zdolności oraz dla sfery aktywności intelektualnej¹⁷. W sferze motywacji i dążeń życiowych są to: ambitne długofalowe cele; potrzeba osiągnięć, narzucająca człowiekowi wysokie standardy wykonania podjętych zadań i podtrzymująca wytrwałe dążenie dzięki satysfakcji czerpanej z podejmowanych działań i osiągniętych sukcesów. W strukturze osobowości: pozytywna samoocena, akceptacja siebie i innych; autonomia; wysokie poczucie kontroli wewnętrznej, gwarantujące uczenie się na własnych doświadczeniach; zainteresowanie sprawami ludzi i świata; gotowość uczenia się od każdego. W strukturze umysłu i zdolności: inteligencja; dobra pamięć; wydadne zdolności specjalne; otwartość na nową wiedzę, tolerowanie dysonansu poznawczego (niezgodności nowej wiedzy z dotychczasową); brak dogmatyzmu, sokratejski stosunek do własnej wiedzy, będący jednym z przejawów mądrości. W sferze aktywności intelektualnej zaś są to: refleksja na temat spraw i zależno-

¹³ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa 1993, s. 33.

¹⁴ Tamże, s. 33.

¹⁵ M. Nowak-Dziemianowicz, „Wielki Przegrany Współczesności”. *Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia*, w: *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008, s. 143.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Z. Pietrański, *Rozwój człowieka dorosłego*, PW „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1990, s. 75–76.

ści związanych z aktywnością człowieka; autorefleksja zorientowana na własne doświadczenia i przeżycia (uczenie się z własnego życia, z własnej drogi życiowej)¹⁸.

Zbigniew Pietrański uważa, że jednym z przejawów rozwoju człowieka jest to, że staje się „coraz lepiej znającym się na rzeczy współtwórcą własnej drogi życiowej i własnego rozwoju”¹⁹. Można zatem stwierdzić, że celem rozwoju czy to osobistego, czy zawodowego jest zawsze idealny wzorzec, do którego człowiek dąży w sposób dynamiczny, określony własnymi priorytetami, działaniami na rzecz ich osiągnięcia. W przypadku pracy nauczyciela można sformułować tezę, że rozwój osobisty jest podstawą i warunkiem koniecznym rozwoju zawodowego. Bez świadomego rozwoju osobistego nie zaistnieje świadomy rozwój zawodowy. Ma to swoje odzwierciedlenie w psychologicznych koncepcjach rozwoju profesjonalnego nauczycieli, wśród których szczególnie istotna wydaje się ta zaproponowana przez Jima Butlera²⁰. Autor ten uważa, że rozwój zawodowy możliwy jest wyłącznie, kiedy istnieje rozwój osobisty, będący fundamentem rozwoju zawodowego.

J. Butler wychodzi z założenia, że rozwój zawodowy powinien być skoncentrowany na rozwoju osoby nauczyciela. Rozwój wynika z wewnętrznych potrzeb człowieka, którymi kieruje się on w stanowieniu i formułowaniu celów oraz wyborze działań umożliwiających ich realizację. Wobec tego rozwój osobowy możliwy jest jedynie przez wewnętrzne nakazy, motywację wypływającą z jego potrzeb. Jedynie tak rozumiany rozwój jest podstawą rozwoju zawodowego zorientowanego na poprawę jakości praktyki zawodowej nauczyciela. Celem rozwoju osobowego jest w jego rozumieniu: „rozwinięta struktura analizy osobowej dla wyciągania wniosków z teorii i praktyki zawodowej; umiejętność rozumienia i doceniania roli refleksji (zasada wyjaśniająca dla rozwoju osobowego i profesjonalnego); umiejętności wiązania treści i procesów charakteryzujących przedmiot nauczania z tradycją własnego doświadczenia jako pedagoga i z historią rozwoju zawodowego; umiejętność odczytywania i wydobywania znaczeń z literatury na temat edukacji i rozwoju; rozwinięta umiejętność krytyki, analizy i refleksji właściwej dla sprawności zawodowej w ocenianiu i korzystaniu z wyników badań nad systemami dydaktycznymi; rozwinięta struktura analityczna jako podstawa projektowania uczenia się w sytuacjach rzeczywistych; rozwinięta umiejętność sprzedawania swojej wiedzy i percepcji świata, a także zaufanie do tej wiedzy; rozwinięta sztuka argumentowania podczas projektowania i rozwoju, która świadomie uznaje wiedzę ucznia i jego cele odnośnie siebie i innych; przekonanie o tym, iż ostatecznym dowodem na skuteczność nauczania jest łatwy do zaobserwowania postęp w osiągnięciach uczniów (jakkolwiek byłby on pojmowany); rozwinięte mechanizmy reagowania i postaw refleksyjnych w celu usprawnienia procesów i umiejętności projektowania kształcenia; rozwinięta sztuka zachowywania dystansu wobec programu nauczania, umiejętność zrozumienia za-

¹⁸ Z. Pietrański, *Rozwój człowieka dorosłego*, PW „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1990, s. 76.

¹⁹ Tamże, s. 137.

²⁰ Por. J. Butler, *Teacher professional development: An Australian case study*. „Journal of Education for Teaching” 1991, Nr 18, 1991/18.

łożeń i podstaw, na których jest on oparty oraz zdolność wyboru spośród wielu tej najlepszej odpowiadającej danemu kontekstowi”²¹.

J. Butler uważa, że skuteczne osiągnięcie celów rozwoju zawodowego uwarunkowane jest zmiennymi wywodzącymi się z czterech obszarów:

- 1) „modelu ludzkiej działalności” – obejmującego pięć elementów zlokalizowanych na tle współdziałających ze sobą kontekstów: wewnętrznym – osobowym i zewnętrznym – społecznym. Najistotniejszym elementem „modelu” jest refleksja (przyjmująca jedną z trzech postaci: ukierunkowana „na działania”, „w działaniu”, „ponad działaniami”), będąca kanałem komunikacyjnym między zewnętrznym kontekstem społecznym a wnętrzem człowieka²²;
- 2) „jednoznacznego światopoglądu” – będącego kompleksowym systemem przekonań i wartości (wywodzi się z zakorzenionych w człowieku pokładów kultury i języka);
- 3) „procesu projektowania działalności zawodowej” – który pojawia się, gdy człowiek pragnie pokonać ograniczenia związane z niedoskonałością istniejących modeli koncepcyjnych i procedur²³;
- 4) „modelu rozwoju profesjonalnego” – przebiegającego przez pięć etapów rozwoju zawodowego nauczyciela, a więc: nowicjusza, zaawansowanego początkującego, kompetentnego, biegłego i eksperta. Przechodzenie kolejnych etapów uwarunkowane jest zaangażowaniem i działaniem w sytuacjach zawodowych, które łączą się z procesem ciągłego uczenia się opartego na refleksji przy wsparciu innych specjalistów.

Z perspektywy prowadzonych badań należy podkreślić, że nauczycielki będące w okresie wczesnej dorosłości zgodnie z przyjętą koncepcją rozwoju zawodowego w odniesieniu do „modelu rozwoju profesjonalnego” J. Butlera znajdują się na etapie nowicjusza i zaawansowanego początkującego. Szczególnie ważne w koncepcji tej jest myślenie o nauczycielu jako istocie świadomej i odpowiedzialnej za siebie. To zaś w konsekwencji „oznacza branie odpowiedzialności za swoje myśli i przekonania, natomiast rozwój i doskonalenie w zawodzie, dokonywanie zmian i korygowanie myślenia”²⁴ jest podstawą zmiany siebie, inwestycją we wszechstronny rozwój osobisty i profesjonalny.

Założenia metodologiczne badań

Rozwój współczesnej szkoły, rozwój uczniów jest możliwy, kiedy źródło rozwoju, przekraczania granic i łamania schematów jest w osobie nauczyciela – głównie zaś w wewnętrznej jego motywacji do rozwoju, transgresji. Inspiracją do zabrania głosu w dyskusji na temat rozwoju osobistego i zawodowego stała się lektura pamięt-

²¹ J. Butler, za: Z. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 41–42.

²² Tamże, s. 43.

²³ Tamże, s. 46.

²⁴ Tamże, s. 50.

ników młodych nauczycielek. Z racji ograniczonych ram objętościowych artykułu wyniki badań zostały zaprezentowane skrótowo i fragmentarycznie.

Na potrzeby badań przeanalizowano treści 9 pamiętników nadesłanych przez kobiety-nauczycielki, będące w fazie wczesnej dorosłości w momencie pisania pamiętników (wiek: 23–34 lata) na dwie edycje konkursu na pamiętnik, dziennik, reportaż nt. „Miesiąc z życia nauczyciela”. Pierwsza edycja konkursu odbyła się w 2009 roku i wzięło w niej udział 41 osób²⁵, druga – na przełomie 2014/2015 roku, kiedy wzięły w niej udział 52 osoby²⁶.

Treści pamiętników, pozyskanych drogą konkursową, poddano analizie w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie: Jak określają rozwój osobisty i zawodowy nauczycielki będące w okresie wczesnej dorosłości? Aby w pełni wykorzystać materiał badawczy, posłużono się metodą biograficzną z wykorzystaniem analizy treści, co umożliwiło wyłonienie kategorii z przedstawionych doświadczeń, ich definicji i interpretacji w odniesieniu do przyjętych kategorii rozwoju. Wypowiedzi nauczycielek zostały oznaczone zgodnie z nadanymi im przez siebie „Godłami”, wiekiem oraz stanem cywilnym. Dobór próby w podjętych badaniach nie oznaczał „dobierania przypadków i materiałów, lecz dokonywanie wyborów w obrębie przypadków i materiałów”²⁷. Należy również podkreślić, że przyjęta jakościowa orientacja badawcza pozwala odnieść wyniki badań wyłącznie do osób badanych, wobec czego nie określono żadnych tendencji w wymiarze społecznym.

Rozwój nauczycielek w świetle analizy treści pamiętników

Dla młodych nauczycielek realizujących stopnie awansu zawodowego rozwój zawodowy łączy się między innymi z nim. Niestety sam pomysł określonego przez system awansu jest raczej krytykowany przez młode osoby i niekoniecznie w ich odczuciu ma on związek z jakimkolwiek rozwojem, szczególnie zaś z zawodowym. Jedna z nauczycielek pisze:

„(nawet sen zatruty szkołą!)...ezzzzzamin... mianowanie... komisja (...) zgromadziłam tyle wzorcowych dokumentów, wniosków do dyrekcji i sto przykładowych pytań egzaminacyjnej komisji do wylęknionego polonisty... tak, boję się... bardzo... (...) panie ekspertki sympatycznie drążyły tematy i były pod wrażeniem mojej auto-prezentacji... to rzeczywiście bardzo nobilituje – chwalić się tym, co przecież należy do moich obowiązków (...) (Selfioza, 33 l., panna)”. System awansu i jakość wymagań niekoniecznie związana jest z rozwojem, a dotyczy tego, co należy do podstawowych obowiązków nauczyciela i wpisane jest w naturalny bieg pracy. Zatem niekoniecznie awans równoznaczny jest z rozwojem i niekoniecznie warunkowany

²⁵ J.M. Łukasik, *Z codzienności nauczyciela*, Wydawnictwo Black Unicorn, Jastrzębie Zdrój 2011.

²⁶ J.M. Łukasik, *Codziennosc w narracjach nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości*, t. 1, Wydawnictwo Akademii Ignatianum, Kraków 2016a, J. M.Łukasik, *Codziennosc w narracjach nauczycielek w okresie sredniej dorosłości* t. 2, Wydawnictwo Akademii Ignatianum, Kraków 2016.

²⁷ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, PWN, Warszawa 2010, s. 67.

jest motywacją wewnętrzną. Zauważa to inna nauczycielka pisząc, iż awans utożsamiany jest błędnie z rozwojem zawodowym, bowiem „nie zmienia wcale spojrzenia niektórych nauczycieli na swoją pracę. Kto ją lubi pracuje z dziećmi, kto wyznaje zasadę: przyjść-zrobić zajęcia-wyjść, to jemu i awans nie pomoże!!! Moim skromnym zdaniem stopień awansu niestety nie odzwierciedla rzeczywistej pracy nauczyciela (...). (K.G., 31 l., mężatka)”.

Gdyby awans był równoznaczny z rozwojem zawodowym nauczycieli uwarunkowany motywacją wewnętrzną, potrzebą rozwoju, wówczas widoczne byłoby to w jakości i efektywności pracy nauczycieli, co również odnotowują w pamiętnikach młode nauczycielki. Młode kobiety uczestniczą w różnego rodzaju warsztatach, kursach doskonalących czy studiach podyplomowych. O poszerzaniu swojej wiedzy i umiejętności profesjonalnych piszą z entuzjazmem. Emanuje z opisów zaangażowanie i radość z możliwości rozwoju i wykorzystania nowych umiejętności w codziennej pracy. Poszerzają swoją wiedzę i umiejętności w różnych obszarach – od wiedzy psychologicznej: „Po pracy jadę na drugi koniec miasta na kilkugodzinne szkolenie z psychologii twórczości dziecka. Bardzo się cieszę, że udało mi się zapisać, jest tak mało szkoleń z tego tematu, że gdy tylko się dowiedziałam o tym, natychmiast się zapisałam. Szkolenie prowadzi przeurocza Pani M., dowiaduję się wielu cennych rzeczy (...) (FANTOCCINI, 34 l., mężatka)”, aż po wiedzę metodyczną z zakresu stosowania nowych metod i form edukacji plastycznej: „po skończonej pracy byłam na warsztatach metodycznych dla nauczycieli dotyczących wykonywania ozdób świątecznych z makaronu i siana. Uwielbiam warsztatową formę zajęć. Zauważyłam, że na takich warsztatach dużo więcej jestem w stanie nauczyć się niż na typowych studenckich wykładach. (...) Co więcej, odkąd pracuję w przedszkolu, ucząc się czegoś nowego od razu w swej wyobraźni tworzę wizję tego, w jaki sposób nową umiejętność będę mogła wprowadzić w swoim przedszkolu (I.B., 25 l. panna)”. Na szczególną uwagę w wypowiedziach młodych nauczycielek zasługuje to, iż największą wartością, jaką przypisują szkoleniom i kursom, jest możliwość zastosowania w praktyce wiedzy i umiejętności, aby rozwijać uczniów, a przez to rozwijać i wzbogacać, a także poszerzać swój zawodowy warsztat i osobisty potencjał (Łukasik, 2016c).

Jedna z nauczycielek zauważa również, że należy dokonywać wyboru, korzystając z oferty edukacyjnej dla nauczycieli. „Kurs fajny – potwierdził moje przypuszczenia, że nie trzeba łapać dziesięciu srok za ogon (...) (K.G., 31 l., mężatka)”. Jednakże żeby tego dokonać, trzeba rozpoznać swój potencjał, określić cele rozwoju i ustalić działania umożliwiające ich realizację. Bez znajomości siebie, swoich potrzeb i możliwości nie będzie to możliwe (Łukasik, 2016c). Młode kobiety zwracają również uwagę na to, że często kończą różne studia podyplomowe, zdobywają nowe kwalifikacje i w miejscu pracy, mimo zapotrzebowania ze strony dzieci, uczniów, czy rodziców, nie mają warunków, możliwości wykorzystania swojego potencjału w praktyce, co utrudnia im rozwój zawodowy i dążenie do profesjonalizmu. Jedna z nich pisze, że ukończyła studia z logopedii: „a co teraz? Trzeci rok prowadzę wolontariat, po to,

żeby nie zapomnieć tego czego się uczyłam, żeby coś robić, jakoś się rozwijać – ale czy tak powinno być... (K.G., 31 l., mężatka)”.

Nieco inaczej postrzegana jest przez badane nauczycielki kategoria rozwoju osobistego. Rozumiana jest ona przez pryzmat rozwoju swojego potencjału, realizacji pasji, które przyczyniają się do tego, że są szczęśliwe, spełnione i usatysfakcjonowane. Najczęściej rozwój osobisty łączy się z rozwojem posiadanych talentów do fotografowania („dla mnie zdjęcia są czymś magicznym. (...) Nie pamiętam dokładnie momentu, kiedy polubiłam fotografowanie do tego stopnia, że stało się ono moją pasją? (I.B., 25 l., panna)”, podobnie pisze Karotka, l. 34, mężatka), reżyserii, gry aktorskiej, pisarstwa: „... i napisałam... kolejny scenariusz sztuki... (...) ja mam głowę pełną literackich pomysłów i ciągle szukam nowych rozwiązań, by «odpowiednie dać rzeczy słowo» (Selfioza, 33 l., panna)”. Łączy się również z fascynacjami i ukończonymi różnymi dodatkowymi studiami (pozanauczycielskimi). Jedna z nauczycielek, absolwentka reżyserii, w wolnym czasie rozwija swoje zainteresowania poprzez reżyserowanie spektakli teatralnych w teatrach amatorskich (poświęca temu bardzo często weekendy), równocześnie wciąż poszerza swoje zainteresowania, inwestuje w swoją wiedzę i umiejętności, troszczy się o rozwój osobisty, uczestnicząc w różnych warsztatach teatralnych, wykładach, odczytach, co potwierdzają słowa: „Po pracy jadę do MCK na pokaz warsztatowy moich znajomych, którzy w ramach Sytuacji Teatr pracowali przez cały tydzień ze słowackim performerem i aktorem (...) Potem zostaję na wykładzie profesor Krystyny Duniec pt. „Ciało w teatrze” (...) (FANTOCCINI, 34 l., mężatka)”.

Nauczycielki swoje osobiste pasje wykorzystują w pracy z dziećmi/młodzieżą. Podkreślają, że rozwój osobisty sprawia, że również praca staje się pasją, gdyż w niej można rozwijać siebie i wzbogacać się o nowe doświadczenia, które w konsekwencji rozwijają.

Rozwoju osobistego dopatrują się młode kobiety również w refleksyjności i pisanii pamiętnika (w tym przygotowywanego na konkurs pamiętnikarski). Codzienne opisywanie doświadczeń z minionego dnia niejednokrotnie wywoływało szereg różnych refleksji, przemyśleń, wspomnień, łączenia faktów i wniosków do zmiany siebie, zmiany swojego życia, czyli do osobistego rozwoju, transgresji, wychodzenia poza własne schematy czy ograniczenia.

„Ale tu chodzi o coś więcej, chcę trochę pozмагаć się z samą sobą. Może kiedy to przeczytam zobaczę swoje życie w innej perspektywie? Może zmienię coś, co zmiany wymaga? (K.G., 31 l., mężatka)”. Podobnie pisze inna kobieta: „trzydziestodniowa podróż pozwoliła mi z dystansem odnieść się do mojej codziennej pracy. Tak to już jest, że czasem by coś docenić i dostrzec trzeba spojrzeć na to z innej perspektywy. (I.B., 25 l. panna)”.

Jedna z młodych nauczycielek zauważyła, że każdy człowiek powinien się rozwijać, żeby coraz lepiej żyć i funkcjonować. Jej zdaniem jednak dorosłemu człowiekowi nie jest łatwo rozwijać się, gdyż sam nakłada na siebie liczne ograniczenia w po-

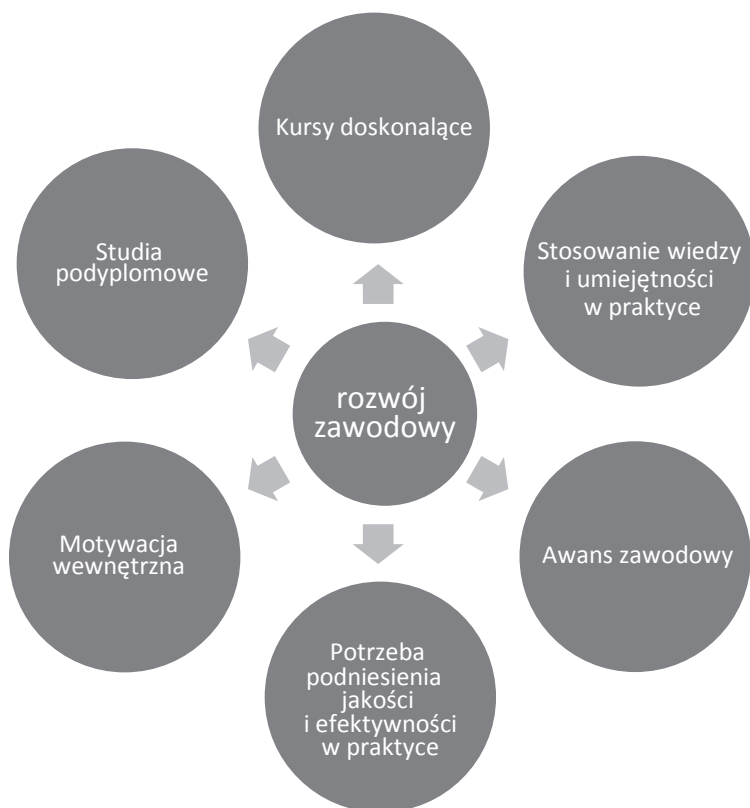
staci: braku motywacji, braku celu i sensu działania i życia, lęku przed nowym i nieznanym doświadczeniem, lęku przed porażką itp. Sama przełamując ograniczenia hamujące jej rozwój, napisała: „Uświadomiłam sobie również to, że sam proces tworzenia daje wiele satysfakcji i poczucia spełnienia. Przy odkrywaniu mogą ujawnić się nowe talenty. (...) Ile razy powtarzamy, że nie umiemy czegoś zrobić, że się nie nadajemy? Ile razy wydaje nam się, że nie damy rady i brakuje nam wiary we własne siły? Może po prostu potrzeba odrobinę odwagi, by zdecydować się na ten pierwszy ruch. Może po prostu trzeba spróbować zrobić pierwszy krok? Zauważyłam też jeszcze jedną prawidłowość: apetyt rośnie w miarę jedzenia. Z każdym nowo odkrytym zapachem, miejscem, dźwiękiem rodzi się chęć poznania jeszcze innego. A czy to nie sprawia, że nasze życie jest piękniejsze? (I.B., 25 l. panna)”. Uważam, że wątek podjęty przez najmłodszą z badanych kobiet, która unaoczniała swoje obawy, jest niezwykle ważny. Wielu bowiem nauczycieli nie podejmuje działań rozwojowych z obawy przed porażką, oceną innych, negatywnym myśleniem o sobie i zafałszowanym obrazem samego siebie. Jeśli młoda osoba miała z tym problem, to zastanawiające jest, jak rozwój postrzegają starsi nauczyciele? Czy w ogóle poza awansem zawodowym podejmują jakiegokolwiek działania na rzecz rozwoju osobistego i zawodowego? Czy też z każdym rokiem życia i pracy (w tym konformizmu pracy w gronie nauczycieli i schematach narzucanych przez rozporządzenia MEN) narastają obawy i lęki przed przekraczaniem siebie? Takie wypowiedzi można odczytać w pamiętniku Mataris (31 l., panna).

Nauczycielki w swoich pamiętnikach poruszyły również kwestie porażek osobistych wynikających z niemożliwości pokonania lęków w dążeniu do osiągnięcia celu. Pisze o tym najstarsza spośród badanych nauczycielek: „nie posiadam Prawa Jazdy. Zrezygnowałam, gdyż niepowodzenia kosztowały mnie tyle stresu, że miałam już pierwsze objawy nerwicy (Karotka, 34 l., mężatka)”. Wśród badanych były również kobiety, u których pojawił się moment refleksji nad własnym potencjałem oraz rozwojem, jednakże kończył się wyłącznie pytaniami lub brakiem chociażby deklaracji co do działań lub możliwości rozwoju czy to osobistego, czy to zawodowego. Jest to charakterystyczne dla wypowiedzi AISOT: „Myślę, czym ja się w ogóle interesuję? Można powiedzieć, że muzyką i wszystkim co z nią związane. To mnie kręci i odpręża, ale i daje siłę na kolejne dni. (AISOT, 29 l., mężatka)”. W opisach życia codziennego zawartych na łamach dwóch pamiętników młodych nauczycielek nie pojawiła się w ogóle kategoria rozwoju osobistego czy zawodowego. Myślenie o swoim życiu codziennym w tych kategoriach nie pojawiło się. Nie pojawiła się też chociażby refleksja nad tym: kim jestem? Dokąd zmierzam? Co pragnę w sobie rozwijać jako człowiek/kobieta/nauczycielka? Być może wynika z to z faktu, że kobiety biorące udział w konkursie na pamiętnik „Miesiąc z życia nauczyciela” w swych opisach koncentrowały się na szkolnych sytuacjach dotyczących relacji nauczyciel–uczeń czy nauczyciel–nauczyciel, a także na opisach życia osobistego, małżeńskiego. W związku z tym, że te obszary życia były dla nich najważniejsze opis odnoszący się do rozwoju osobistego czy zawodowego nie pojawił się.

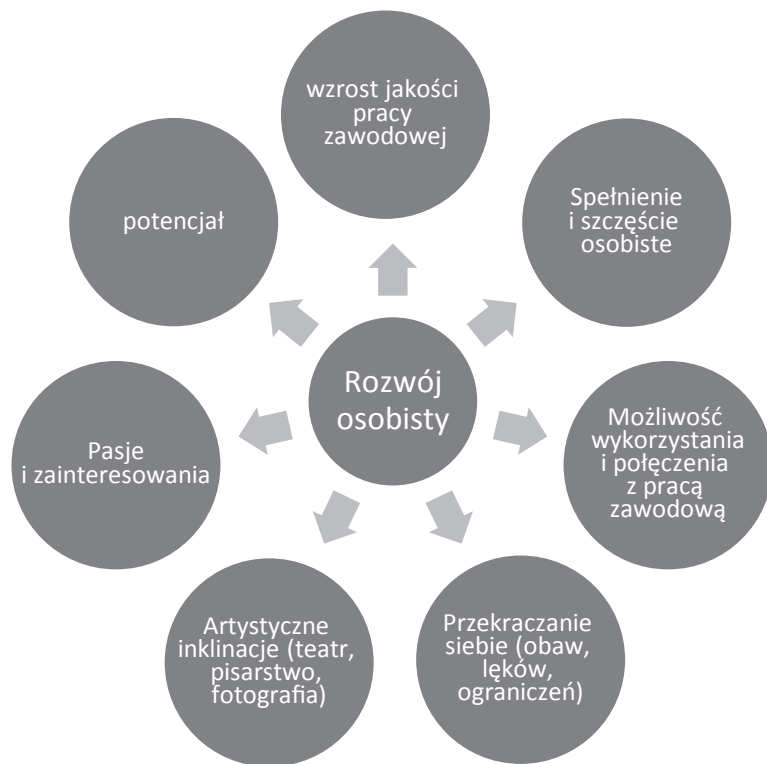
Podsumowanie i wnioski końcowe

W artykule skoncentrowano się na kategoriach rozwoju zawodowego i osobistego nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości obecnych (lub nie) na kartach pamiętników nadesłanych na konkurs. W opisywanych doświadczeniach jednego miesiąca z życia nauczycielek pojawiły się zarówno kategorie opisujące rozwój zawodowy, jak i osobisty. Nieobecny był one wyłącznie w narracjach dwóch młodych kobiet na dziewięć badanych w tym przedziale wiekowym. Wyłonione kategorie przedstawiono w postaci graficznej na rysunku 1 i rysunku 2.

Odnosząc wyniki badań do przyjętych koncepcji rozwoju człowieka, można powiedzieć, że badane kobiety mają świadomość tego, „kim jestem” i w jakim kierunku ma zmierzać ich rozwój zarówno zawodowy, jak i osobisty. Ponadto są wewnętrznie zmotywowane, zaś dokonywane przez nich wybory związane są z kierunkiem rozwoju doskonalenia wynikają z ich potrzeb, mniej zaś są sterowane zewnętrznymi warunkami (awans zawodowy, obowiązek doskonalenia się zawodowego, moda na działania rozwojowe). Oczywiście kategorie rozwoju zawodowego, jak i osobistego nie są wiodącymi w opisach dnia codziennego w pamiętnikach,



Rys. 1. Kategorie rozwoju zawodowego



Rys. 2. Kategorie rozwoju osobistego

jednak pojawiają i są uznane za ważne, bo nadają sens życiu, działaniu, pracy. Uważam, że pojawienie się tych kategorii w opisach dnia codziennego kobiet w okresie wczesnej dorosłości, mimo iż wiodącym przedmiotem opisu było życie codzienne, świadczy o ich świadomości siebie (duża refleksyjność, jasno sprecyzowany system wartości, pozytywna samoocena, akceptacja siebie, wewnętrzsterowność, otwartość na zmianę i rozwój) oraz jasno sprecyzowanych planach rozwojowych (cele, potrzeba osiągnąć narzucająca wysokie standardy działań, zaangażowanie, dążenie do satysfakcji), mimo, iż częściej kobiety w tym wieku koncentrują się na rodzinie czy opiece i wychowaniu własnych dzieci (mężatki), budowaniu związku, dążeniu do założenia rodziny (panny).

Bibliografia

1. Brzezińska A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*, PWN, Warszawa.
2. Butler J. (1991). *Teacher professional development: An Australian case study*. "Journal of Education for Teaching", Nr 18, s. 221–227.
3. Dudzikowa M. (1994). *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. w: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, red. M. Dudzikaowa, A.A. Kotusiewicz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok, s. 127–152.
4. Dudzikowa M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, WSiP, Warszawa.
5. Flick U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*, PWN, Warszawa.

6. Gaś Z. (2001). *Doskonalący się nauczyciel*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
7. Havighurst R.J. (1981). *Developmental Tasks and Education*, Longman, New York.
8. Jagielska K. (2020). *Jakość życia emerytowanych nauczycieli*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
9. Łukasik J. (2011). *Z codzienności nauczyciela*, Wydawnictwo Black Unicorn, Jastrzębie Zdrój.
10. Łukasik J.M. (2016). *Codziennosc w narracjach nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości* t. 1, Wydawnictwo Akademii Ignatianum, Kraków.
11. Łukasik J.M. (2016). *Codziennosc w narracjach nauczycielek w okresie średniej dorosłości*, t. 2, Wydawnictwo Akademii Ignatianum, Kraków.
12. Łukasik J.M. (2016). *Poznać siebie i dbać o rozwój*, Wydawnictwo Akademii Ignatianum, Kraków.
13. Łukasik J.M. (2016). *Rozwój osobisty przyszłych nauczycieli-pedagogów*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, Nr 3, s. 120–130.
14. Łukasik J.M., Jagielska K. (2016). *Refleksyjność emerytowanych nauczycieli jako czynnik zmiany i rozwoju osobistego*. w: *Rozwój nauczyciela – od wczesnej do późnej dorosłości*, red. J.M. Łukasik, N.G. Pikuła, K. Jagielska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 173–188.
15. Miś L. (2000). *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, w: *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia – osobowość – wiara – religijność*, red. P. Socha, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 45–60.
16. Nowak-Dziemianowicz M. (2008). „Wielki Przegrany Współczesności”. *Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia..* w: *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 129–162.
17. Obuchowski K. (1993). *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa.
18. Pietrański Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*, PW „Wiedza Powszechna”, Warszawa.
19. Pikuła N.G. (2016). *Rozwój zawodowy a aktywność emerytowanych nauczycieli*. w: *Rozwój nauczyciela – od wczesnej do późnej dorosłości*, red. J.M. Łukasik, N.G. Pikuła, K. Jagielska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 159–172.
20. Łukasik J.M., Pikuła N.G., Jagielska (red.) (2016). *Rozwój nauczyciela – od wczesnej do późnej dorosłości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

dr hab. Joanna M. ŁUKASIK, prof. UP – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Dorota Gierszewski

ORCID: 0000-0003-2002-5128

Julia Tomala

ORCID: 0000-0001-8671-3738

DOI: 10.34866/9fej-bw74

Przestrzenie edukacji obywatelskiej dorosłych – aktywizacja środowiska w działaniach Kościoła katolickiego

Spaces for civic education of adults – activating the community by the Catholic Church

Key words: civic education of adults, social capital, social animation, the Catholic Church.

Abstract: The article presents issues related to the activities of the Catholic Church as one of the actors of social life in terms of activating Polish society. The authors wonder whether the Church can be considered a moderator of social animation and whether adult civic education takes place within its structures. The aim of the study is to draw attention to the social capital dormant in Catholic communities.

Słowa kluczowe: edukacja obywatelska dorosłych, kapitał społeczny, animacja społeczna, Kościół katolicki.

Streszczenie: Artykuł przedstawia zagadnienia związane z działalnością Kościoła katolickiego jako jednego z aktorów życia społecznego pod kątem aktywizacji polskiego społeczeństwa. Autorzy zastanawiają się, czy można uznać Kościół za animatora sił społecznych oraz czy odbywa się w ramach jego struktur edukacja obywatelska dorosłych. Celem opracowania jest zwrócenie uwagi na drzemący we wspólnotach katolickich kapitał społeczny oraz postulowanie poszerzenia środowisk animacyjnych o nowe obszary.

Wprowadzenie

Wychodząc z perspektywy społeczno-pedagogicznej sięgającej po personalizizm społeczny, można odnaleźć w działalności Kościoła katolickiego tradycje edukacji obywatelskiej dorosłych. Rozumie się je w tym kontekście jako uczenie się umożliwiające poznanie życia społecznego i sprawne w nim funkcjonowanie¹. Na tym tle warto przyrzeć się obecnym zasobom Kościoła, aby zobaczyć, jaki potencjał wzmacniający i ożywiający społeczności mają instytucje religijne. Czy Kościół katolicki jako jeden z aktorów życia społecznego aktywizuje polskie społeczeństwo, czy uruchamia siły społeczne obecne w środowi-

¹ D. Gierszewski, *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*, Wyd. UJ, Kraków 2017, s. 81.

sku? Autorki podejmują próbę oceny potencjału partycypacyjnego w oparciu o literaturę przedmiotu, analizę danych zastanych oraz treści danych statystycznych.

Edukacja obywatelska w zakresie aktywizacji społecznej

Partycypacja wspomniana w pytaniu wiąże się z animacją społeczno-kulturową. Osoby zajmujące się problematyką animacji zgadzają się co do tego, że jest to *pewien rodzaj praktyki społecznej skierowanej na jednostki, grupy lub społeczności w celu osiągnięcia pozytywnej zmiany*². Sensem animacji jest pobudzenie człowieka do decydowania o własnym losie, spełniania własnych aspiracji. U jej aksjologicznych podstaw stoi przekonanie, że w człowieku i społeczności tkwi potencjał, który trzeba dostrzec, wydobyć i ożywić.

Zasadnicze jest, że animacja może wpływać na zmianę społeczną³, a nawet *[jest] to metoda budowy kapitału społecznego środowisk lokalnych, opierającego się na dobrze skomunikowanych sieciach społecznych, które stanowią przyczynek do rozwoju demokracji uczestniczącej*⁴. Takie rozumienie animacji czyni z niej metodę realizacji idei społeczeństwa obywatelskiego, które charakteryzuje się aktywnością i zdolnością do samoorganizowania się oraz określania i osiągania wyznaczonych celów bez impulsów ze strony władz. Odbywa się to przez wzmocnienie zaufania społecznego, poprawę umiejętności współpracy, zwiększanie poziomu aktywności obywatelskiej. Biorąc pod uwagę fakt, iż *poziom kapitału społecznego jest w Polsce niski, a animacja może stanowić silne wsparcie w rozwijaniu demokracji uczestniczącej i społeczeństwa obywatelskiego*⁵.

W tym kontekście w Kościele można dostrzec tradycję edukacji obywatelskiej, w ramach której dokonuje się proces aktywizacji czy też animacji społecznej. Jest to konsekwencją założenia, że cel edukacji obywatelskiej dorosłych to zrozumienie zasad demokratycznego państwa, kształtowanie postaw i umiejętności, w wyniku których możliwe staje się zaangażowanie obywatelskie. Mając do czynienia z edukacją obywatelską w znaczeniu coraz lepszego rozumienia świata przez działanie, zauważamy niekończący się proces kreatywny. Edukacja ta nie jest rozumiana jako etap w życiu, ale długotrwały, niekończący się proces.

Animacja, w formie zbliżonej do dzisiejszej, pojawiła się w latach 60. i 70. XX w. kiedy to wiele zachodnich społeczeństw postulowało osiągnięcie autonomii i uwolnienia się od instytucji, manipulujących obywatelami. Miała być remedium na rozwój społeczeństwa przemysłowego i negatywne konsekwencje, które ze sobą niósł,

² B. Cyboran, *Animacja w systemie zależności instytucjonalnych: uwarunkowania rozwoju animacji społeczno-kulturalnej na tle polskiej polityki kulturalnej po 1989 roku*, Wyd. UJ, Kraków 2018, s. 17.

³ P. Besnard, *Problematyka animacji społeczno-kulturalnej*, PWN, Warszawa, s. 176.

⁴ B. Cyboran, *Animacja w systemie...*, op. cit., s. 234.

⁵ D. Gierszewski, B. Nosek, *Wzmacnianie aktywności społeczeństwa obywatelskiego poprzez animację społeczno-kulturową*, Lublin 2013, s. 168–173.

m.in.: samotność, utratę poczucia bezpieczeństwa, konsumpcjonizm, brak współpracy pomiędzy społeczeństwem a władzą⁶. Początkowo wyłoniła się we Francji⁷.

Animacja stała się nadzieją na przemianę mechanizmów bierności. Również w Polsce jawiła się jako środek prewencyjny na problemy społeczeństwa, które weszło w kapitalistyczny świat, narażając się na nowe zagrożenia. Znalazła podatny grunt, wpisując się w procesy decentralizacyjne w państwie polskim⁸. Jednym z ważniejszych źródeł wielu problemów społeczeństwa był wtedy i nadal jest brak *etosu odpowiedzialności społecznej rozumianej jako świadome odnotowywanie w psychice ludzkiej społecznych konsekwencji własnych działań lub zaniechań*⁹. Ukazanie się w druku dwóch pedagogicznych monografii autorstwa Jana Żebrowskiego (1987) i Małgorzaty Kopczyńskiej (1993), poświęconych francuskim koncepcjom animacji społeczno-kulturalnej oraz osobie animatora kultury, wpłynęło na przełom w recepcji wykładni francuskich i przyczyniło się do intensywnego rozwoju studiów teoretycznych i badań empirycznych nad animacją społeczno-kulturalną w naszym kraju¹⁰.

Mariusz Cichosz porządkując terminy związane z animacją¹¹ stwierdza, że za granicą animacja społeczno-kulturalna konstruowana była na gruncie pedagogiki kultury, w Polsce jednak to pedagogika społeczna stała się kamieniem węgielnym animacji. Animacja znalazła swoje miejsce w pracy oświatowej i kulturalnej, by na przestrzeni lat przekształcić się w działalność kulturalno-oświatową. Właśnie z niej narodziła się animacja społeczno-kulturalna.

Rozważanie animacji w kontekście Kościoła katolickiego znajduje swoje uzasadnienie ze względu na nikłe powodzenie animacji pojmowanej w akademickiej formie. Może ono wynikać z trudności w odnalezieniu jej prawdziwych antecesorów na gruncie polskim¹². Niepokojącym wydaje się fakt, jak rzadko w literaturze przedmiotu spotkać można perspektywy, w których działacze środowiskowi patrzą na swoją pracę jako na proces uczenia się od ludzi czy rodzaj wymiany intelektualnej. Nierzadko wspomina się o realnych trudnościach w pracy ze społecznością,

⁶ E. Nycz, *Animacja społeczno-kulturalna w środowisku zróżnicowanym etnicznie i kulturowo*, „Kultura i edukacja” 2018, nr 3, s. 205.

⁷ D. Kubinowski, *Kultura animacji jako humanistyczna pedagogia*, „Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne” 2016, nr 2, s. 98.

⁸ M. Łuszczczyńska, I. Rybka, *Koncepcja analizy dotychczasowych doświadczeń w obszarze pracy socjalnej i animacji społecznej (desk research)*, 2013, s. 4.

⁹ E. Włodarczyk, *Animacja w kontekście bierności i jej przelamywania*, s. 148, cyt. za: J. Malikowski, *Tu nic nie da się zrobić, czyli bierność obywatelska*, w: A. Keplinger (red.), *Bierność społeczna. Studia interdyscyplinarne*, Warszawa 2008, s. 262.

¹⁰ D. Kubinowski, *Kultura animacji...*, op. cit., s. 98.

¹¹ M. Cichosz, *Animacja społeczno-kulturalna – początki i rozwój – kontekst pedagogiki społecznej*, w: K. Segiet, K. Stupska, A. Tokaj (red.), *Animacja w środowisku...*, op. cit., s. 25.

¹² K. Łobaza, *Zróżnicowane i niedookreślone funkcje animatorów*, „Academic Journal of Modern Philology” 2018, nr 7, s. 197.

np. ograniczonej zdolności do efektywnego zaangażowania się¹³ społeczności i jednostek w działania animatorów. Zapotrzebowanie na działania animacyjne jest ogromne. Być może jest lub powinna być ona realizowana w innej formie niż się to propaguje na poziomie akademickim. Stąd próba wyjścia poza akademickie obszary jej określania i dostrzeżenia kapitału, który chociaż obecny, być może nie został do tej pory wykorzystany.

Kapitał społeczny w Kościele

Kapitał społeczny, który posiada Kościół katolicki, jest największym kapitałem pozapaństwowym w Polsce. Zdefiniować go można jako zgeneralizowane normy zaufania i wzajemności, zasoby wiedzy oraz zasoby tożsamościowe, wartości i więzi społeczne¹⁴. Sam Kościół natomiast uznaje się za *społeczność, której członkowie są zjednoczeni poprzez to, że myślą w ten sam sposób w patrzeniu na święty świat oraz jego relację ze światem świeckim oraz poprzez to, że przekształcają te wspólne idee we wspólną praktykę*¹⁵. Mając to na uwadze, należy wspomnieć, że przybliżoną liczbę członków organizacji religijnych szacuje na około 2,5 mln. Tworzą je ruchy/wspólnoty oraz stowarzyszenia. Podstawową przestrzenią ich działalności są parafie. Mają one rozbudowaną infrastrukturę oraz instytucjonalne oparcie¹⁶. Kościół jest więc instytucją, która stanowi dla Polaków przestrzeń bliską, w której można działać. Według Joanny Kurczewskiej przejęcie katolickich instytucji religijnych w skład struktur społeczeństwa obywatelskiego posiada uzasadnienie historyczne: *Wiąże się to z intensywnością komponenty wspólnotowej w kulturze społecznej Polaków i respektem dla wartości chrześcijańskich w moralności narodowej*¹⁷.

Warto zastanowić się, czy w podejmowanych działaniach w ramach Kościoła katolickiego zauważyć można cechy dystynktywne animacji oraz przestrzeń dla edukacji obywatelskiej dorosłych. Być może działacze społeczni powinni dostrzec elementy tradycji animacyjnej w Kościele, uznając społeczny kapitał religijny rozumiany jako forma kapitału społecznego dotyczącego określonej grupy osób. Powstaje on w oparciu o religijność indywidualną i zbiorową oraz w powiązaniu z instytucjami religijnymi. Oznacza psychologiczne poczucie wspólnoty, zaangażowanie społeczne wyrażające się w partycypacji i działaniu prospołecznym oraz sieć powiązań pomiędzy jednostkami. (...) Oddziałuje nie tylko na grupę osób, w której się pojawia, ale również na szerszą społeczność¹⁸.

¹³ M. Rosalska, *Empowerment jako strategia myślenia i działania w pracy na rzecz społeczności*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań, s. 100.

¹⁴ W. Szymczak, *Religijność – aktywność – obywatelskość. O społecznym potencjale organizacji religijnych w Polsce*, „Roczniki nauk społecznych” 2010, tom 2(38), s. 111.

¹⁵ E. Durkheim, *The Elementary Forms of the Religious Life*, London 1964, s. 44, cyt za: W. Sadłoń, *Religijny kapitał...*, op. cit., s. 146.

¹⁶ Tamże, s. 10.

¹⁷ J. Kurczewska, *Lokalne społeczeństwa obywatelskie w Polsce*, w: *Rozumienie zmian społecznych*, (red.), E. Hałas, Lublin, TN KUL 2001, s. 121–122.

¹⁸ W. Sadłoń, *Religijny kapitał społeczny. Kapitał społeczny a Kościół katolicki w społecznościach lokalnych w Polsce*, Wyd. Bezkrępy Wiedzy, Warszawa 2014, s. 211–213, cyt. za: Ch. Toppe, A. Kirsch, M. Jacobel,

W takim ujęciu być może należy go traktować jako gałąź trzeciego sektora, dobrą bazę, która z jakichś przyczyn nie jest obecnie odpowiednio wykorzystywana.

Analizując myśl pedagogiki katolickiej, widać jednak w jej celach dużą troskę o dobro wspólne. Wychowanie moralno-religijne nie wyłącza bowiem „zadań świeckich, o ile są etyczne, lecz łączy harmonijnie wszystkie cele indywidualne i społeczne. Praca nad swym zbawieniem (...) to religijna strona naszego zadania życiowego; wypełnianie zaś obowiązków na obranych stanowiskach w służbie i dla rozwoju społeczeństwa, to strona świecka jednego i tego samego zadania życiowego¹⁹. Rzadko zauważa się, że skuteczna animacja w Polsce miewała „kościelne korzenie”. To przemilczenie może wynikać z obecnej sytuacji Kościoła, ze zmian historycznych i obyczajowych oraz wielu innych czynników, ale z pewnością nie można powyższych faktów ignorować.

Ponadto warto zauważyć, że autentyczne zaangażowanie w życie religijne może skutkować, według niektórych badaczy, silniejszą motywacją do działań różnego rodzaju²⁰. Wspomina o niej Wojciech Sadłoń oraz badania Klon/Jawor, które dowodzą, że zdecydowana większość osób zaangażowanych w filantropię lub wolontariat (60,7%) podejmuje takie działania ze względu na swoje moralne, religijne lub polityczne przekonania nakazujące pomagać innym²¹. Okazuje się, że działalność charytatywna Kościoła może przyczyniać się do aktywizacji osób, wobec których świadczona była pomoc. Zwraca na to uwagę też Robert D. Putnam, podkreślając, że osoby, którym kiedyś okazano pomoc, są bardziej skłonne pomagać innym. *Mówiąc w skrócie, filantropia, wolontariat i włączanie się wzmacniają się wzajemnie i mają moc tworzenia odruchowych skłonności (habit-forming), czyli tego, co Alexis de Tocqueville określił jako «skłonności serca» («the habit of the heart»)*²². Nie ulega wątpliwości, że religijność wpływa m.in. na dobroczynność i udział w wolontariacie²³.

Edukacja obywatelska w przestrzeni Kościoła

Można wysnuć tezę, że konsekwencją zaangażowania religijnego jest tworzenie społeczeństwa obywatelskiego, dlatego warto przyjrzeć się tej tematyce bliżej. W Kościele kształtowane są desygnaty pojęcia *dobra wspólnego – wzajemnego zaufania między obywatelami, władzami lokalnymi, sferą organizacji pozarządowych czy uczestnikami życia gospodarczego*²⁴. Organizacje i ruchy religijne stanowią więc

Giving & volunteering in the United States. Findings from a National Survey, Independent Sector, Waldorff 2001, s. 20–23, 57.

¹⁹ J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Impuls, Kraków 2013, s. 249,

²⁰ *Better Together: Report of the Saguro Seminar*, John F. Kennedy School of Government, Harvard University, Cambridge 2001, s. 54.

²¹ W. Sadłoń, *Religijny kapitał...*, op. cit., s. 207–210; A. Baczko, A. Ogrocka, *Wolontariat, filantropia i 1%, Raport z badań 2007*, Klon/Jawor, Warszawa 2008, s. 25.

²² R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008, s. 226.

²³ CBOS, *Aktywności i doświadczenia Polaków w 2017 roku. Komunikat z badań*, Warszawa 2018, s. 5.

²⁴ *Polskie wzory uczestnictwa w sferze publicznej. Próba typologizacji postaw*, w: *Spółczesność obywatelska*.

jedną z potencjalnych form rozwiązań problemów nowego pluralistycznego porządku świata. W takich organizacjach katolicy mają szansę zdobywać motywację do brania odpowiedzialności za siebie i swoje najbliższe otoczenie. Widać tu wyraźne korelacje z formami aktywności obywatelskiej, gdyż *Polacy deklarujący przynależność do jakichkolwiek organizacji pozarządowych obok związków zawodowych najczęściej okazują się członkami organizacji kościelnych, ruchów religijnych lub misji, a spora część polskich wolontariuszy to osoby działające w ruchach religijnych i przy parafiach*²⁵. Warto jednak zauważyć, że ruchy religijne oraz wspólnoty przykościelne to obszar stosunkowo słabo zbadany. Nie można jednak zaprzeczyć, że *kościelny trzeci sektor (KTS) jawi się jako znacząca dla wielu wymiarów życia społecznego, także poza czysto religijnym, formacja działań, tworząca dobra publiczne – w tym kapitał społeczny*²⁶.

Religijność niesie za sobą poczucie związku z grupą²⁷, generuje liderów lokalnych oraz wytwarza wspólne normy. Wszystko to wpływa na poziom zaufania społecznego, które jest niezbędne dla funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego²⁸. Nie bez znaczenia jest także w kontekście edukacji obywatelskiej wartość solidarności, pojmowanej jako poczucie wspólnoty i odpowiedzialności związane z ponadindywidualnymi interesami. Warunkiem animacji i budowania zaufania społecznego jest zintegrowane działań na wielu płaszczyznach. Zgodnie z myślą pedagogiki społecznej należy uruchamiać poczucie sprawczości w różnych środowiskach. Nie powinno się wykluczać też społeczności religijnych, one również powinny mieć wpływ na rzeczywistość jako członkowie wspólnoty wyznaniowej oraz obywatele kraju. *W pracy opartej na założeniach empowermentu podkreśla się potrzebę partycypacyjności. Wynika to z przekonania, że posiadanie wpływu na rzeczywistość, w której się uczestniczy, zawsze przynosi korzyść i wpływa na zmianę postaw i zachowań*²⁹. Łatwo zauważyć, iż dla części obywateli Kościoła, stowarzyszenia oraz ruchy działające w jego ramach, niejako naturalnie jako element tkanki społecznej, mają swój wkład w budowanie zaangażowania obywatelskiego. Dzieje się to na różnych poziomach. Kościół historycznie jawi się jako ten, który stał po stronie obrony dobra wspólnego, ponadto przekazuje wartości – edukuje – oraz udziela miejsca i środków do organizowania różnego rodzaju inicjatyw lokalnej społeczności.

Między ideą a praktyką, (red.) A. Kościański, W. Misztal, Warszawa: IFIS PAN 2008, s. 140–141.

²⁵ M. Rogaczewska, *Czy „pokolenie JP2” zbuduje w Polsce społeczeństwo obywatelskie? Szanse i bariery*, s. 148.

²⁶ W. Okrasa, J. Herbst, W. Zdaniewicz, *Organizacje, wspólnoty i instytucje społeczne Kościoła Katolickiego – potencjał i specyfika kościelnego trzeciego sektora w Polsce*, w: GUS, *Stowarzyszenia, fundacje i społeczne podmioty wyznaniowe w 2008 r. Studia i analizy statystyczne*, Warszawa 2010, s. 217.

²⁷ W. Sadłoń, *Religijny kapitał...*, op. cit., s. 67.

²⁸ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007, s. 107.

²⁹ M. Rosalska, *Empowerment jako strategia myślenia i działania w pracy na rzecz społeczności*, s. 99.

Religijny kapitał społeczny jako odrębna forma kapitału społecznego niesprzyjająca postawom obywatelskim

Przyjmując wizję Kościoła nie przedstawiającego wartości społecznej ze względu na zdezaktualizowane treści i formę, można powiedzieć, że nie ma on potencjału aktywizującego. Jest to podejście, w którym patrzy się na Kościół z dystansem, tolerując jego istnienie w przestrzeni publicznej. Dodatkowo można powiedzieć, że nawet jeśli w przeszłości był elementem mobilizującym społeczeństwo, to obecnie poniósł porażkę. Obserwowany jest przecież spadek zaufania do Kościoła³⁰, który prócz afer wspierany jest przez ogólny sceptycyzm wobec instytucji³¹, obecny staje się tzw. zinstytucjonalizowany indywidualizm. Zasadniczo jednak przyparafialne organizacje Kościoła katolickiego nie współpracują z administracją samorządową (83%)³². Znaczy to, że działają w oderwaniu od obywatelskich struktur, tworząc alternatywę dla nich, a nie wsparcie.

Można też zwrócić uwagę na inną perspektywę niż powyższa, a mianowicie, że Kościół ma swój kapitał, ale przez niedoskonały sposób, w jaki katolicy próbują urzeczywistniać swoje wartości, pozostaje on tylko religijny i nie ma większego wpływu na społeczeństwo. Potwierdzają to istniejące w literaturze konstatacje, iż *parafia funkcjonująca w oparciu o religijny kapitał społeczny, nie jest częścią wspólnoty obywatelskiej, ale stanowi alternatywę dla niej. Częściowo dzięki temu religijny kapitał społeczny funkcjonuje w Polsce niezależnie od systemu politycznego*³³. W Kościele dostrzec można historycznie motywowany kapitał instytucji, jednocześnie zauważyć można, że przez nadużycia ze strony Kościoła oraz przemiany cywilizacyjne nieodwracalnie utracił on swój autorytet. Omawiany kapitał jest raczej konsekwencją kultu niż czymś, co może mieć większe konsekwencje dla obywateli, jak np. budowanie zaufania społecznego, wydaje się czymś odseparowanym od szerszego wpływu na sferę publiczną. Natomiast działalność Kościoła bliższa jest charytatywnej działalności podstawowej niż aktywizowaniu społeczeństwa. W prezentowanej perspektywie trudno uchwycić istotę rzekomego potencjału animacyjnego, wydaje się ona nadinterpretacją. Wykorzystanie kapitału organizacji religijnych wydaje się niezwykle skomplikowane. Kapitał, który zgromadził Kościół, postrzega się jako wyłącznie religijny, a wszelkie próby dostrzeżenia animacyjnych tendencji uznaje się za nadużycie, gdyż za religią stoją inne cele, motywacje i światopogląd niż prezentowane w wizji społeczeństwa obywatelskiego.

Mało kto ma odwagę, aby stawiać Kościół jako wzór czy nawiązanie do aktywnej postawy obywatela. Pomysł działania z potencjałem animacyjnym w ogól-

³⁰ Z. Dąbrowska, *Sondaż: Wzrosło zaufanie do sądów i UE, spadło do Kościoła*, „Rzeczpospolita”, 28.01.2020.

³¹ B. Skrzypczak, *Współczynnik społecznościowy: edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznościowych – w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2016, s. 28–29.

³² *Spółeczny potencjał parafii. Działalność przyparafialnych organizacji Kościoła katolickiego w Polsce w 2012*, GUS ISKK, Warszawa 2014, s. 3.

³³ W. Sadoń, *Religijny kapitał...*, s. 262–264.

nym bilansie nie jest dobry dla samych katolików, ani dla społeczeństwa w ogóle. Animatorzy powinni ulepszać metody swoich działań w obszarach programowo dla nich przeznaczonych. Kościół natomiast, jeśli chce udoskonalać i wykorzystywać swój potencjał społeczny, powinien dokonać tego własnymi siłami. Współcześnie można raczej inspirować się animacją w jej koncepcji emancypacyjnej oraz instrumentalnej³⁴ na wzór krajów takich jak Szwecja, Szwajcaria, Wielka Brytania, Francja czy Norwegia, które kładą nacisk na wykształcenie w społeczeństwie postaw decyzyjności, krytycyzmu i wewnątrzsterownych zachowań. Są to elementy, na które nacisk kładzie edukacja obywatelska.

Podsumowanie

Ignorowanie drzemącego we wspólnotach katolickich kapitału wydaje się być jednoznacznie niekorzystne dla budowania w Polsce społeczeństwa obywatelskiego. Obecnie mamy bowiem zróżnicowany system organizacji regionalnych i lokalnych, o różnym stopniu podległości i kontroli hierarchii kościelnej. Są one w stanie animować i koordynować działania ogólnokrajowe, które są widoczne w polityce kraju. Należy jednak wziąć pod uwagę, że kapitał religijny tworzy alternatywę dla obywatelskiego. Zaleca się raczej dostrzeganie wspólnych europejskich wartości demokratycznych, gdyż dojrzała religijność chrześcijańska przynosi wiele korzyści i jest jednym z narzędzi, jakie stworzyła cywilizacja, aby ulepszać społeczeństwo. Kształtowanie postaw i umiejętności, kreowanie samodzielnego myślenia i krytycznej oceny rzeczywistości, ochrona wartości demokratycznych, czyli elementy stanowiące treści edukacji obywatelskiej, mają zasadnicze znaczenie i doniosły wpływ na podnoszenie poziomu życia przeciętnego obywatela. Obecnie jest oczywiste, że edukacja obywatelska jest niezbędnym komponentem procesu całościowego uczenia się dorosłych i wygląda na to, że można odnaleźć jej elementy w istnieniu i działaniach wspólnoty katolickiej w Polsce. Omawiany potencjał jest jednak słabo zbadany i zasługuje na dalsze badania.

Bibliografia

1. Baczek A., Ogrocka A. (2008), *Wolontariat, filantropia i 1%, Raport z badań 2007*, Klon/Jawor, Warszawa.
2. Besnard P. (1988), *Problematyka animacji społeczno-kulturalnej*, w: M. Debesse, G. Mialaret, (red.), *Rozprawy o wychowaniu*, t. 2, *Rola i kształcenie nauczycieli, edukacja permanentna, animacja*, tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa.
3. Better Together: Report of the Saguaro Seminar (2001), John F. Kennedy School of Government, Harvard University, Cambridge.
4. CBOS (2018), *Aktywności i doświadczenia Polaków w 2017 roku. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa.

³⁴ Wg koncepcji G. van Enckevorta. Por. B. Cyboran, *Animacja w systemie...*, op. cit., s. 21, cyt. za: M. Kopczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna*, CAK, Warszawa 1993, s. 63–68; M. Chelmińska, *Dobrobyt i grupy słabe*, „Credo” 1991, nr 4, s. 6–10; M. Łuszczynska, I. Rybka, *Koncepcja...*, op. cit., s. 19, cyt. za: B. Jedlewska, *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Wyd. UMCS, Lublin 2001, s. 89–91.

5. Chełmiska M. (1991), *Dobrobyt i „grupy słabe”, „Credo”, nr 4.*
6. Cichosz M. (2017), *Animacja społeczno-kulturalna – początki i rozwój – kontekst pedagogiki społecznej*, w: K. Segiet, K. Słupska, A. Tokaj (red.), *Animacja w środowisku. O potrzebie kreowania działań lokalnych (teoria a praktyka społeczna)*, Wyd. Naukowe UMA, Poznań.
7. Cyboran B. (2018), *Animacja w systemie zależności instytucjonalnych: uwarunkowania rozwoju animacji społeczno-kulturalnej na tle polskiej polityki kulturalnej po 1989 roku*, Wyd. UJ, Kraków.
8. Dąbrowska Z., *Sondaż: Wzrosło zaufanie do sądów i UE, spadło do Kościoła*, „Rzeczpospolita” 28.01.2020, <https://www.rp.pl/Spoleszenstwo/301279913-Sondaz-Wzroslo-zaufanie-do-sadow-i-UE-spadlo-do-Kosciola.html>, (dostęp: 28.04.2020).
9. Durkheim E. (1964), *The Elementary Forms of the Religious Life*, London.
10. Gierszewski D. (2017), *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*, Wyd. UJ, Kraków.
11. Gierszewski D., Nosek B. (2013), *Wzmacnianie aktywności społeczeństwa obywatelskiego poprzez animację społeczno-kulturową*, w: D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), *Animacja kultury. Współczesne dyskursy i praktyki*, Wyd. Makmed Lublin.
12. Jedlewska B. (2001), *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Wyd. UMCS, Lublin.
13. Kopczyńska M. (1993), *Animacja społeczno-kulturalna*, CAK, Warszawa.
14. Kostkiewicz J. (2013), *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
15. Kubinowski D. (2016), *Kultura animacji jako humanistyczna pedagogia*, „Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne”, nr 2.
16. Kurczewska J. (2001), *Lokalne społeczeństwa obywatelskie w Polsce*, w: *Rozumienie zmian społecznych*, (red.), E. Hałas, TN KUL, Lublin.
17. Łobaza K. (2018), *Zróżnicowane i niedookreślone funkcje animatorów*, „Academic Journal of Modern Philology” 2018, nr 7.
18. Łuszczynska M., Rybka I. (2013), *Koncepcja analizy dotychczasowych doświadczeń w obszarze pracy socjalnej i animacji społecznej (desk research)*, http://www.osl.org.pl/wp-content/uploads/2013/04/Rybka_Izabela_Luszczynska_Maria_Koncepcja_analizy_dotychczasowych_doswiadczen_w_obszarze_pracy_socjalnej.pdf, (dostęp: 28.04.2020).
19. Malikowski J. (2008), *Tu nic nie da się zrobić, czyli bierność obywatelska*, w: A. Keplinger (red.), *Bierność społeczna. Studia interdyscyplinarne*, Warszawa.
20. Nycz E. (2018), *Animacja społeczno-kulturalna w środowisku zróżnicowanym etnicznie i kulturowo*, „Kultura i edukacja”, nr 3.
21. Okrasa W., Herbst J., Zdaniewicz W. (2010), *Organizacje, wspólnoty i instytucje społeczne Kościoła Katolickiego – potencjał i specyfika kościelnego trzeciego sektora w Polsce*, w: GUS, *Stowarzyszenia, fundacje i społeczne podmioty wyznaniowe w 2008 r. Studia i analizy statystyczne*, Warszawa.
22. *Polskie wzory uczestnictwa w sferze publicznej. Próba typologizacji postaw*, w: *Społeczeństwo obywatelskie. Między idea a praktyką*, (red.) A. Kościński, W. Misztal, Warszawa: IFiS PAN 2008.
23. Putnam R.D. (2008), *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, WAIP, Warszawa.
24. Rogaczewska M. (2008) *Czy „pokolenie JP2” zbuduje w Polsce społeczeństwo obywatelskie? Szanse i bariery*, w: *Pokolenie JP2. Przeszłość i przyszłość zjawiska religijnego*, T. Szawiel (red.), SCHOLAR, Warszawa.
25. Rosalska M. (2017), *Empowerment jako strategia myślenia i działania w pracy na rzecz społeczności*, w: K. Segiet, K. Słupska, A. Tokaj (red.), *Animacja w środowisku. O potrzebie kreowania działań lokalnych (teoria a praktyka społeczna)*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.

26. Sadłoń W. (2014), *Religijny kapitał społeczny. Kapitał społeczny a Kościół katolicki w społecznościach lokalnych w Polsce*, Wyd. Bezkresy Wiedzy, Warszawa.
27. Skrzypczak B. (2016), *Współczynnik społecznościowy: edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznościowych – w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wyd. Edukacyjne "Akapit"; Toruń.
28. Sztompka P. (2007), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków.
29. Szymczak W. (2010), *Religijność – aktywność – obywatelskość. O społecznym potencjale organizacji religijnych w Polsce*, „Roczniki nauk społecznych”, tom 2(38).
30. Toppe Ch., Kirsch A., Jacobel M. (2001), *Giving & volunteering in the United States. Findings from a National Survey*, Independent Sector, Waldorff.
31. Włodarczyk E. (2017), *Animacja w kontekście bierności i jej przełamania*, w: K. Segiet, K. Słupska, A. Tokaj (red.), *Animacja w środowisku. O potrzebie kreowania działań lokalnych (teoria a praktyka społeczna)*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.

dr hab. Dorota Gierszewski – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki

Julia Tomala – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Instytut Pedagogiki

W poszukiwaniu oblicza współczesnego uniwersytetu – spojrzenie pedagoga pracy

Image of a contemporary university – work pedagogue view

Key words: university, the future of university, student, employee.

Abstract: The article is a part of the discourse concerning the image of modern university. It was inspired by Bill Readgins who noticed in 1995 that the university is “a ruin that is becoming increasingly difficult to inhabit by a community of scholars and their students connected by a passion for seeking truth. Without giving shelter to thinking, the ruins of the university turn scholars into bureaucrats and students into consumers acquiring competences desired for the labor market.” (Readgins, 2017, p. 7–8). He was wondering how this observation inscribes into modelling and reforming universities in different countries. I also joined the discourse on the future of universities in Poland. The article analyzes which of Readings’ priorities will influence the future shape of universities – science and its development determined by research or the labor market with its needs. Undoubtedly, universities are not indifferent to the labor market that forms the educational dimension of higher education, including university education.

Słowa kluczowe: uniwersytet, przyszłość uniwersytetu, student, pracownik.

Streszczenie: Niniejszy artykuł, do napisania którego inspiracją stała się koncepcja Billa Readginsa, wpisuje się w dyskurs o poszukiwaniu oblicza współczesnego uniwersytetu. Badacz ten już w 1995 r. zaczął postrzegać uniwersytet jako *ruinę coraz trudniejszą do zamieszkania przez wspólnotę uczonych i ich uczniów, połączonych pasją poszukiwania prawdy. Więcej nie dając schronienia myśleniu, ruiny uniwersytetu zamieniają uczonych w biurokratów, a studentów w konsumentów nabywających kompetencje pożądaną dla rynku pracy* (Readgins, 2017, s. 7–8). Zastanawiał się, na ile owo spostrzeżenie wpisuje się w modelowanie i reformowanie uniwersytetów w różnych krajach. Ja również wpisałam się w dyskurs dotyczący przyszłości uniwersytetów w Polsce oraz tego, które z priorytetów Readginsa zadecydują o przyszłym kształcie uniwersytetu – nauka i jej rozwój wyznaczony badaniami czy problemy rynku pracy wyznaczające kierunki przygotowywania studentów do pracy zawodowej, w tym w Polsce. Uniwersytety nie pozostają obojętne dla nowych obszarów wyznaczanych przez trendy cywilizacyjne, takie jak m.in. rynek pracy, ukierunkowujący edukacyjny wymiar szkolnictwa wyższego, z uniwersyteckim szkolnictwem włącznie. Historia uniwersytetów ukazuje powstawanie pierwszych uczelni wyższych w Europie i ich oddziaływanie na inne kraje, w tym na Polskę. Wreszcie przybliżyłam kierunek rozwoju uniwersytetów, wyznaczony nowymi realiami życia społecznego i gospodarczego, oddziaływający na programy uniwersytetów – już nie tylko klasycznych, ale i tzw. przymiotnikowych w Polsce,

a ze względu na status własności – publicznych i niepublicznych, co z kolei kierunkuje ich nadzorowanie przez Ministra Nauki i Sztuki lub właściwego ministra dla wykładanej problematyki w uniwersytecie, a także na podmioty je tworzące. Przyszłość uniwersytetów wydaje się raczej niezagrażona, wyrazem czego jest dążenie uczelni o uznanej renomie do przekształcania się w uniwersytety o różnym profilu, tzw. przymiotnikowe, w których kształcenie dostosowane jest do rynku pracy, jak również wymagań jednostek organizacyjnych wpisanych w struktury uczelnień, co nie może być w żadnej mierze pomijane, a wręcz jest preferowane.

Wstęp

Uniwersytety ze swym dziedzictwem sięgającym okresu średniowiecza nie pozostają obojętne wobec współczesnych przemian cywilizacyjnych i społecznych i włączają się aktywnie w nurt najnowszych trendów, również w Polsce. Dlatego podjęty dyskurs o obecnej roli uniwersytetu wydaje się ze wszech miar zasadny. Odnosi się on m.in. do koncepcji Billa Readginsa, popularyzowanej najpierw w cyklu artykułów opublikowanych w latach 1993–1995, a następnie w dziele *Uniwersytet w ruinie*, wydanym już po śmierci badacza i zarazem autora dzieła, w 1995 r. Nagła jego śmierć w roku 1994 (Readings 2017, s. 11) nie pozwoliła mu dokończyć wspomnianego dzieła (wydanego w 1995 r.). Publikacji dokonała Diana Elam, jedna z członkiń zespołu naukowo-badawczego. Dokończyła redakcję książki, nad którą „pracował Bill”, jak pisze we wstępie – w oparciu o notatki uczonego (Readings 2017, s. 11).

Książka została wydana, a następnie była popularyzowana na świecie, ukazała się również w języku polskim – w 2017 r.

Wyartykułowane w przywołanym przez Readginsa dziele oblicze współczesnego uniwersytetu wpisuje się w poszukiwanie modelu uniwersytetu również w Polsce, za sprawą obecnie wdrażanej reformy szkolnictwa wyższego. Interesujące wydaje się ustalenie, na ile koncepcja uniwersytetu Readginsa wyrażona przez *osłabienie kulturotwórczej roli państwa* (Readings 2017, s. 7), wręcz (...) *Więcej[.] „nie dając schronienia, staje się ruiną coraz trudniejszą do zamieszkania przez wspólnotę uczonych i ich uczniów, połączonych pasją poszukiwania prawdy myśleniu, ruiny uniwersytetu zamieniają uczonych w biurokratów, a studentów w konsumentów nabywających kompetencje pożądane dla rynku pracy”* (Readings 2017, s. 7–8). Koncepcja ta wpisuje się w modelowanie reformowanego uniwersytetu w Polsce i ma wpływ na to, jakie priorytety zadecydują o przyszłym kształcie uczelni wyższych, rozwoju nauki poprzez badania czy o rynku pracy, do którego przygotowuje się studentów, a może jeszcze obejmuje inne konteksty, w tym pracownicze i systemowe, pokazujące uniwersytet jako miejsce pracy – nie tylko dla pracowników naukowych, zatrudnionych w różnym wymiarze czasu pracy, zobowiązanych do pracy naukowej, badawczej oraz dydaktycznej (być może należałoby wymienić charakter pracy w innej kolejności). Ten wspomniany na końcu kontekst czyni uniwersytet placówką edukacyjną, wpisaną w systemy, w tym węższy, np. szkolnictwa wyższego oraz najszerszy – oświaty, a także rynku pracy z grupami pracowników zatrudnionych w uniwersytetach. Zatem również i to pole nie może być pominię-

te przy próbie sformułowania oblicza współczesnego uniwersytetu, który pełnił, pełni i będzie pełnił wiele funkcji, ważnych z punktu widzenia jednostkowego podmiotu.

Po pierwsze, mamy więc studenta oczekującego dobrego przygotowania do podjęcia zróżnicowanej pracy zawodowej, realizowania się w niej, wyzwania zdolności do inicjatywności, niestandardowych zachowań itp., a po drugie, innym podmiotem jest naukowiec, który nie tylko realizuje dydaktykę uczelni, ale także jest badaczem, ze swymi indywidualnymi pasjami, ważnymi z punktu widzenia społecznego i kulturowego, wpisując się w tezę ujętą w powyższych rozważaniach. Ponadto artykuł wpisany w grupę przeglądowych staje się okazją do przybliżania historii uniwersytetów i umieszczenia jej w aktualnych realiach życia społecznego, gospodarczego i kulturowego.

1. Uniwersytet i jego ponadczasowość

Pojęcie uniwersytetu pochodzi z języka łacińskiego, wywodzi się od słowa *universitas*. Oznacza „ogół”, „powszechność”, „całość”, „całokształt”, „wspólność”, pojęcia istotne dla istnienia niemal każdej uczelni (*Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1994). Szersze rozumienie pojęcia uniwersytet odnajdujemy w Wikipedii (<https://pl.wikipedia.org/wiki>, dostęp z dnia 4.01.2019 r.), według której uniwersytet to *magistrorum et scholarium*, czyli „ogół nauczycieli i uczniów” (<https://pl.wikipedia.org/wiki>, dostęp z dnia 4.01.2019 r.), nazywany również uczelnią akademicką. Z kolei w sensie organizacyjnym uniwersytet jest najstarszym rodzajem uczelni o charakterze nietechnicznym, której celem jest przygotowanie kadr pracowników naukowych oraz kształcenie wykwalifikowanych pracowników (<https://pl.wikipedia.org/wiki>, dostęp z dnia 4.01.2019 r.).

W Polsce pojęcie uniwersytetu może być używane również w nazwie uczelni, ale tylko tej, której jednostki organizacyjne posiadają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora przynajmniej w dziesięciu dyscyplinach, w tym minimum po dwa uprawnienia w każdej z następujących dziedzin nauki: tj. humanistycznych, prawnych, ekonomicznych lub teologicznych; matematycznych, fizycznych, nauk o Ziemi lub technicznych; biologicznych, medycznych, chemicznych, farmaceutycznych, rolniczych lub weterynaryjnych. Prawo takie miały te uczelnie, które przed 1 października 2018 r., zgodnie z ustawą z dnia 27 lipca 2005 r. (art. 3 pkt. 1.), spełniały opisane wymagania. Ostatnie zapisy prawne dotyczące używania w nazwie wyrazu „uniwersytet” mówią, że taki honor przysługuje wyłącznie tym placówkom, które spełniają regulacje prawne ujęte w art. 16.3, w myśl którego „wyraz uniwersytet jest zastrzeżony dla nazwy uczelni akademickiej posiadającej kategorię naukową A+, A albo B+ w co najmniej sześciu dyscyplinach naukowych lub artystycznych, zwanych dalej «dyscyplinami», zawierających się w co najmniej trzech dziedzinach nauki lub sztuki, zwanych dalej «dziedzinami»” (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Konstytucja dla Nauki). Dz. U. z dn. 30.08.2018 r., poz. 1668) Opisane

wymagania spełnia obecnie 46 uczelni, wśród których nazwy 18 uniwersytetów, podległych Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego, w większości opatrzone przymiotnikiem pochodzącym od nazwy miasta (uczelnie w większości zlokalizowane są w miastach, których nazwy noszą lub ich regionalne zlokalizowanie lub nazwy pozostawiono z uwagi na historyczny kontekst (zob. https://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytety_w_Polsce, dostęp z dnia 31.01.2019 r.). To sprawia, że w panoramie nazewniczej uniwersytetów widnieją takie nazwy, jak np. Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Opolski, Warmińsko-Mazurski itp., a także nazwy historycznie utrwalone, jak np. Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Uniwersytet Adama Mickiewicza itp. Lista ta w liczbie 18 dopełniona jest nazwami dwóch uniwersytetów o charakterze artystycznym i technicznym (tamże), trzema uniwersytetami pedagogicznymi, czterema ekonomicznymi, pięcioma rolniczymi i dziewięcioma medycznymi (tamże). Są to uczelnie publiczne, a pełny ich wykaz dopełniają dwie uczelnie niepubliczne, tj. KUL i SWSP – Uniwersytet Humanistyczno-Społeczny oraz Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie (tamże). Wskazana różnorodność naukowa uniwersytetów wyraża kolejne dążenie do przekształcania dotychczasowych nazw uczelni, np. akademii medycznych czy politechnik w uniwersytety, albo też innych nazw szkół wyższych w uniwersytet (tamże). Proces ten wiąże się nie tylko z potwierdzeniem wypełniania wymagań z tytułu zastrzeżenia prawa do używania nazwy uniwersytet przez konkretne, nieliczne, placówki, lecz także z uzyskaniem prawa do używania nazwy uniwersytet, która jest wyjątkowo ekskluzywna i elitarna. Dążenie więc do posługiwania się w nazwie uczelni wyrazem uniwersytet wpisuje się w nobilitację placówki, uzyskaną w wyniku przekształcenia w uniwersytecką i wpisuje się w historycznie utrwaloną tradycję uniwersytetu, a ta sięga czasów średniowiecza i powstania w tym okresie nie tylko Uniwersytetu Bolońskiego (1088 r.) jako pierwszego w historii, lecz wręcz „wysypu” uczelni wyższych. Prym w tym zakresie wiodły – poza Włochami – Francja i Hiszpania, które w terytoriach swych państwowości utworzyły tak znaczące uniwersytety, jak m.in. utworzony w Paryżu (1100 r.), Oksfordzie (1167 r.), Cambridge (1209 r.), a także w Salamance (1218 r.), Padwie (1222 r.), Neapolu (1229 r.) czy Tuluzie (1289 r.) (Baszkiewicz 1997, s. 24). Europa Środkowa czekała na swe pierwsze uniwersytety prawie do pierwszej połowy XIV w., w roku 1348 Karol I, król Czech, znany później jako Karol IV Święty Cesarz Rzymu, otworzył w Pradze Uniwersytet Karola, za sprawą Złotej Bulli, a w roku 1364 powołana została przez króla Polski Kazimierza Wielkiego Akademia Krakowska – pierwsza uczelnia w Polsce, uznawana za prekursorkę Uniwersytetu Jagiellońskiego. Od tego niezwykle zasłużonego dla polskiej nauki i kultury uniwersytetu wzięty początek zaszczytne uczelnie, które w swej nazwie używały i używają słowa uniwersytet. Zacytowane dane źródłowe prezentują nie tylko obecny wykaz uniwersytetów w Polsce, lecz także inspirują do wielorakich analiz. Spójrzmy na kilka. Po pierwsze, wzrastająca liczba uniwersytetów unaocznia nam powszechne dążenie uczelni o różnych profilach do przekształcania się w uniwersytety, czyli uczelnie, które z nazwy nobilitują studiujących w niej studen-

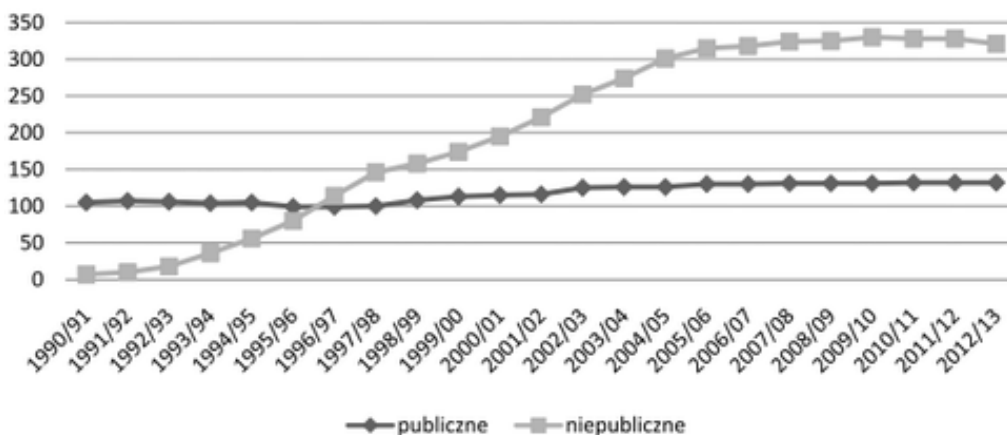
tów i pracujących pracowników, w tym naukowych. Po drugie, istnienie w mieście uniwersytetu wpływa na jego rozwój. Jednym z ważnych czynników tego rozwoju jest zapewne zgrupowane w jednej instytucji środowisko naukowe, zawsze inspirujące do nowych wyzwań różnego typu, w tym do działalności społecznej, co wyraża się np. łatwiejszym dostępem do osiągnięcia wyższego potencjału intelektualnego, awansu społecznego, wzrostu zamożności. Po trzecie, powstawanie uniwersytetów zawsze łączono z rozwojem kulturowym społeczeństwa, co wyraża również pogląd polskiego filozofa T. Czyżowskiego, który napisał, że „Rozwój uniwersytetów był zawsze wskaźnikiem rozwoju kulturalnego społeczeństwa, ich upadek zawsze wiązał się z kryzysem kulturalnym, a wśród pierwszych oznak podnoszenia się kultury spotykamy właśnie organizację uniwersytetów” (Czyżowski 1994, s. 24). Rozwój i powstawanie uniwersytetów wpisuje się również w tezę B. Readigsa (1995, 2017).

Warto wyłuszczyć, że u progu niepodległości Rzeczypospolitej istniały tylko cztery uniwersytety, a mianowicie Uniwersytet Jagielloński (1364), Uniwersytet Warszawski (1915), którego prekursorem był Królewski Warszawski Uniwersytet, funkcjonujący w latach 1870–1915, jako Cesarski Uniwersytet Warszawski, z językiem rosyjskim jako wykładowym, a także Katolicki Uniwersytet Lubelski (1918) i Uniwersytet Polski w Poznaniu (1919). W okresie trwania wojny i w pierwszym powojennym roku, czyli w latach 1944–1945, podjęto dążenia do zwiększenia liczby szkół wyższych, w tym uniwersytetów, efektem czego było powstanie tylko – albo aż czterech – uniwersytetów w Lublinie, Łodzi, Wrocławiu i w Toruniu. Uniwersytety już istniejące w Polsce, o ugruntowanej tradycji i renomie, oraz te, które powstały w okresie 1944–1945, wpisano w konwencję tzw. klasycznych i dopełniono je dalszymi uniwersytetami, powstałymi między rokiem 1968 a 2010 r. (zob. https://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytety_w_Polsce, dostęp z dnia 31.01.2019 r.). Tendencji tej sprzyjała nowelizacja ustawodawstwa o szkolnictwie wyższym (Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. RP z dn. 05.09.2014 r., poz. 1198 r.); Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. (Dz. U. 2005 r., Nr 164, poz. 1365), które umożliwiało podejmowanie przez uczelnie prób łączenia mniejszych placówek, np. wyższych szkół pedagogicznych i filii istniejących uniwersytetów, np. UJ czy UW, z uwagi na zgromadzony w nich potencjał kadrowy i wykładaną problematykę, co spowodowało powołanie kolejnych nowych 11 uniwersytetów w Polsce, które wpisały się w kanon uniwersytetów klasycznych, czyli nawiązywały do spuścizny najstarszych uniwersytetów, począwszy od Uniwersytetu Bolońskiego z 1088 r., poprzez Sorbonę, Oksford, Cambridge, Padwę, Salamankę, Pragę czy Kraków, oddziaływały na kształcenie, w tym elit, rozwój społeczeństw, wręcz ich rozkwit. Okres od powołania pierwszego uniwersytetu do współczesności, trwający bez mała 10 wieków, to czas ewolucji uniwersytetów jako nielicznych, często elitarnych ośrodków działalności naukowej i pojawienie się wielofunkcyjnych współczesnych instytucji uczelnianych z ich

strukturami w postaci zakładów, katedr, instytutów (Prawo o szkolnictwie wyższym) i czas dążenia do nadawania uczelniom komercyjnego charakteru – opisywanego często czysto ekonomiczną kategorią, tzw. wartości dodanej. W to współczesne oblicze uczelni wyższych wpisuje się powstanie kolejnych uniwersytetów w Polsce, określonych mianem tzw. uniwersytetów przymiotnikowych. W latach 2002–2018 utworzono 25 tego typu uniwersytetów (zob. https://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytety_w_Polsce, dostęp z dnia 31.01.2019 r.), najwięcej medycznych (dziewięć), dalej przyrodniczych i ekonomicznych (czterech), pedagogicznych (trzech) i technicznych (dwóch). Ten ostatni model uniwersytetów, czyli przymiotnikowych, można przyrównać do idei uniwersytetów wszechstronnych, zapoczątkowanej przez Oksford i Cambridge, które ustanowiły model uniwersytetu kolegialnego, zwanego modelem Oxbridge (<http://dictionary.cambridge.org/search/british/?q=oxbridge>, dostęp z dnia 2.02.2019). Idea ta miała wpływ na stworzenie kilku typu uniwersytetów, głównie w świecie anglosaskim, m.in. w Szkocji, tzw. uniwersytetów wszechstronnych (tworzonych przez istniejące uczelnie wyższe), a nie tylko zajmujących się zdobywaniem wiedzy prawniczej, co było domeną Uniwersytetu w Bolonii. Uniwersytety takie założono we Włoszech, Hiszpanii i południowej Francji. Nacisk położono w nich na świecką edukację zawodową, wiedzę przekazywaną w zakresie medycyny i prawa, dodatkową wobec fakultetu z zakresu teologii (Baszkiewicz 1997, s. 24). Można więc powiedzieć, że ceni się bardziej użyteczność wiedzy (Baszkiewicz 1997), niż to miało miejsce w pierwszych uniwersytetach (Bartnicka, Szybik 2001, s. 21). Historia uniwersytetów wciąż budzi podziw. Uważa się te instytucje za najdłużej i najtrwalej – obok Kościoła katolickiego – formujące życie kulturalne społeczeństw i ukierunkowane na ich rozwój. Uniwersytety stały się autorskim „tworem średniowiecza” (Kiryk 1986, s. 33). Wszystkie powstałe w następnych epokach odnosiły się do tych pierwszych, tj. powstałych w Bolonii (1088) i Paryżu (1100), walczących o pierwszeństwo między sobą (Kiryk 1986, s. 33). W bardziej tradycyjny, czyli klasyczny model uniwersytetu wpisuje się Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie (zob. https://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytety_w_Polsce, dostęp z dnia 31.01.2019 r.), a w model przymiotnikowy: SWPS – Uniwersytet Humanistyczno-Społeczny działający w Warszawie (tamże). Niebawem na liście tych współcześnie najwyżej notowanych szkół wyższych znajdą się zapewne kolejne uczelnie, gdyż siedem markowych uczelni technicznych, tj. Akademia Górniczo-Hutnicza, Politechnika Gdańska, Politechnika Poznańska, Politechnika Rzeszowska, Politechnika Śląska, Politechnika Warszawska (https://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytety_w_Polsce, dostęp z dnia 2.02.2019 r.), zgłosiło wypełnienie wymagań przewidzianych dla uniwersytetu technicznego i akces przekształcenia instytucji w tego typu placówkę. Rozwój uniwersytetów przyczynił się do tworzenia silniejszych społeczności akademickich i ich kształtowania. Procesy te najintensywniej przebiegały w już istniejących ośrodkach akademickich i tych o historycznie utrwalonej pozycji, jak np. Poznań czy Warszawa (zob. https://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytety_w_Polsce,

dostęp z dnia 31.01.2019 r.). Dane źródłowe unaoczniają procesy przekształcania uczelni w uniwersytety. Odbywało się to w różnym tempie, lecz najbardziej dynamiczny przebieg miało i dalej ma w dużych już akademickich miastach, takich jak: Poznań, Warszawa, Kraków, Lublin czy Wrocław, które znacznie powiększyły stan tych placówek i stały się znaczącymi ośrodkami akademickimi w Polsce.

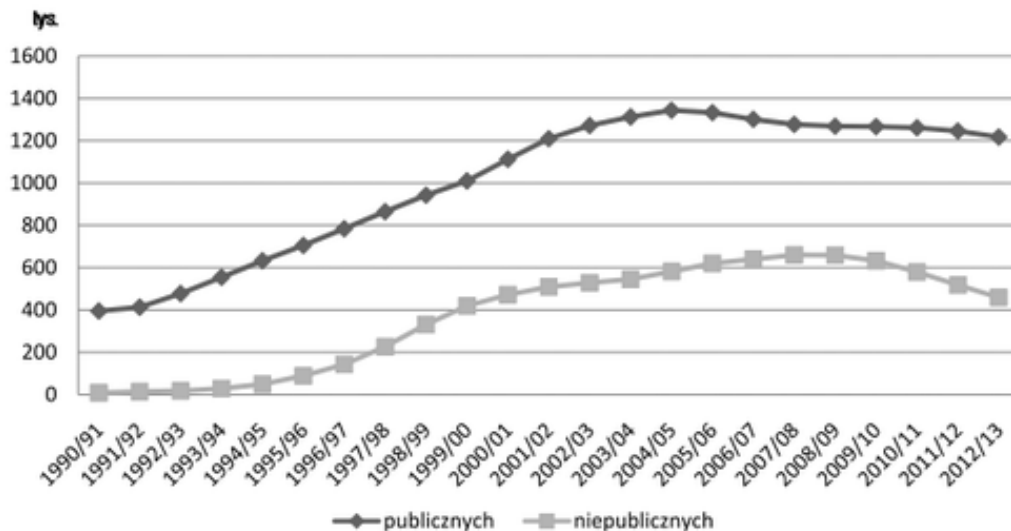
Stan liczbowy uniwersytetów według powyższych danych **źródłowych** wykazuje istnienie obecnie 46 uniwersytetów. Ich wskaźnik procentowy do ogólnej liczby uczelni wyższych w Polsce, wynoszącej 415 placówek, według danych z <https://www.studenckamarka.pl/serwis.php?s=73&pok=2056>, dostęp z dn.: 02.02.2019 r.) za rok akademicki 2015/2016 wynosi tylko 11,1 proc., a w odniesieniu do uczelni publicznych (132 placówki) wskaźnik ten wynosi 31,80 proc. Z kolei stan liczbowy uniwersytetów jako uczelni niepublicznych (cztery placówki) to tylko 1,4 proc. w odniesieniu do ogółu uczelni niepublicznych, a do ogółu szkół wyższych wskaźnik ten wynosi niespełna 1 proc. (0,96 proc.). Warto zauważyć, że wzrastającej liczbie uniwersytetów towarzyszy stabilizacja uczelni państwowych oraz zmniejszająca się liczba szkół wyższych niepublicznych, co ilustruje rysunek 1.



Rys. 1. Liczba uczelni publicznych i niepublicznych

Źródło: <https://www.studenckamarka.pl/serwis.php?s=73&pok=2056>, dostęp z dn.: 02.02.2019 r.

Podobna sytuacja ma miejsce w odniesieniu do liczby studentów; można zauważyć coraz większe zainteresowanie studiami w uczelniach publicznych (zob. rysunek 2), w których liczba studiujących w latach 2005–2013 nieznacznie się zmniejszyła, utrzymując się na poziomie 1,2 tys. studentów. Może to być wynikiem m.in. wprowadzanych limitów przyjęć na I rok studiów tego typu. Inna sytuacja występuje w szkołach niepublicznych, w których w analogicznym okresie liczba studentów zmniejszyła się z ponad 600 tys. do 400 tys.



Rys. 2. Studenci w szkołach wyższych publicznych i niepublicznych

Źródło: <https://www.studencmarka.pl/serwis.php?s=73&pok=2056>, dostęp z dn.: 02.02.2019 r.

Widoczny spadek liczby studentów w szkołach niepublicznych związany jest m.in. z decyzją o podejmowaniu studiów w uczelniach państwowych, w tym uniwersytetach, czyli uczelniach wyżej notowanych na rynku pracy. Współczesnego studenta interesuje dobre wykształcenie, opisane już nie tylko kwalifikacjami, ale mające kompetencyjny wymiar, pożądanym przez pracodawcę. Dlatego uniwersytecka oferta kształcenia jest szczególnie cenna dla absolwentów posiadających świadectwa dojrzałości, będące swoistą przepustką do edukacji na poziomie szkół wyższych, w tym uniwersytetów, a placówki te, czyli uniwersytety angażują się w przygotowanie specjalistów, również dla rynku pracy, czym zainteresowani są studenci, w co wpisują się stanowiska pedagogów pracy.

2. Student dla uniwersytetu, uniwersytet dla studenta

Prawie bez mała 40 lat temu, jak również i dużo wcześniej, gdyż zaraz po zakończeniu II wojny światowej, przyznanie się w towarzystwie do faktu, że jest się studentem uczelni, w tym uniwersytetu, wzbudzało podziw i często zazdrość. Posiadanie indeksu kojarzyło się z przynależnością do wyjątkowej grupy społecznej, której przyszłość z założenia związana była z zarządzaniem, kierowaniem, wytyczaniem nowych kierunków społecznych, gospodarczych, a także własnych. Po niełatwej maturze należało jeszcze zdać egzamin na studia i wykazać się nie tylko wiedzą merytoryczną, lecz także odpornością na stres i umiejętnością autoprezentacji. W komisjach rekrutacyjnych maturzyści byli bacznie obserwowani przez nieznanym im, różnie do nich nastawionych pracowników naukowych uczelni, którymi często byli wymagający profesorowie. Zdobywanie indeksu wymagało często ostrej konkurencji

i pokonania kilku barier, w tym zaliczenia przedmiotów na egzaminie wstępnym na uczelni z najwyższymi notami. Gorsze oceny często eliminowały osoby ubiegające się o miano studentów. Niewątpliwie fakt znalezienia się w wyjątkowej grupie społecznej powodował poczucie wyższości, dumy, satysfakcji, co przyczyniało się do ogólnie dobrego samopoczucia, któremu często towarzyszyła radość z bycia studentem (z języka łacińskiego *studere* – „starać się, przykładać się do czegoś”) (Makuch 2014, s. 175–176). Student był więc osobą kształcąca się na studiach wyższych, w tym w uniwersytecie, legitymującą się maturą, dziś opisaną świadectwem dojrzałości (ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 2005 r., Nr 164 poz. 1365; Ustawą z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Tekst jednolity opracowany na podstawie: tj. Dz. U. z 2012 r. poz. 572, 742, 1544, z 2013 r. poz. 675, 829, 1005, 1588, 1650, z 2014 r. poz. 7; USTAWA z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. RP z dn. 05.09.2014 r., poz. 1198 r.); Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Konstytucja dla Nauki). Dz. U. z dn. 30.08.2018 r., poz. 1668), a przede wszystkim był osobą dorosłą, czyli zdolną do podejmowania decyzji o własnym losie w sposób świadomy, z uwagi na swą dojrzałość. Ta dorosłość sprawiała, że człowiek mógł samodzielnie zdecydować o dalszej swej edukacji na poziomie szkoły wyższej jako jednej z placówek systemu oświaty. Decyzja taka „Jest [...] dobrowolnym aktem pozwalającym na zgłębianie nauki przez człowieka, z jego własnej woli”, co napisał Jan Paweł II (Jan Paweł II 2005, s. 17).

Organizacja kształcenia w uniwersytetach i pozostałych szkołach wyższych, zdefiniowana jest – podobnie jak w szkołach ponadpodstawowych – efektami kształcenia, które odpowiadają za kształcenia specjalistów (Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, Dz. U. z 2014 r., poz. 760, z późn. zm.). Organizacja ta związana jest z kierunkami kształcenia (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Konstytucja dla Nauki). Dz. U z dn. 30.08.2018 r., poz. 1668), opisanymi za pomocą wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, będącymi punktem wyjścia do autonomicznego prawa uczelni do wyodrębniania obszarów kształcenia specjalizacyjnego, wpisujących się w potrzeby rynków pracy – międzynarodowych, w tym światowego i europejskiego oraz krajowego, i jego lokalnych potrzeb. Oferta akademickiego kształcenia nieustannie wzrasta, co jest spowodowane poszukiwaniem zgodności tej oferty z trendami gospodarczymi. Dokument zatytułowany *Szkolnictwo wyższe w Polsce* pokazuje tendencje wzrostowe w kierunkach kształcenia. Kierunki te pogrupowane zostały w trójstopniowym układzie wyodrębniającym osiem grup:

- kształcenie z podgrupą humanistyczną pedagogiczną skupiającą 12 kierunków studiów;
- nauki humanistyczne i sztuka z trzema podgrupami: humanistyczną (26 kierunków) i artystyczną (30 kierunków);

- nauki społeczne – gospodarka i prawo z czterema podgrupami: grupą społeczną (10 kierunków), ekonomiczną i administracyjną (22 kierunki), prawa (trzy kierunki), dziennikarstwa i informacji (dwa kierunki);
- nauka z trzema podgrupami: podgrupą biologiczną (13 kierunków), fizyczną (24 kierunki), informatyczną (sześć kierunków);
- zdrowie i opieka społeczna z dwoma podgrupami: podgrupą medyczną (15 kierunków), opieki społecznej (dwa kierunki);
- technika, przemysł i budownictwo z trzema podgrupami: podgrupą inżynierijno-techniczną (32 kierunki), produkcji i przetwórstwa (15 kierunków), architektury i budownictwa (siedem kierunków);
- rolnictwo z dwoma podgrupami: produkcją rolniczą, leśną i rybołówstwo (sześć kierunków), weterynaryjną (jeden kierunek);
- usługi z czterema podgrupami: usługi dla ludności (sześć kierunków), ochrony środowiska (pięć kierunków), usługi transportowe (dwa kierunki), ochrony i bezpieczeństwa (sześć kierunków) (<https://www.granty-na-badania.com/2013/07/raport-mnisw-o-szkolnictwie-wyzszym.html>, dostęp z dnia 13.02.2019 r.).

Powyższe dane ukazują złożoność obszarów kształcenia na poziomie szkoły wyższej, co wymaga poza wyodrębnieniem grup (osiem) również wyróżnienia podgrup (22), skupiających 254 kierunki kształcenia (<https://www.granty-na-badania.com/2013/07/raport-mnisw-o-szkolnictwie-wyzszym.html>, dostęp z dnia 13.02.2019 r.), prowadzone na 48 kierunkach kształcenia o poziomie licencjackim, 22 kierunkach o poziomie studiów licencjacko-magisterskich, 39 kierunkach o poziomie magisterskim, 24 kierunkach kształcących w ramach jednolitych studiów magisterskich, dwóch kierunkach kształcących na studiach pomostowych, sześciu MBA, 44 kierunków o poziomie podyplomowym oraz 26 o poziomie studiów doktorskich (<https://www.granty-na-badania.com/2013/07/raport-mnisw-o-szkolnictwie-wyzszym.html>, dostęp z dnia 13.02.2019 r.).

Można zatem powiedzieć, że podstawę dla organizacji obecnej edukacji, przygotowującej do pracy na poziomie szkoły wyższej, stanowią 254 kierunki kształcenia, podzielone na osiem grup, co – w przypadku kontynuacji nauki na studiach przez absolwentów średnich szkół zawodowych – umożliwi im wybór zbliżonych kierunków kształcenia (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r., Dz. U. z 23.03.2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego). Jednakże uniwersytety, jak i pozostałe szkoły wyższe korzystając z autonomii, wciąż poszukują nowych rozwiązań w zakresie kształcenia, czego wyrazem jest 966 kierunków (opisanych rodzajem programu realizowanego w Uczelni i nadającego kwalifikacje) w stosunku do 254 dotychczasowych kierunków (Dane Urzędu Statystycznego w Gdańsku, lipiec 2020). Owo novum dzięki efektom kształcenia rozszerza ofertę edukacyjną na inne walory życia, którym wykształcenie może służyć, a wykształcenie jako wartość ogólnospołeczna powszechnie dostępna oraz akceptowana we współczesnym świecie może aspirować nawet do wartości uniwersalnej. Prawo zdobywania wykształcenia na każdym poziomie zo-

stało zapisane w traktatach międzynarodowych i krajowych i uznane zostało jako fundamentalne prawo człowieka. Wykształcenie uważane jest zarówno za wyraz zdolności do efektywnej pracy, jak i za racjonalną zdolność do egzystowania poza pracą (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r., Dz. U. z 23.03.2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego). Celem permanentnego kontynuowania edukacji przez różne grupy absolwentów szkoły wyższej jest wiara w znalezienie po studiach atrakcyjnej i ciekawej pracy (Baraniak 2015, s. 1).

3. Pracownik dla uniwersytetu, uniwersytet dla pracownika

W wielowymiarowość uniwersytetu wpisuje się również postrzeganie tej zacnej dla nauki, kultury i kształcenia instytucji, czyli organizacji, jako miejsca pracy dla wielu grup pracowniczych.

Te kwestie reguluje Polska Klasyfikacja Działalności Gospodarczej (PKD) (Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 grudnia 2007 r., Dz. U. z dnia 31 grudnia 2007 r. Nr 251, poz. 1885) w sprawie Polskiej Klasyfikacji Działalności, a ta nie może nie być skorelowana z Klasyfikacją Zawodów i Specjalności (KZiS) (Obwieszczenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 24 lutego 2014 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, Dz. U. z 2014 r., poz. 760, z późn. zm.), stanowiąc doskonałą płaszczyznę do ukazywania związków między gospodarką, zawodami i pracą, interesujących uniwersytet również jako organizację pracującą (Pocztowski 2013).

Działalność uniwersytetu w relacjach pracowniczych wpisuje się w sekcję edukacji, oznaczoną kodem 6.16., która jest miejscem pracy dla wielu grup, a jej obecne struktury ilustruje tabela 3, wymieniająca 2443 zawody (tamże). Najcenniejsze dla uniwersytetu grupy pracownicze tworzą kategorię specjalistów, która grupuje nauczycieli akademickich oraz pracowników posiadających ukończone studia wyższe we wszystkich branżach gospodarczych, objętych systemem Polskiej Klasyfikacji Działalności Gospodarczej (PKD). Poza pracownikami dydaktyczno-naukowymi i naukowymi w szkołach wyższych, a zatem i uniwersytetach, pracują grupy pracowników kadry zarządzającej, którym powierzone zostały rozliczne stanowiska, wynikające z rozwiązań strukturalnych, określonych statutami, takie jak: rektora, prorektorów, kanclerza, kwestora, pracowników administracyjnych, działu księgowości, pionu kadr i wreszcie pracowników pomocniczych, również niezbędnych dla funkcjonowania uczelni, w tym uniwersytetu. Pracownikami uniwersyteckimi będą więc również: kierowcy, pracownicy gospodarczy, szatniarze itp. Wszystkie przykładowo wymienione, jak i niewymienione stanowiska oraz zawody obejmuje klasyfikacja zawodów i specjalności (tamże). Stanowi ona instrument kształtowania polityki zatrudnieniowej w każdej organizacji, a zatem również w uniwersytecie, a także polityki kształcenia i jej relacji z rynkiem pracy, co szczególnie interesuje każdego absolwenta legitymującego się świade-

ctwem dojrzałości, stanowiącym swoistą przepustkę w ubieganiu się o przyjęcie na interesujący kandydata kierunek, objęty kształceniem szkoły wyższej, w tym uniwersytetu. Uniwersytety jako organizacje zatrudnienia tworzą miejsca pracy dla osób kształconych na różnym poziomie, w tym akademickim, zdolnych do podjęcia pracy w uniwersytetach i sprostania stawianym wymaganiom pracy zawodowej.

Podsumowanie

Podjęte rozważania pokazują, jak dorobek pierwszych i kolejno powstających uniwersytetów w średniowiecznej Europie nie pozostał obojętny dla rozwoju uniwersytetów w Europie Środkowej, w tym w Polsce. Obecność i rozwój uczelni wyższych, jak dowodzą materiały źródłowe, wpływała na rozwój kulturalny społeczeństwa, a „upadek uniwersytetów” [...] „wiązał się z kryzysem kulturalnym, a wśród pierwszych oznak podnoszenia się kultury spotykamy właśnie organizację uniwersytetów” (Czyżowski 1994, s. 33). Tezę tę potwierdza powstawanie uniwersytetów w powojennej Polsce, a w zasadzie jeszcze w czasie trwania II wojny światowej, ponieważ Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie powstał w 1944 r. Decyzję o jego powołaniu podjął Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego, zainteresowany jak najszybszym rozwojem społecznym i kulturowym zniszczonego w wyniku działań wojennych kraju, w czym pomocne miało być odbudowywanie społeczności akademickiej i nadanie nauce na poziomie wyższym rangi krajowej. Kolejne trzy uniwersytety utworzone zostały w Łodzi, Toruniu i Wrocławiu. Powstały w 1945 r. Na kolejne, tj. w Katowicach i Gdańsku, Polska czekała aż do przełomu lat 60./70. Potem 15 lat minęło, zanim powstał Uniwersytet Szczeciński (1984). Bardziej sprzyjający klimat lat 90. oraz pierwszej dekady XXI w., a także zmiany ustawowe przyspieszyły tempo powstawania kolejnych uniwersytetów, zaliczonych do grona klasycznych (18), a także przymiotnikowych (25) o charakterze pedagogicznym, medycznym, ekonomicznym, techniczno-technologicznym. Wszystkie te uczelnie mają obecnie status publiczny, a w poczet uniwersytetów finansowanych spoza publicznych środków do Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (częściowo dofinansowywanego ze środków publicznych) zaliczone zostały: Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej – Uniwersytet Humanistyczno-Społeczny w Warszawie i Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie. W podsumowaniu należy podkreślić również lokalizację powstałych uniwersytetów. Najliczniejsze uczelnie istnieją w tych miastach, w których tradycja uniwersytecka była już dobrze rozwinięta. Dlatego nikogo nie dziwi, że aktualnie najliczniejsze uniwersytety znajdują się w Krakowie, Warszawie czy Poznaniu. Różnorodna oferta programowa uniwersytetów nie pozostaje niezależna wobec oczekiwań rynku pracy i jest obecnie szczególnie interesująca dla przyszłych studentów. Zatem na współczesny uniwersytet należy patrzeć jako na miejsce rozwoju kultury, jak na również jako miejsce przygotowania studentów na rynek pracy.

Bibliografia

1. Bartnicka K., Szybik I. (2001), *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
2. Baraniak B. (2017), W kręgu reformy szkolnictwa zawodowego. Edukacja w dyskursie. Nr 5.
3. Baraniak B. (2015), *Edukacja zawodowa w kreowaniu zmian szkolnictwa ponadgimnazjalnego i wyższego, zorientowanych na rynek pracy*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
4. Baraniak B. (2013), *Współczesna pedagogika pracy. Z perspektywy edukacji, pracy i badań*, wyd. II, poprawione i uzupełnione, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
5. Baszkiewicz J. (1997), *Młodość uniwersytetów*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
6. Gerlach R. (1997), *Nauczyciel w pozaszkolnych formach oświaty zawodowej w Polsce*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
7. Czyżowski T. (1994), *Uniwersytet nowoczesny*, w: W. Winclawski (red.), *Tożsamość uniwersytetów*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
8. Jan Paweł II (2005), *Pamięć i tożsamość*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
9. Kiryk F. (1986), *Nauk przemożnych perła*, KAW, Kraków.
10. Makuch M. (2014), *Współczesny rynek pracy. Zatrudnienie i bezrobocie w XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
11. Obwieszczenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 24 lutego 2014 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. z 2014 r., z póź. zm.).
12. *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1994.
13. Readnigs B. (2017), *Uniwersytet w ruinie*, Warszawa.
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z dnia 2.03.2018 r.).
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego z dnia 13 marca 2017 r. (Dz. U. z dnia 23.03.2017 r.).
16. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. z 2014 r., z późn. zm.).
17. Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów, warunków wydawania oraz niezbędnych elementów dyplomów ukończenia studiów i świadectw ukończenia studiów podyplomowych oraz wzoru suplementu do dyplomu (Dz. U. nr 196, 2011, poz. 1165).
18. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 grudnia 2007 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Działalności (Dz. U. z dnia 31.12.2007 r. Nr 251, poz. 1885).
19. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. i Konstytucja dla Nauki, czyli Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 roku (Dz. U. z dn. 30.08.2018 r., poz. 1668).
20. Ustawą z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Tekst jednolity opracowany na podstawie: tj. Dz. U. z 2012 r., poz. 572, 742, 1544, z 2013 r., poz. 675, 829, 1005, 1588, 1650, z 2014 r., poz. 7.
21. Werner E. (2011), *Absolwent szkoły wyższej – sylwetka w kontekście społecznym*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/37.
22. Wiatrowski Z. (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo UKW w Bydgoszczy, Bydgoszcz.

Netografia

1. <https://pl.wikipedia.org/wiki>, dostęp z dnia 4.01.2019 r.
2. https://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytety_w_Polsce, dostęp z dnia 31.01.2019 r.
3. https://pl.wikipedia.org/wiki/Uczelnie_medyczne_w_Polsce, dostęp z dnia 2.02.2019 r.
4. <http://dictionary.cambridge.org/search/british/?q=oxbridge>, dostęp z dnia 2.02.2019 r.
5. <https://www.studenckamarka.pl/serwis.php?s=73&pok=2056>, dostęp z dnia 2.02.2019 r.
6. <https://www.studenckamarka.pl/serwis.php?s=73&pok=2056>, dostęp z dnia 2.02.2019 r.
7. <http://ebookbrowsee.net?kropiewnicki-guri-rocenblit-wiele-idei-universytetu-pdf-d360988795>, dostęp z dnia 3.02.2019 r.
8. <http://dictionary.combridge.org/search/british?q=oxbridge>, dostęp z dnia 3.02.2019 r.
9. http://portalwiedzy.onet.pl1712,,,,,uniwersytet_paryski,haslo.html, dostęp z dnia 3.02.2019 r.
10. https://pl.wikipedia.org/wiki/Uczelnie_w_Polsce, dostęp z dnia 8.02.2019 r.
11. <https://www.granty-na-badania.com/2013/07/raport-mnisw-o-szkolnictwie-wyzszym.html>, dostęp z dnia 13.02.2019 r.

dr hab. Barbara Baraniak, prof. UKSW – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Jakość kształcenia akademickiego w ocenie przyszłych absolwentów

The quality of academic education in the assessment of future graduates.

Keys words: higher education, quality, labor market.

Abstract: The study presents selected expectations of future graduates from higher education. Based on the research and analysis of source materials, conclusions have been formulated regarding the expectations of young people regarding higher education and the broadly understood requirements of the labor market. On the one hand, the challenge is to adapt to the requirements of the labor market, employers, and civilization progress. On the other hand, the increase in the attractiveness of higher education is necessary: emphasis on practical classes, fewer lectures hours, improving the quality of education, and thus increasing the requirements for students.

Słowa kluczowe: kształcenie akademickie, jakość, rynek pracy.

Streszczenie: W opracowaniu przedstawiono wybrane oczekiwania przyszłych absolwentów względem edukacji wyższej w świetle przeprowadzonych badań i analiz materiałów źródłowych. Na tej podstawie sformułowano wnioski dotyczące oczekiwań młodzieży studiującej edukacji wyższej oraz szeroko pojętych wymagań wobec rynku pracy. Wyzwaniem jest dostosowanie się do wymagań rynku pracy, pracodawców, współczesnego postępu cywilizacyjnego, jak również zwiększenie atrakcyjności zajęć, nacisk na zajęcia praktyczne, mniejsza liczba godzin wykładów, podniesienie jakości kształcenia, a tym samym podniesienie wymagań wobec studentów.

Wprowadzenie

Obecnie ważna wydaje się dyskusja na temat funkcjonowania systemu edukacji wyższej w kontekście przygotowania przyszłych absolwentów do funkcji, jaką pełnić oni będą w przyszłości. Edukacja wyższa ma kluczowe znaczenie w tym kontekście, jak również w odniesieniu do rynku pracy¹.

¹ Por. Kukla D., *Refleksje o edukacji wyższej w perspektywie przygotowania przyszłych absolwentów do tranzykcji na rynek pracy*, w: Kaleja M., (ed.), *Multidimenzjonalni proporcjonalita studijní neúspěšnosti a její vybrané kontexty v terciárním vzdělávání*, Wyd. Slezská univerzita v Opavě, 2019, s. 55–56.

W kręgu kształcenia akademickiego

To co z edukacji może wynieść młody człowiek jest ważnym czynnikiem budowania fundamentów pod postęp, jaki się dokonuje w społeczeństwie. Dynamiczny rozwój, nieustanne doskonalenie się społeczeństw i jednostek sprawia, że coraz większego znaczenia nabiera takie pojęcie, jak społeczeństwo przedsiębiorcze, w którym innowacja i przedsiębiorczość jest czymś normalnym, stałym i ciągłym². Powyższe słowa Petera Druckera wyznaczają obraz współczesności o określonej jakości. Aktualne czasy, swoista różnorodność, oprócz tego, że cechuje się wzrostem znaczenia wiedzy oraz przedsiębiorczości, cechuje się również wieloma innymi cechami charakterystycznymi takimi, jak: pośpiech życia, zanik tożsamości. W owym społeczeństwie „jednostki stoją przed ogromnymi wyzwaniem, m.in., potrzebą nieustannego uczenia się, uczenia się niektórych rzeczy zupełnie na nowo”³.

Federic’o Mayor w raporcie „Przyszłość świata” pisze: „wiele wyzwań zaciąży na przyszłości edukacji (...). Pierwsze wyzwanie to dyspozycyjność i ustawiczne aktualizowanie kompetencji (...) na wszystkich poziomach”⁴. Charakterystyczną cechą współczesnych czasów są rosnące wymagania wobec pracowników, a w szczególności odnoszące się do ich profesjonalizmu, który jest wyznaczany m.in. przez zdobywanie nowych umiejętności⁵. Wiedza jest powszechnie dostępna, nie ma usprawiedliwienia dla niekompetencji i nieskuteczności⁶. Dynamika zmian sprawia, że młody człowiek musi być przygotowany na to, że aktualnie i w przyszłości będzie się od niego często wymagało podejmowania szybkich decyzji.

Globalizacja wymusza na procesie edukacji zmiany w kierunku kształcenia innowacyjnego⁷, które przewyciężyłoby złe nawyki schematycznego nauczania. Szkolnictwo wyższe w Polsce wymaga działań naprawczych, tym szczególnie, że jest jednym z najważniejszych sektorów życia społecznego. Prawidła rynku, prawa popytu i podaży, masowy pęd młodzieży po dyplomy szkół wyższych w ciągu ostatnich dwóch dekad zrobiły swoje⁸. Uniwersytet „stał się podmiotem na rynku pracy, na którym realizuje szereg zadań ważnych dla gospodarki. Z pewnością wyróżnikiem uniwersytetu jest prowadzenie badań naukowych oraz wiązanie z nimi procesu kształcenia studentów”⁹. Jak zauważa Z. Melosik, „Cele kształcenia nie są

² Por. szerzej P. Drucker, *Myśli przewodnie Druckera*, przeł. A. Doroba, Wyd. MT Biznes, Warszawa 2002, s. 475.

³ Tamże 478.

⁴ F. Mayor, *Przyszłość świata*, Warszawa: Fundacja studiów i badań edukacyjnych. Warszawa 2001, s. 380.

⁵ D. Kukła, *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych przyszłych nauczycieli, w: Kompetencja porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy.*, Maliszewski J.W., (red.). Toruń: Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 262.

⁶ P. Drucker, *Myśli...*, s. 453.

⁷ por. też G. Quintini, J. Martin, P. Martin, *The Changing Nature of the School-to-Work Transition Process in OECD Countries*, IZA Discussion Paper No. 2582/2007.

⁸ *Ku strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce*: <http://liberte.pl/strategii-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego-polsce/#> [dostęp: 25.02.2018].

⁹ A. Radziejewicz-Winnicki, Z. Wołk, *Polskie szkolnictwo wyższe – stan i perspektywy*, „ROCZNIK LUBUSKI” • tom 41, część 2, 2015, s. 32.

już rozpatrywane w kontekście kreowania człowieka wykształconego, lecz w kontekście potrzeb rynku pracy¹⁰. Wyposażenie w wiedzę, umiejętności, kwalifikacje aktualnie potrzebne, jednocześnie na tyle szerokie i uniwersalne, by stanowić mogły bazę do nauki i zdobywania nowych kwalifikacji, na wypadek gdyby potrzeby rynku pracy diametralnie się zmieniły.

Przemiany w gospodarce rynkowej spowodowały zmianę owych celów kształcenia, które są pochodną niespotykanych dotąd jakościowych i ilościowych przemian technicznych, technologicznych, społecznych i ekonomicznych. Niemalą rolę w tej sprawie odgrywa postępujący proces globalizacji, w wyniku którego humanistyczny model życia człowieka powoli zostaje zastąpiony przez model socjoekonomiczny. W modelu tym zakłada się, iż już w momencie przyjscia na świat szanse życiowe człowieka są zróżnicowane w zależności od poziomu intelektualnego środowiska rodzinnego. Inne możliwości na spełnienie się w życiu mają ludzie urodzeni w rodzinach wykształconych, a inne osoby, których edukacja poszczególnych członków rodziny nie przekroczyła poziomu podstawowego. Jednym z głównych założeń modelu socjoekonomicznego jest uznanie wykształcenia za filar ludzkiej egzystencji. Podobne założenie znajdujemy również w humanistycznym pojmowaniu rozwoju człowieka¹¹. Kultura i edukacja nadają kierunek ludzkiemu myśleniu i działaniu, inspirują do zdobywania wiedzy i umiejętności niezbędnych człowiekowi do aktywności. Zastanawiając się nad kształtem współczesnej edukacji, Mirosław J. Szymański pisze: „Urzeczywistnienie nawet prawidłowo wytyczonych celów edukacji, która w bardziej złożonym i zmiennym świecie bez wątpienia jest jedną z głównych dróg budowania pomyślnych perspektyw jednostki i społeczeństwa, wymaga silniejszego odwołania się do poczucia odpowiedzialności i obecnych i przyszłych polityków, przedsiębiorców, osób sprawujących funkcje kierownicze w administracji państwowej, terenowej, w organizacjach, stowarzyszeniach i instytucjach niepublicznych. Odnosi się to także do intelektualistów i innych osób mających pozycje opiniotwórcze”¹². Edukacja powinna przygotować ludzi nie tylko do korzystania ze zdobyczy współczesnej cywilizacji, ale także do twórczego uczestnictwa w procesie jej dalszego istnienia i rozwoju.

Zadaniem uczelni jest przekazywanie wiedzy, jednak wiedza ta powinna być „na tyle ogólna, aby absolwent mógł ją zastosować w obliczu maksymalnie różnych wyzwań zmieniającej”¹³ się rzeczywistości. Uczelnie powinny kształcić absolwentów wyposażonych w obszerną wiedzę oraz umiejętności zawodowe, studenci, absol-

¹⁰ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Wyd. Impuls, Kraków 2013, s. 34.

¹¹ P. Stasiak, *W kierunku zachodzących zmian*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Poznań 2005, s. 1.

¹² M.J. Szymański, *Edukacyjne wyzwania globalizacyjne*, w: *Edukacja*, nr 4/ 2002, s. 9.

¹³ Por. szerz. M. Fankowski, K. Chmielewska, A. Chybicka, A. Krajna, A. Pereświat-Sołtan, K. Sujak-Lesz, *Kształcenie studentów w czasach globalizacji i zagrożenia bezrobociem*, w: *Edukacja zawodoznawcza i edukacja projakościowa w szkole*, red. A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz, Wyd. MarMar. Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2005, s. 14.

wenci powinni jednocześnie rozumieć potrzeby społeczeństwa jako całości oraz odznaczać się wolą działania na rzecz dobra wspólnego oraz chęcią samodoskonalenia się¹⁴.

Edukacja (w tym szczególnie wyższa) wywiera ogromny wpływ na losy pokoleń. Zgodnie z Raportem Polska 2050 jedną z barier rozwojowych dla Polski może być właśnie system edukacyjny. „Powinien być dostosowany do zmian, a niestety, obecnie występuje spory rozdzźwięk pomiędzy edukacją a światem rzeczywistym. Edukacja nie kształtuje postaw prospołecznych. Zauważyć można nacisk na osiągnięcia indywidualne. Edukacja powinna przygotować do życia, w którym dokonuje się właściwych, przemyślanych wyborów. Młody człowiek powinien nabyć umiejętności miękkie i twarde, umiejętności szybkiego uczenia, radzenia sobie z nieznanymi dotąd problemami, uzupełniania kompetencji, korzystania z posiadanej wiedzy. Rutyna nie sprawdza się w życiu, które wymaga kreatywności, elastyczności, ciągłego dostosowywania się na nowo do życia”¹⁵.

Jak czytamy w założeniach *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego*, proponuje się odejście od odgórnie ustalanych kierunków studiów i zastąpienie ich programami dyplomowymi, które będą samodzielnie projektowane przez uczelnie. Wysoką jakość będzie zapewniał wzmocniony system akredytacji programów i uczelni, powiązany z systemem ewaluacji badań naukowych (z czym mamy już do czynienia). W miejsce studiów niestacjonarnych proponuje się wprowadzenie studiów w trybie przedłużonym przeznaczonych dla studentów, którzy z powodu zatrudnienia lub warunków zdrowotnych nie mogą podołać studiom w trybie standardowym. Otwartość uczelni na otoczenie społeczne i gospodarcze powinna służyć ciągłemu dostosowywaniu programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, a także transferowi wiedzy i innowacji między uczelniami a przedsiębiorstwami¹⁶.

W kręgu przeprowadzonych badań

Badania przeprowadzone zostały wśród studentek i studentów kierunków pedagogicznych (Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) w okresie marzec–maj 2018 r., a dotyczyły m.in. oczekiwań wobec uczelni wybranej grupy przedstawicieli młodego pokolenia. Badania poprzedzone były badaniami pilotażowymi. W badaniu właściwym wzięło udział łącznie 310 osób. Do badań właściwych celowo wybrano studentów urodzonych po 1990 r., choć w toku badań okazało się, że większość respondentów stanowiły osoby uro-

¹⁴ Por. tamże, s. 16–17.

¹⁵ Z. Remiszewska, *Znaczenie edukacji wobec odnajdywania się na rynku pracy*, w: *Wyzwania rynku edukacyjnego wobec rynku pracy – wymiary lokalne, regionalne i ponadregionalne*, (red.) B. Wiśniewska-Paź, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2015, s. 73–74.

¹⁶ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową*, marzec 2010, s. 5.

dzione po 1995 r. (tj. 268 osób – blisko 90%). W przypadku opisywanych badań z całą pewnością uznać można, że przebadani studenci reprezentowali młode pokolenie.

Do badania przystąpiło 280 studentek i 30 studentów. Ze względu na specyfikę kierunków pedagogicznych strukturę osób badanych w większości stanowiły kobiety. Interpretacja wyników badań powinna zatem głównie odnosić się do studentek studiów pedagogicznych. Badane osoby na ogół nie posiadały doświadczenia zawodowego (157 wskazań), co może być istotną uwagą w kontekście przedmiotu badań, jakim było zbadanie oczekiwań względem uczelni oraz przygotowania do funkcjonowania w realiach permanentnych zmian społeczno-gospodarczych.

Jedno z pytań zadanych respondentom dotyczyło określenia czynników wpływających na jakość kształcenia.

Tabela 1. Co w największym stopniu wpływa na jakość kształcenia w szkole wyższej?

Lp.	Czynniki	N=310	%
1	Przygotowanie wykładowców	213	68,70
2	Nacisk na kształcenie praktyczne	180	58,06
3	Współpraca z biznesem	39	12,58
4	Rozbudowana infrastruktura	26	8,38
5	Sprawna obsługa administracyjna	30	9,67
6	Kadra profesorska	88	28,38
7	Wysoka pozycja uczelni w rankingach	28	9,03
8	Wysokie wymagania wobec studentów	73	23,54
9	Przyjazna atmosfera	138	44,51
10	Inne (jakie?)	0	0

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Jakość to stopień doskonałości, coś, co wyróżnia przedmiot na tle innych. W edukacji wyższej owa jakość rozpatrywana winna być w kontekście optymalnego przygotowania młodego człowieka do funkcjonowania w realiach permanentnie zmieniającego się społeczeństwa. W znaczeniu prowadzonych badań nacisk położono na proces przygotowania jednostki o określonej jakości, warunkującej funkcjonowanie w realiach społeczno-gospodarczych.

W świetle powyższych analiz wynika, iż respondenci duży nacisk kładą na przygotowania kadry w zakresie kształcenia. Jest to podstawowy wyznacznik, który decyduje o odpowiednim przygotowaniu do pełnienia odpowiednich ról społecznych po ukończeniu kształcenia. Dziś oczekuje się od kadry nauczającej nowych wyzwań w obszarze kształcenia młodego pokolenia, które będzie wyznaczać bieg wszelkim przemianom społeczno-polityczno-gospodarczym, ale również wyznaczać będzie obowiązujące trendy. Nauczyciel akademicki, wykładowca to człowiek patrzący w przyszłość i do niej przygotowujący siebie i innych. Właśnie na to „przyszłe ju-

tro” powinniśmy przygotowywać młode pokolenie, które stanowić będzie nowy jakościowo kapitał intelektualny społeczeństwa. Doskonale w powyższe rozważania wpisuje się stary chiński aforyzm przytoczony przez Cz. Kupisiewicza „Jeśli myślisz rok naprzód – siej zboże. Jeśli myślisz 5 lat naprzód – zakładaj sad. Ale jeśli myślisz 20 lat naprzód – zajmij się kształceniem dzieci i młodzieży”¹⁷.

Obecnie edukacja powinna być rozpatrywana jako proces kształtowania globalnego człowieka, który jednocześnie rozumie świat i kieruje sobą. „Jedynie społeczeństwa dobrze wykształcone mają największe szanse na przetrwanie, rozwój i powodzenie (...)”¹⁸.

Na drugim miejscu badana młodzież wskazała na kształcenia praktyczne jako znaczące i mające wpływ na jakość kształcenia, a tym samym na zdobycie i przygotowanie przyszłych absolwentów do wykonywania określonych czynności zawodowych. Szkoły wyższe muszą wyznaczyć sobie niejako nowe cele, stworzyć nową sylwetkę absolwenta.

Bowiem już nie wiadomości i umiejętności decydują o powodzeniu, ale odpowiednia postawa. „Uczelnie powinny być szerzej otwarte na swoje otoczenie gospodarcze. (...) jeżeli struktura kształcenia odbiega znacząco od struktury zatrudnienia, potrzeb gospodarki i popytu na określone kwalifikacje lub zawody, wówczas występuje dysfunkcjonalność i irracjonalność tych struktur”¹⁹. Polskie uczelnie w takiej strukturze, w jakiej funkcjonują obecnie, nie są w stanie nadążyć za potrzebami rynku pracy. Szkolnictwo wyższe wykazuje mniejszą dynamikę zmian dostosowawczych niż rynek pracy²⁰. Nie bez znaczenia na proces kształcenia, a i na jakość owego procesu ma wpływ sama atmosfera, w jakiej młodzi ludzie zdobywają wiedzę i umiejętności.

W toku prowadzonych badań zapytano respondentów również o to, co odegrało ważną rolę w wyborze danego kierunku kształcenia, a tym samym szkoły wyższej.

Z przedstawionych danych wynika, iż znaczące w wyborze danego kierunku kształcenia, a tym samym danej uczelni, były głównie indywidualne zainteresowania wynikające z realizacji przedmiotów szkolnych (w edukacji ponadgimnazjalnej) oraz posiadanie określonych predyspozycji i mocnych stron w danym kierunku kształcenia.

Na trzecim miejscu znalazły się pozaszkolne zainteresowania i hobby jako predykatory decydujące o wyborze danego kierunku edukacji.

¹⁷ Cz. Kupisiewicz, *Rzecz o kształceniu, Wybór rozpraw i artykułów. Problemy i dylematy edukacyjne na progu XXI wieku*, Instytut technologii Eksploatacji, Radom 1999, s. 188.

¹⁸ I. Michałków, *Edukacja, a konkurencyjność pracowników na współczesnym rynku pracy*, w: *Edukacja na rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, (red.) S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Wyd. Ochockie Hufce Pracy, Komenda Główna, Warszawa 2006, s. 125–126.

¹⁹ U. Jeruszka, *Efektywność kształcenia w szkołach wyższych*, „Polityka społeczna” 2011, nr 1, s. 2–3.

²⁰ Tamże, s. 3.

Tabela 2. Co odegrało szczególną rolę w dokonanym przez Panią/Pana wyborze kierunku studiów? (max. 2 odp.)

Lp.	Czynniki	N=310	%
1	Zainteresowania konkretnymi przedmiotami szkolnymi	112	35,12
2	Zainteresowania pozaszkolne i hobby	96	30,96
3	Moje mocne strony	108	34,83
4	Pieniądze, które będę później zarabiać/zabezpieczenie finansowe	31	10
5	Uznanie, które zyskam dzięki temu zawodowi	17	5,58
6	Szansa na uniknięcie bezrobocia i szybkie podjęcie pracy	31	10
7	Zdanie innych (nauczycieli, kolegów szkolnych, rodziców, rodziny, przyjaciół)	32	10,32
8	Wybranie zawodu, który wykonywali już moi rodzice	10	3,22
9	Możliwość dobrego połączenia zawodu ze sposobem spędzania czasu wolnego	52	16,77
10	Krótkie odległości między moim miejscem zamieszkania a miejscem nauki zawodu i/lub miejscem pracy	32	10,32
11	Inne	0	0

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Kolejna kwestia dotyczyła oczekiwań, jakie pokładają studenci w edukacji wyższej. Poniżej uzyskane dane.

Tabela 3. Wybrane oczekiwania względem edukacji wyższej

Lp.	Czynniki	N=310	%
1	Przekazanie wiedzy specjalistycznej	222	71,61
2	Przekazanie wiedzy uniwersalnej	63	20,32
3	Wykształcenie praktycznych umiejętności	221	71,29
4	Wykształcenie umiejętności poruszania się po rynku pracy	69	22,25
5	Wpojenie kompetencji kluczowych w wybranym zawodzie	92	29,67
6	Wpojenie uniwersalnych kompetencji cennych w pracy	60	19,35
7	Dyplom	47	15,16
8.	Nie mam specjalnych oczekiwań – studia to po prostu czas dobrej zabawy	8	2,58
9	Innych (jakich?)	2	0,64

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

W świetle powyższych danych wynika, iż zdecydowana większość z badanych oczekuje przede wszystkim przekazania wiedzy specjalistycznej i wykształcenia praktycznych umiejętności. W dalszej kolejności oczekują wyposażenia w kluczowe kompetencje w wybranym zawodzie. Natomiast wyrobienie umiejętności poruszania się po rynku pracy oraz wyposażenie studentów w tzw. wiedzę uniwersalną,

interdyscyplinarną nie jest przez nich za bardzo oczekiwane, nie upatrują w takich działaniach głównej roli uczelni wyższej.

Tymczasem należy wspomnieć, że współcześnie pracodawcy, oprócz tego, że poszukują kandydatów do pracy z dobrze rozwiniętymi kompetencjami zawodowymi, to również wysoko cenią takie kompetencje, jak: samoorganizacja, zarządzanie sobą w czasie, umiejętność radzenia sobie ze stresem. Podkreślają ich braki u kandydatów do pracy²¹.

W przeprowadzonych badaniach zapytano respondentów o podejmowane działania uczelni wyższej w zakresie przygotowania do wkroczenia na rynek pracy. Badani najlepiej ocenili przygotowanie do pracy w grupie oraz przygotowanie merytoryczne do pełnienia roli zawodowej. Na uwagę zasługuje również wskazanie przez badanych przygotowania do praktycznego wykonywania zawodu. Przygotowanie do wejścia na rynek pracy wydaje się ważne w dobie dynamicznych zmian, jakie zachodzą na rynku.

Należy wspomnieć, iż oprócz przemian procesu pracy ewolucji ulegają warunki pracy. Realizacja i planowanie przyszłości zawodowej staje się nie tylko trudniejsze, ale w coraz większym stopniu niezależne jedynie od jednostki i jej aspiracji. Jak podkreśla V. Drabik-Podgórna, „współczesny model tranzycji związany z globalizacją, segmentacją rynku pracy i chaosem zawodowym obfituje w zjawiska nieprzewidziane, powtarzające się i obejmujące różne sfery życia”²². Współcześnie ważną jest świadomość zmian, jakie następują na rynku edukacji i pracy – zmiany te niejednokrotnie wyznaczają nowe zadania i cele do realizacji dla przyszłych absolwentów.

W toku prowadzonych badań zapytano również respondentów o zgodność planów zawodowych z wybranym kierunkiem kształcenia oferowanym przez daną szkołę wyższą. Poniżej uzyskane dane.

Tabela 4. Zgodność planów zawodowych z wybranym kierunkiem kształcenia

Lp.	Czynniki	N=310	%
11	Chciał(a)bym wykonywać zawód zgodny z kierunkiem mojego kształcenia	175	56,45
22	Mój wymarzony zawód nie jest związany z kierunkiem mojego kształcenia	31	10
33	Mój wymarzony zawód jest tylko częściowo związany z kierunkiem mojego kształcenia	63	20,32
44	W przyszłości chciał(a)bym założyć własną działalność gospodarczą zgodną z kierunkiem mojego kształcenia	25	8,06
55	W przyszłości chciał(a)bym założyć własną działalność gospodarczą, która nie będzie związana z kierunkiem mojego kształcenia	16	5,16

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

²¹ Por. Raport Dwa światy. Kompetencje przyszłości 2014, http://kariera.kozminski.edu.pl/fileadmin/kariera.kozminski.edu.pl/Raporty/RAPORT_KOMPETENCJE_PRZYSZLOSOCI_-_pracodawca.pdf [dostęp: 12.06.2018].

²² V. Drabik-Podgórna, *Tranzycja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym*, „Edukacja Dorosłych” 2010, nr 1, s. 100.

Z powyższych przedstawionych danych wynika, iż respondenci chcieliby wykonywać w przyszłości zawód zgodny z kierunkiem kształcenia, co przekłada się na nabywanie określonych umiejętności, ale i wiedzy specjalistycznej w danym zakresie.

Współczesne szkoły wyższe stają przed wyzwaniem dostosowania swojej oferty do aktualnych oczekiwań, tak by ocena efektywności ich działań była pozytywna. Aby wskazać kierunki ewentualnych zmian, warto przeanalizować, jakie są oczekiwania względem uczelni wyższych²³. Oczekuje się podjęcia konkretnych działań, a mianowicie:

- „rozpoznania zapotrzebowania na kwalifikacje potrzebne na rynku;
- kształtowania (...) umiejętności wyższego rzędu (umiejętności rozwiązywania problemów, umiejętności współdziałania w zespole itp.)”²⁴ – aktualnie w czasach, które charakteryzują się chaosem, dynamizmem zmian, swoistą niepewnością od współczesnego pracownika wymaga się elastyczności, logicznego myślenia, szybkiego reagowania na nowe wyzwania i problemy współczesności;
- „kształcenia znacznie większej liczny ludzi twórczych”²⁵; – w społeczeństwie wiedzy, społeczeństwie przedsiębiorczości, gdzie następuje dynamiczny rozwój technologiczny;
- „kształtowania wszechstronnych kompetencji, umożliwiających zmianę zawodów”²⁶; wszechstronne kompetencje uniwersalne pomagają współczesnym pracownikom w adaptacji do zmieniających się warunków;
- „zmieniania kryteriów porównywalności kompetencji już zdobytych; Przygotowanie człowieka rozumiejącego otoczenie, otwartego na nowe wartości, znaczenia, sposoby doświadczania świata, przygotowanego do uczestnictwa obywatelskiego, do współpracy z innymi, do posługiwania się nowoczesnymi metodami i technikami, a nie tylko gromadzącego wiedzę. Istotą uczenia się powinno być budowanie przez studenta kompetencji, a nie gromadzenie i zapamiętywanie przez niego wiedzy”²⁷.

Zmiany dotyczące funkcjonowania edukacji wyższej, takie jak m.in. jej większa różnorodność, elastyczność ofert edukacyjnych, urynkowanie edukacji wyższej, wzrost wskaźnika skolaryzacji, migracje studentów, większy dostęp do wyjazdów (krajowych i zagranicznych)²⁸, to tylko wybrane czynniki mające wpływ na sposób

²³ D. Kukla, M. Nowacka, *O potrzebie urealnienia edukacji wyższej – czyli kształcenie akademickie z perspektywy studentów*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2/2017, s. 97.

²⁴ A. Bogaj, *Szkoła w społeczeństwie obywatelskim*, w: *Szkoła a rynek pracy*, (red.) A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, Wyd. PWN, Warszawa 2006, s. 28.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże, s. 29.

²⁷ Tamże s. 28–29.

²⁸ Na ten temat szerzej m.in. R. Sultana, *Strategie usług poradnictwa zawodowego w społeczeństwie wiedzy – europejskie trendy, działania i wyzwania. Raport CEDEFOP*, Wyd. Cedefop. Biuro oficjalnych Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2004, s. 70–71.

studiowania, dokonywania wyborów, kształtowania siebie jako przyszłego pracownika, a tym samym planowania własnej przyszłości zawodowej²⁹.

Wnioski

Obecnie jakość kształcenie przekłada się na jakość późniejszego funkcjonowania w roli zawodowej. Dlatego ważne wydaje się rozpowszechnienie kształcenia dualnego jako wyznacznika zdobywania określonej wiedzy wspólnie z umiejętnościami praktycznymi. Powyższe uzyskane dane wskazują, że najbardziej doceniane są możliwość zdobycia w toku kształcenia wiedzy oraz umiejętności zawodowych, które w przyszłości warunkują bycie aktywnym zawodowo.

Bibliografia

1. Bogaj A. (2006), *Szkoła w społeczeństwie obywatelskim*, w: *Szkoła a rynek pracy*, (red.) A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, Wyd. PWN, Warszawa.
2. Drucker P. (2002), *Mysli przewodnie Druckera*, przeł. A. Doroba, Wyd. MT Biznes, Warszawa.
3. Drabik-Podgórną V. (2010), *Tranzycja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1.
4. Jeruszka U. (2011), *Efektywność kształcenia w szkołach wyższych*, „Polityka społeczna” nr 1.
5. Kukla D. (2007), *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych przyszłych nauczycieli*, w: *Kompetencja porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, Maliszewski J.W., (red.). Toruń: Adam Marszałek, Toruń.
6. Kukla D., Nowacka M. (2017), *O potrzebie urealnienia edukacji wyższej – czyli kształcenie akademickie z perspektywy studentów*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2/2017.
7. Kukla D. (2019), *Refleksje o edukacji wyższej w perspektywie przygotowania przyszłych absolwentów do tranzycji na rynek pracy*, w: Kłaeja M., (ed.), *Multidimenzionální proporcionalita studijní neúspěšnosti a její vybrané kontexty v terciárním vzdělávání*, Wyd. Slezská univerzita v Opavě.
8. Kukla D. (2018), *Adaptation to changes on the job market – the role of career counseling for students*, w: Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference May 25–26, 2018, vol. I, Rezekne Academy of Technologies, Rezekne.
9. *Ku strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce*, w: <http://liberte.pl/strategii-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego-polsce/#> [dostęp: 25.02.2018].
10. Kupisiewicz Cz. (1999), *Rzecz o kształceniu, Wybór rozpraw i artykułów. Problemy i dylematy edukacyjne na progu XXI wieku*, Instytut technologii Eksploatacji, Radom.
11. Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Wyd. Impuls, Kraków.
12. Mayor F. (2001), *Przyszłość świata*, Warszawa: Fundacja studiów i badań edukacyjnych, Warszawa.
13. Michałków I. (2006), *Edukacja, a konkurencyjność pracowników na współczesnym rynku pracy*, w: *Edukacja na rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, (red.) S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Wyd. Ochotnicze Hufce Pracy, Komenda Główna, Warszawa.
14. Quintini G., Martin J., Martin P. (2007), *The Changing Nature of the School-to-Work Transition Process in OECD Countries*, IZA Discussion Paper No. 2582.

²⁹ D. Kukla, *Adaptation to changes on the job market – the role of career counseling for students*, w: Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference May 25–26, 2018, vol. I, Rezekne Academy of Technologies, Rezekne 2018, ss. 281–291.

15. Fankowski M., Chmielewska K., Chybicka A., Krajna A., Pereświat-Sołtan A., Sujak-Lesz K. (2005), *Kształcenie studentów w czasach globalizacji i zagrożenia bezrobociem*, w: *Edukacja zawodoznawcza i edukacja pro jakościowa w szkole*, red. A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz, Wyd. MarMar. Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
16. Radziewicz-Winnicki A., Wołk Z. (2015), *Polskie szkolnictwo wyższe – stan i perspektywy*, „Rocznik Lubuski”, tom 41, część 2.
17. Raport Dwa światy. Kompetencje przyszłości 2014, dostęp: http://kariera.kozminski.edu.pl/fileadmin/kariera.kozminski.edu.pl/Raporty/RAPORT_KOMPETENCJE_PRZYSZLOSOCI_-_pracodawca.pdf [dostęp: 12.06.2018].
18. Remiszewska Z. (2015), *Znaczenie edukacji wobec odnajdywania się na rynku pracy*, w: *Wyzwania rynku edukacyjnego wobec rynku pracy – wymiary lokalne, regionalne i ponadregionalne*, (red.) B. Wiśniewska-Paź, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
19. Sultana R. (2004), *Strategie usług poradnictwa zawodowego w społeczeństwie wiedzy – europejskie trendy, działania i wyzwania. Raport CEDEFOP*, Wyd. Cedefop. Biuro oficjalnych Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.
20. Stasiak P. (2005), *W kierunku zachodzących zmian*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Poznań.
21. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant. *Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową*, Marzec 2010.
22. Szymański M.J. (2002), *Edukacyjne wyzwania globalizacyjne*, „Edukacja”, nr 4.

dr hab. Daniel Kukła, prof. UJD – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Olimpia Gogolin

ORCID: 0000-0002-0969-5123

Eugeniusz Szymik

ORCID: 0000-0001-9684-3253

DOI: 10.34866/m486-mx24

Nauczanie języków obcych słuchaczy Uniwersytetu Ekonomicznego Trzeciego Wieku w Katowicach

Foreign language teaching to students of the University of Economics of the Third Age in Katowice

Keywords: foreign language teaching, seniors, universities of the third age, survey.

Abstract: The aim of this article is to tackle the issue of foreign language teaching to seniors by the University of Economics of the Third Age in Katowice. In the theoretical part, the authors analyse the variables conducive to and preventing from studying foreign languages by seniors. Later on, they describe the University of Economics of the Third Age in Katowice. In the practical part, the authors present the results of the survey based on a questionnaire as the research tool. The survey was conducted in the academic year 2019/2020.

Słowa kluczowe: nauczanie języków obcych, seniorzy, uniwersytety trzeciego wieku, badania sondażowe.

Streszczenie: Celem artykułu jest przybliżenie zagadnienia nauczania seniorów języków obcych przez Uniwersytet Ekonomiczny Trzeciego Wieku w Katowicach. W części teoretycznej autorzy analizują zmienne sprzyjające oraz utrudniające seniorom naukę języków obcych. W dalszej części charakteryzują Uniwersytet Ekonomiczny Trzeciego Wieku w Katowicach. W części praktycznej autorzy prezentują wyniki badania sondażowego, opartego o technikę ankiety z wykorzystaniem kwestionariusza jako narzędzia badawczego. Badanie zostało przeprowadzone w roku akademickim 2019/2020.

Wprowadzenie

Seniorzy w chwili przejścia na emeryturę borykają się ze zmianami nie tylko zawodowymi, ale również społecznymi i osobistymi. Zmiany te w połączeniu ze zmianami cywilizacyjnymi mogą przyczyniać się do powstania u osób starszych poczucia wykluczenia albo je zwiększać. Temu wykluczeniu mają zapobiegać różnego rodzaju instytucje kierujące swoje działania w stronę seniorów. Organizacjami, które skupią wokół siebie liczne grono seniorów, są uniwersytety trzeciego wieku. Stanowią one jedną z najpopularniejszych „form edukacyjno-instytucjonalnych

aktywności seniorów”¹ oraz są „zwieńczeniem idei edukacji permanentnej. Istotnym celem ich działania jest zapobieganie marginalizacji i automarginalizacji społecznej seniorów”². Jednym z zadań tego rodzaju instytucji jest ukazanie seniorom ich potencjału i możliwości rozwoju.

W niniejszym artykule autorzy kładą nacisk przede wszystkim na jeden z obszarów edukacyjnych promowany przez uniwersytety trzeciego wieku, a mianowicie na lektoraty. Celem artykułu jest przybliżenie zagadnienia nauczania seniorów języków obcych przez Uniwersytet Ekonomiczny Trzeciego Wieku w Katowicach. O wyborze tej placówki zadecydowała różnorodność prowadzonych przez nią lektoratów.

Zmienne w nauczaniu seniorów języków obcych

Przyglądając się kwestii nauczania seniorów języków obcych, warto pochylić się nad czynnikami, które sprzyjają bądź utrudniają osobom starszym przyswajanie nowego języka. Jak zaznacza Anna Jaroszevska, „potrzeby i możliwości osób starszych w zakresie nauczania/uczenia się języka obcego są wypadkową stanu ich zdrowia, sprawności psychomotorycznej, cech osobowościowych, zainteresowań czy chociażby kondycji emocjonalnej”³.

Wśród zmiennych, które ułatwiają seniorom naukę języka obcego, należy wskazać zmianę stylu życia, która pociąga za sobą zmianę celów życiowych. Wraz z przejściem na emeryturę osoby starsze urzeczywistniają marzenia, na realizację których dotąd nie miały czasu. Przejście na emeryturę oznacza też ograniczenie pewnych kontaktów interpersonalnych. Uczestnictwo w zajęciach organizowanych przez różne instytucje, w tym uniwersytety trzeciego wieku, pozwala efektywnie wypełnić czas wolny oraz poszerzyć krąg znajomych. Pozytywne nastawienie do innych słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku oraz prowadzącego zajęcia często przejawia się otwartością w stosunku do samego procesu nauczania. Zdobywana wiedza zwiększa poczucie własnej wartości osób starszych i pozwala im na samorealizację, a także na podtrzymanie sprawności intelektualnej. Ćwiczenia pamięci natomiast ograniczają ryzyko demencji.

Z drugiej strony, seniorzy borykają się też z licznymi czynnikami, które utrudniają im naukę języków obcych. Czynniki te uwidaczniają się w wymiarach: biologicznym, psychologicznym oraz społecznym. Jednym z przykładów jest naturalne obniżenie się sprawności psychomotorycznej, które może prowadzić do stopniowej zatraty poczucia pewności siebie i zanizonej samooceny.

¹ L. Hurlo, A. Krause, I. Sorokosz, *Codziennosc współczesnego Seniora*, Elbląg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2019, s. 129.

² Z. Szarota, *Przestrzeń edukacyjna Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, „E-mentor” 2008, nr 3 (25), s. 73.

³ A. Jaroszevska, *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 41.

Innym czynnikiem jest również obniżenie zdolności do zapamiętywania. W przypadku, gdy uczestnikami zajęć obok seniorów są również osoby młode, prowadzi ono do nienadążania przez seniorów za tempem omawianego materiału.

Ostatnim z czynników, o którym warto wspomnieć, jest również tendencja do szybkiego męczenia się osób starszych, która dotyczy tak sprawności fizycznej, jak i intelektualnej.

Charakterystyka UETW w Katowicach

Uniwersytet Ekonomiczny Trzeciego Wieku w Katowicach rozpoczął działalność w marcu 2012 roku, a zatem w roku, który na mocy uchwały senatu Rzeczypospolitej Polskiej został ustanowiony rokiem uniwersytetów trzeciego wieku. Instytucja ta powstała jako jednostka, której nadrzędnym celem – o czym mowa w *Regulaminie organizacyjnym Uniwersytetu Ekonomicznego Trzeciego Wieku* – jest „organizacja działalności dydaktycznej w zakresie kształcenia o charakterze otwartym”⁴. W założeniu kształcenie to ma prowadzić do aktywizacji seniorów nie tylko w sferach intelektualnej i społecznej, ale również psychicznej oraz fizycznej. Ma również pomagać osobom starszym w nawiązywaniu relacji interpersonalnych, co z kolei przekłada się na jakość życia seniorów i zniwelowanie ich poczucia osamotnienia.

Jako jednostka podlegała Uniwersytetowi Ekonomicznemu UETW w edukacji dorosłych kładzie szczególny nacisk na zagadnienia związane właśnie z ekonomią. Pojawiają się tematy związane między innymi z marketingiem i finansami. Nie oznacza to jednak lekceważenia innych dziedzin nauki czy kultury. Dla przykładu w roku akademickim 2019/2020 władze UETW zaplanowały cykl wykładów z zakresu historii sztuki i muzyki.

Słuchaczem UETW może zostać każda osoba, która ukończyła 50. rok życia lub posiada status emeryta bądź rencisty. Od momentu powstania aż do chwili obecnej w życie katowickiego UETW postanowiło włączyć się 2692 seniorów.

W ofercie UETW można wyodrębnić kilka sekcji. Jedną z nich jest sekcja edukacyjna, która zapewnia słuchaczom możliwość uczestnictwa w wykładach. Innymi sekcjami są sekcje: informatyczna (w jej ramach odbywają się warsztaty komputerowe o różnym stopniu zaawansowania), sportowa (dająca uczestnikom możliwość gry w bilarda, nauki tańca, a także gimnastyki ogólnorozwojowej, gimnastyki w wodzie oraz pływania) oraz artystyczna (wspomnieć tu należy o kursach fotografii oraz zespole wokalnym EkonoVocale). Kluczowa z perspektywy niniejszej publikacji jest sekcja językowa.

W roku akademickim 2019/2020 słuchacze mogą wziąć udział w lektoratach języka angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego oraz włoskiego. Co ciekawe, w roku akademickim 2014/2015 odbywał się również lektorat języka chińskiego.

⁴ *Regulamin organizacyjny Uniwersytetu Ekonomicznego Trzeciego Wieku.*

Tabela 1. Sekcje zajęć w UETW

Rodzaj sekcji	Rodzaj zajęć	Inne informacje
Sekcja edukacyjna	Wykłady	
Sekcja informatyczna	Zajęcia komputerowe	Poziom średni
		Poziom zaawansowany
Sekcja sportowa	Tańce	
	Bilard	
	Gimnastyka ogólnorozwojowa I	
	Gimnastyka ogólnorozwojowa II	
Sekcja artystyczna	Kurs fotografii	
Sekcja językowa	Lektorat	Język angielski
		Język francuski
		Język hiszpański
		Język niemiecki
		Język rosyjski
		Język włoski

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Lektoraty UETW – rok akademicki 2019/2020

Lp.	Język obcy	Poziom zaawansowania
1.	Angielski	A0
		A1
		A2
		A2+
		B1
		B2, konwersacje
2.	Niemiecki	A1
		B1, konwersacje
3.	Rosyjski	grupa konwersacyjna, miłośnicy języka i kultury
4.	Francuski	grupa konwersacyjna, miłośnicy języka i kultury
5.	Hiszpański	grupa początkująca
6.	Włoski	poziom średniozaawansowany

Źródło: opracowanie własne.

Koszt uczestnictwa w trwających 90 minut zajęciach w porównaniu z cenami innych placówek świadczących podobne usługi jest niższy, co stanowi istotny czynnik motywujący do podjęcia nauki języka obcego. Dowiodły tego również badania sondażowe przeprowadzone przez autorów tekstu. O tym jednak mowa w dalszej części artykułu.

W roku akademickim 2019/2020 w lektoratach bierze udział 143 seniorów, co stanowi niemal połowę wszystkich słuchaczy UETW we wskazanym roku.

Tabela 3. Liczba słuchaczy UETW względem liczby uczestników lektoratów

Rok akademicki	Liczba słuchaczy UETW	Liczba uczestników lektoratów
2012/2013	345	206
2013/2014	358	211
2014/2015	344	195
2015/2016	268	132
2016/2017	428	148
2017/2018	306	151
2018/2019	317	165
2019/2020	326	143
łącznie	2692	1351

Źródło: opracowanie własne.

Uczestnictwo w lektoratach zorganizowanych przez UETW z jednej strony umożliwia seniorom zdobywanie bądź pogłębianie znajomości języków obcych, z drugiej zaś stwarza okazję do praktycznego wykorzystania zdobytych podczas zajęć umiejętności. Dzieje się tak za sprawą wspólnych uniwersyteckich wyjazdów zagranicznych. Ponadto UETW nawiązało współpracę międzynarodową, za sprawą której słuchacze mogą wziąć udział w wymianie polsko-francuskiej. Wymiana ta oznacza wyjazdy połączone z mieszkaniem u zagranicznych rówieśników, lecz także gościnę seniorów z Francji u siebie.

Innym przejawem współpracy międzynarodowej jest inicjatywa pod nazwą „Letnia Szkoła Języka”. W jej ramach 18 seniorów uczestniczyło w zajęciach języka rosyjskiego na Uniwersytecie w Petersburgu. Naukę tę zwieńczyło uzyskanie dyplomu uniwersyteckiego.

Zajęcia językowe są prowadzone na różnych poziomach zaawansowania. Są to: grupy początkujące, grupy średniozaawansowane, a także grupy konwersacyjne.

Opis i analiza badania sondażowego

Chcąc bliżej przyjrzeć się znajomości języków obcych przez seniorów i ich motywacji do nauki, autorzy przeprowadzili badanie sondażowe wśród słuchaczy UETW w Katowicach w roku akademickim 2019/2020. Badaniem objęli grupę 83 słuchaczy, w tym 70 kobiet oraz 13 mężczyzn. Ze względu na małą liczbę mężczyzn, którzy odpowiedzieli na ankietę, autorzy zrezygnowali z kryterium podziału odpowiedzi ze względu na płeć.

Tabela 4. Płeć

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Kobieta	70	84,34
Mężczyzna	13	15,66

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość respondentów (78,31%) posiada wykształcenie wyższe, pozostała część (21,69%) ma wykształcenie średnie.

Tabela 5. Wykształcenie

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Podstawowe	0	0
Zawodowe	0	0
Średnie	18	21,69
Wyższe	65	78,31

Źródło: opracowanie własne.

Mając na względzie specyfikę instytucji, której podlega UETW, nie dziwi fakt, że profil zawodowy 68,67% ankietowanych słuchaczy to profil ścisły.

Tabela 6. Profil zawodowy

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Humanistyczny	26	31,33
Ścisły	57	68,67

Źródło: opracowanie własne.

Ankieta, którą autorzy skierowali do uczestników zajęć UETW, składała się z 9 pytań. W pierwszym z nich słuchacze mieli określić, od jak dawna uczą się języków obcych. Największe poparcie zdobyła odpowiedź „Powyżej 5 lat”. Uzyskała ona 37,35% głosów. Na drugim miejscu – ze stosunkowo niewielką różnicą procentową – uplasowała się opcja „Od zawsze” (31,33%). Zaledwie 3,61% ankietowanych wybrało możliwość „Od roku”.

Tabela 7. Długość nauki języków obcych

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Od roku	3	3,61
Od 2 do 5 lat	23	27,71
Powyżej 5 lat	31	37,35
Od zawsze	26	31,33

Źródło: opracowanie własne.

Wśród języków, których seniorzy uczyli się najczęściej, dominują angielski oraz rosyjski. Każdy z nich zdobył ponad osiemdziesięcioprocentowe poparcie. Na trzecim miejscu znalazł się język niemiecki (42,17%). Jednym z najbardziej oryginalnych języków wskazywanych przez respondentów okazał się język esperanto, którego uczyła się jedna osoba.

Tabela 8. Języki, których uczyli się słuchacze UETW

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Angielski	67	80,72
Niemiecki	35	42,17
Rosyjski	70	84,34
Francuski	28	33,73
Włoski	17	20,48
Hiszpański	8	9,63
Inny	13	15,66

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 9. Inne języki, których uczyli się słuchacze UETW

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Łacina	4	4,82
Chorwacki	4	4,82
Czeski	2	2,41
Ukraiński	2	2,41
Esperanto	1	1,20
Serbski	1	1,20
Słowacki	1	1,20
Szwedzki	1	1,20

Źródło: opracowanie własne.

Gdy mowa o językach, których słuchacze UETW uczą się obecnie, należy wskazać przede wszystkim na język angielski (69,88%). Wynika to z popularności tego języka na całym świecie. Jego znajomość otwiera drzwi do zwiedzania wielu państw, nie tylko europejskich.

Tabela 10. Języki, których uczą się słuchacze UETW

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Angielski	58	69,88
Niemiecki	14	16,87
Rosyjski	2	2,41
Francuski	12	14,46
Włoski	9	10,84
Hiszpański	6	7,23
Inne	2	2,41

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 11. Inne języki, których uczą się słuchacze UETW

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Chorwacki	1	1,20
Serbski	1	1,20
Ukraiński	1	1,20

Źródło: opracowanie własne.

Fakt ten stanowi niezwykle silną motywację do podjęcia się jego nauki bądź pogłębiania jego znajomości. Uwidacznia się to również w odpowiedziach respondentów na pytanie czwarte ankiety: „Co skłoniło Panią/Pana do nauki języka obcego w dorosłym życiu?”. Dla 56,63% powodem tym była chęć rozwijania „umiejętności porozumiewania się za granicą”, a dla 27,71% chęć podróżowania.

Znaczącym w dzisiejszych czasach motywatorem okazała się również potrzeba kontaktu z mieszkańcami innych państw, spowodowana faktem emigracji znajomych bądź rodziny słuchaczy UETW. 6,02% badanych pragnie również porozumiewać się z obcokrajowcami mieszkającymi w Polsce.

Czynnikami wartymi podkreślenia pozostają również: „podtrzymanie sprawności intelektualnej” (10,84%), „rozumienie słowa pisanego i mówionego” (10,84%), pod którym kryje się między innymi chęć korzystania z obcojęzycznych źródeł wiedzy czy oglądanie filmów w wersji oryginalnej, a także „miłe spotkania z innymi słuchaczami” (6,02%).

Tabela 12. Motywacja do nauki języków obcych

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Umiejętność porozumiewania się za granicą	47	56,63
Chęć wyjazdów zagranicznych	23	27,71
Doskonalenie znajomości języka i stały kontakt z językiem	21	25,30
Rodzina i znajomi mieszkający za granicą	11	13,25
Poznanie historii i kultury kraju, którego języka się ucze	10	12,05
Podtrzymywanie sprawności intelektualnej	9	10,84
Radość z nauki języków obcych	9	10,84
Rozumienie słowa pisanego i mówionego	9	10,84
Chęć nauki kolejnego języka	5	6,02
Miłe spotkania z innymi słuchaczami	5	6,02
Porozumiewanie się z obcokrajowcami mieszkającymi w Polsce	5	6,02
Wykorzystywanie języka obcego w pracy	5	6,02
Wypełnienie czasu wolnego	5	6,02
„Życie idzie naprzód i znajomość języka obcego w dzisiejszych czasach jest przydatna”	2	2,41
„Bycie światowym człowiekiem to ważne w życiu”	1	1,20
Nowoczesne środki przekazu	1	1,20
Rekomendacja koleżanki dotycząca lektora	1	1,20

Źródło: opracowanie własne.

Przyglądając się motywom uczenia się przez seniorów języków obcych, należy podkreślić, że różnią się one od tych, którymi kierują się młodzi ludzie. W przypadku osób starszych powody te wynikają bardziej „z dążenia do samorealizacji poprzez zaspokojenie potrzeb poznawczych, emocjonalnych oraz społecznych. Nie bez znaczenia są przy tym preferowany model życiowy, pełnione role społeczne i sytuacja rodzinna”⁵.

Decydując się na lektorat w ramach UETW, słuchacze kierują się przede wszystkim takimi względami jak: „mała liczebność grupy” (66,27%), tym, że jest on „adresowany tylko do seniorów” (60,24%), a ponadto niewiele kosztuje (54,22%). W związku z tym, że w kursie języka obcego biorą udział wyłącznie osoby starsze, tempo omawianych zagadnień jest dostosowywane do wszystkich uczestników zajęć. Nie można tu zatem mówić o dysproporcjach występujących w grupach, w której obok seniorów uczą się również młodzi ludzie, a nawet uczniowie. Dysproporcje te stanowią często skuteczny czynnik demotywujący seniorów do podjęcia się nauki języków obcych.

Tabela 13. Zalety lektoratów zorganizowanych przez UETW

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
To kurs adresowany tylko do seniorów	50	60,24
Mała liczebność grupy	55	66,27
Znam nauczyciela	13	15,66
W kursie biorą udział moi znajomi	11	13,25
Kurs w dobrej cenie	45	54,22
Inne	22	26,51

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 14. Inne zalety lektoratów zorganizowanych przez UETW

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Dobrzy lektorzy	12	14,46
Miła atmosfera	4	4,82
Wysoki poziom	4	4,82
Podtrzymywanie kontaktów międzyludzkich	2	2,41
Pogłębienie znajomości języka	2	2,41
Blisko domu	1	1,20
Organizatorem jest UE, którego jestem absolwentem	1	1,20

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiadając na kolejne, szóste pytanie ankiety, respondenci mieli ocenić swoją znajomość języków obcych. Do wyboru były trzy stopnie zaawansowania. Sposób, w jaki rozłożyły się głosy respondentów, autorzy prezentują w tabeli 15.

⁵ A. Jaroszewska, *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 41.

Tabela 15. Własna ocena znajomość języków obcych przez słuchaczy UETW

	Wysoko		Przeciętnie		Nisko	
	Wartości liczbowe	Wartości procent.	Wartości liczbowe	Wartości procent.	Wartości liczbowe	Wartości procent.
Angielski	4	5,97	45	67,16	18	26,87
Niemiecki	7	20,00	5	14,29	23	65,71
Rosyjski	9	12,86	34	48,57	27	38,57
Francuski	1	3,57	14	50,00	13	46,43
Włoski	2	11,76	8	47,06	7	41,18
Hiszpański	0	0	1	12,50	7	87,50
Inny						
Łacina	0	0	0	0	4	100
Chorwacki	1	25,00	3	75,00	0	0
Czeski	0	0	2	100	0	0
Esperanto	0	0	0	0	1	100
Serbski	0	0	1	100	0	0
Słowacki	0	0	0	0	1	100
Szwedzki	1	100	0	0	0	0
Ukraiński	0	0	1	50,00	1	50,00

Źródło: opracowanie własne.

Oczekiwania słuchaczy wobec lektoratu są bardzo różne. Wśród tych, które zdobyły największe poparcie, warto wymienić: „Kurs ułatwi mi podróże zagraniczne” (85,54%), a także „Podtrzymam swoją sprawność intelektualną” (86,75%). Seniorzy pragną również nauczyć się „swobodnie porozumiewać w języku obcym” (56,63%).

Godną uwagi odpowiedzią, choć była to wypowiedź zaledwie jednej ankietowanej, jest wskazanie na sposobność „korzystania z anglojęzycznych źródeł czy zasobów informacji, np. w internecie” (1,20%). Deklaracja ta stanowi doskonałą ilustrację zmian i możliwości, jakie otworzyły się przed ludźmi we współczesnym świecie. Pokazuje również, że nie tylko młodzi, ale i starsi próbują korzystać z dobrodziejstw nowych technologii i czerpać z nich wiele korzyści.

Tabela 16. Oczekiwania słuchaczy wobec lektoratu

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Nauczę się swobodnie porozumiewać w języku obcym	47	56,63
Kurs ułatwi mi podróże zagraniczne	71	85,54
Podtrzymam swoją sprawność intelektualną	72	86,75
Nawiążę nowe znajomości	34	40,96
Inne	5	6,02

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 17. Inne oczekiwania słuchaczy wobec lektoratu

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Będę miała możliwość porozmawiania z wnuczką w jej języku	1	1,20
Chcę czytać książki w oryginale (w języku angielskim)	1	1,20
Ma działanie odmładzające	1	1,20
Możliwość korzystania z anglojęzycznych źródeł czy zasobów informacji, np. w internecie	1	1,20
Podtrzymam lub rozwinę znajomość języka i przypomnę sobie to, co zapomniałem	1	1,20

Źródło: opracowanie własne.

Przyglądając się zagadnieniu lektoratów, nie sposób nie zwrócić uwagi na pojawiające się w ich trakcie elementy. Respondentom wskazano trzynaście typowych dla kursu aktywności, których przydatność mieli ocenić w skali od 1 do 5, gdzie 1 było oceną najniższą, a 5 – najwyższą. Największym uznaniem w oczach seniorów cieszyły się „konwersacje”, które uzyskały ocenę 4,66. Tuż za nimi uplasowały się opcje: „ćwiczenia gramatyczne” (4,59) oraz „wyjaśnianie problemów” (4,58).

Najniżej oceniono „pracę w większej grupie” (3,57). Może to wynikać z tego, że współdziałając w dość liczny gronie, nie wszystkie osoby mają szansę na przećwiczenie omawianych zagadnień i tematów w takim samym stopniu jak pozostali słuchacze.

Interesującym wskazaniem, o którym napisała jedna z respondentek, jest również fakt zapraszania przez UETW native-speakerów i gości zagranicznych.

Tabela 18. Ocena poszczególnych aktywności podczas lektoratu

Aktywność	Ocena
Konwersacje	4,66
Sporządzanie notatek	4,28
Praca indywidualna	4,27
Praca w parach	3,97
Praca w większej grupie	3,57
Wyjaśnianie problemów	4,58
Ćwiczenia gramatyczne	4,59
Słuchanie tekstów w języku obcym	4,23
Czytanie tekstów w języku obcym	4,54
Tłumaczenia ustne	4,41
Tłumaczenia pisemne	4,42
Nauka poprzez gry i zabawy	3,64
Wspólne wycieczki zagraniczne	3,98
Inna	
Zapraszanie native-speakerów i gości zagranicznych	5,00

Źródło: opracowanie własne.

Wśród największych korzyści płynących z uczestnictwa w lektoracie seniorzy wymieniali następujące: „Pogłębienie znajomości języka” (44,58%), „Miłe spotkania w grupie i nawiązywanie nowych znajomości” (32,53%), a także „podtrzymywanie sprawności intelektualnej” (28,92%). 22,89% badanych uczestnictwo w kursie, który określają mianem „ciekawego”, przynosi satysfakcję. Cennym efektem nauki staje się również „Możliwość porozumiewania się podczas wyjazdów zagranicznych” (22,89%).

Lektorat jest też motywatorem do nieustannego kształcenia się (9,64%), a także, co wydaje się szczególnie ważne w przypadku seniorów, zwiększa ich „poczucie własnej wartości, przydatności na co dzień” (7,23%).

Tabela 19. Korzyści wypływające z uczestnictwa w lektoracie

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Pogłębienie znajomości języka	37	44,58
Miłe spotkania w grupie i nawiązywanie nowych znajomości	27	32,53
Podtrzymywanie sprawności intelektualnej	24	28,92
Możliwość porozumiewania się podczas wyjazdów zagranicznych	19	22,89
Satysfakcja z udziału w ciekawych zajęciach	19	22,89
Stały kontakt z językiem	9	10,84
Mobilizacja do nauki	8	9,64
Swobodniejsze konwersacje	8	9,64
Większe poczucie własnej wartości, przydatności na co dzień	6	7,23
Rozwój osobisty	6	7,23
Lepsze rozumienie języka w słuchaniu i czytaniu tekstów obcojęzycznych	4	4,82
Aktywność	4	4,82
Wspólne wyjazdy zagraniczne	3	3,61
Lekcja systematyczności	2	2,41
Obsługa nowoczesnych urządzeń elektronicznych	1	1,20

Źródło: opracowanie własne.

Wskazane zalety świadczą o potrzebie organizowania tego rodzaju szkoleń nie tylko przez UETW czy uniwersytety trzeciego wieku w ogóle, ale i inne placówki o charakterze edukacyjnym.

Zakończenie

Współczesny świat stawia przed ludźmi, a zwłaszcza seniorami, wysokie wymagania. Sprostanie im bywa trudne, zwłaszcza dla osób starszych, które przecież wy-

chowały się w znacząco odmiennej od dzisiejszej rzeczywistości, ale jednocześnie jest warunkiem tego, że jednostka nie doświadczy marginalizacji czy wykluczenia. Zjawiska takie jak rozwój nowoczesnych technologii czy wyjazdy młodych ludzi za granicę w celach zarobkowych skłaniają seniorów do nieustannego poszerzania swoich umiejętności w różnych dziedzinach. Chcąc nie tylko nie pozostawać w tyle, ale i podnieść jakość swojego życia, należy umieć w pełni korzystać z możliwości, jakie oferuje dzisiejszy świat. W zdobyciu tych umiejętności pomagają różnego rodzaju instytucje, między innymi uniwersytety trzeciego wieku.

Mając na względzie wspomniane wyżej częste migracje młodych ludzi i konsekwencje, jakie niosą one za sobą dla seniorów, autorzy przyjrzeni się problemowi znajomości języków obcych przez osoby starsze. W tym miejscu warto zaznaczyć, że senior jako uczeń jest „w pełni ukształtowaną indywidualnością, reprezentującą określony typ osobowości, ze swoimi potrzebami, światopoglądem, postawą społeczną czy strategiami uczenia się”⁶.

Przeprowadzone wśród słuchaczy Uniwersytetu Ekonomicznego Trzeciego Wieku w Katowicach badanie sondażowe dowiodło, że językami, których do tej pory najczęściej uczyli się seniorzy, są angielski, rosyjski oraz niemiecki. Obecnie językiem wiodącym jest dla nich język angielski.

Motywatorem do nauki jest przede wszystkim chęć podróżowania. Seniorzy wielokrotnie podkreślali fakt, że o wiele łatwiej zwiedza się inne kraje, kiedy potrafi się porozumiewać z jego mieszkańcami. Znakiem czasów są również wskazania na potrzebę kontaktu z obcokrajowcami mieszkającymi w Polsce.

Znajomość języka to dla seniorów również możliwość rozmowy z rodziną czy znajomymi mieszkającymi za granicą.

Biorąc pod uwagę te prawidłowości, nie dziwi, że najwyższej ocenianą aktywnością podczas lektoratu stają się konwersacje. Rozumienie słowa pisanego i mówionego innych krajów to okazja do korzystania z obcojęzycznych źródeł wiedzy, oglądania filmów bez lektora czy nawet czytania literatury woryginalie.

Decydując się na lektorat prowadzony w ramach UETW, seniorzy kierowali się różnymi względami. Tym, co docenili najbardziej, była mała liczebność grupy, a także niska cena kursu.

Lektoraty to także możliwość spotykania się z innymi ludźmi, poszerzania grona znajomych, które po przejściu na emeryturę niejednokrotnie znacząco się zawęża.

Wyjście na zajęciach zmusza osoby starsze do aktywności, nie pozwala im na zamknięcie się w czterech ścianach, pociąga za sobą otwartość na rozwój, wiedzę

⁶ A. Jaroszevska, *Uczeń w wieku późnej dorosłości – próba charakterystyki w kontekście organizacji procesu nauczania języków obcych*, w: *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*, red. J. Knieja, S. Piotrowski, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 2011, s. 500.

oraz innych ludzi. Jedna z ankietowanych stwierdziła nawet, że udział w kursie sprawia, że czuje się młodziej. Zdobywając nowe umiejętności, seniorzy mogą podnieść poczucie własnej wartości, a przez to poczuć się jeszcze bardziej potrzebni.

Kończąc rozważania, warto przytoczyć słowa jednej respondentki, która napisała, że „Życie idzie naprzód i znajomość języka obcego w dzisiejszych czasach jest przydatna”.

Bibliografia

1. Hurlo L., Krause A., Sorokosz I. (2019), *Codziennosc współczesnego Seniora*, Elbląg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej. ISBN 978-83-62336-54-8.
2. Jaroszevska A. (2013), *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. ISBN 978-83-7850-199-2.
3. Jaroszevska A. (2011), *Uczeń w wieku późnej dorosłości – próba charakterystyki w kontekście organizacji procesu nauczania języków obcych*, w: *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*, red. J. Knieja, S. Piotrowski. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, s. 487–502.
4. *Regulamin organizacyjnym Uniwersytet Ekonomiczny Trzeciego Wieku*.
5. Szarota Z. (2008), *Przestrzeń edukacyjna Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, „E-mentor”, nr 3 (25), s. 71–76.
6. <https://www.ue.katowice.pl/kandydaci/uetw.html> [dostęp: 28.02.2020].

dr Olimpia Gogolin – Miejska Biblioteka Publiczna w Gliwicach

dr Eugeniusz Szymik – Uniwersytet Śląski w Katowicach, e-mail: gienekszymikpoczta.onet.pl@onet.pl

Uczestnictwo nauczycieli w profesjonalnych społecznościach edukacyjnych w środowisku online a proces doskonalenia zawodowego

Teachers' participation in the online educational communities and the process of professional development

Keywords: professional development of teachers, professional educational communities, online learning.

Abstract: The considerations presented in this study are part of the pedagogical discourse on the conditions for professional development of teachers outside their workplace. The aim of the article is to discuss the specifics of teachers' participation in online educational communities. The author discusses Tobbin's concept of online learning and describes in detail the structure and functions of virtual communities. The author emphasizes the benefits of such participation and describes the shortcomings of traditional forms of professional development. Literature analysis shows that virtual educational communities are alternative and optimal environments for the professional development of teachers. Those communities support informal learning and help improve teaching methods by generating innovative teaching strategies.

Słowa kluczowe: rozwój zawodowy nauczycieli, profesjonalne społeczności edukacyjne, uczenie się w sieci.

Streszczenie: Prezentowane w niniejszym opracowaniu rozważania wpisują się w dyskurs pedagogiczny o warunkach rozwoju zawodowego nauczycieli poza miejscem pracy. Celem artykułu jest przede wszystkim omówienie specyfiki funkcjonowania nauczycieli w społecznościach edukacyjnych w środowisku online. Autorka przywołuje koncepcję uczenia się w sieciach K. Tobbina i w tej perspektywie szczegółowo opisuje strukturę oraz funkcje wirtualnych społeczności praktyków, akcentując korzyści, jakie płyną z uczestnictwa w nich. Zwraca przy tym uwagę na braki tradycyjnych form doskonalenia zawodowego nauczycieli. Autorka dokonała krótkiego przeglądu literatury na ten temat. Analiza literatury źródłowej pozwala wskazać, że wirtualne społeczności edukacyjne to alternatywne, optymalne środowiska doskonalenia zawodowego, wspierające kulturę uczenia się nauczycieli. Wspomagają bowiem nieformalne uczenie się i pomagają w doskonaleniu praktyki nauczycielskiej, generując innowacyjne strategie nauczania.

„...Najważniejszą rzeczą, której nauczyłam się jest to, że istnieje społeczność entuzjastycznych, niesamowitych nauczycieli, którzy uczą się przez całe życie, wciąż doskonalą swoją praktykę ucząc się od siebie nawzajem...”

Trust, Krutka, Carpenter, 2016

Wprowadzenie

Rzeczywistość, w której funkcjonujemy, jest nieprzewidywalna. Ludzie żyją w złożonym, nieustannie zmieniającym się świecie społecznym i polityczno-gospodarczym. Konsekwencją tego jest brak możliwości planowania swojego życia. Wymagania stawiane jednostkom również są wciąż modyfikowane. W sytuacji „zmienności”, w świecie wieloznaczności, różnorodności kulturowej, zróżnicowanych systemów przekonań, człowiek zmuszony jest reagować i adaptować się do nowych warunków (uczenie się nie może zakończyć się na żadnym z etapów życia). Działanie to najczęściej przybiera formę uczenia się, kształtowania się, inaczej mówiąc aktywności, która prowadzi do rozwoju. Większość procesów uczenia się osób dorosłych odbywa się w sposób nieformalny, poza tradycyjnymi miejscami zdobywania wiedzy. Przebiegają one poprzez interakcje z osobami, które jednostka ceni, kocha, poprzez kontakty z przyjaciółmi, sąsiadami i współpracownikami na przestrzeni wielu sekwencji biografii.

Nieustanne uczenie się jest także integralnym elementem filozofii życiowej współczesnych nauczycieli. Wymagania społeczne wobec nich są zmienne i z każdym rokiem zwiększa się ich zakres. Dydaktycy muszą więc stale się uczyć i rozwijać. Doskonalenie się nauczycieli jest wymagane w wielu krajach ze względu na wciąż zachodzące zmiany edukacyjne, przyrost wiedzy dydaktycznej, metodycznej, neurobiologicznej. Zakłada się także, że ich udział w różnego typu formach doskonalenia zawodowego poprawia jakość nauczania uczniów (Tuytens, Devos 2011; Gallagher, Griffin, Ciuffetelli-Parker, Kitchen, Figg 2011, Admiraal, Kruiter, Lockhorst, Schenke, Sligte, Smit, Tigelaar 2016).

W ostatnim czasie wielu pedagogów, doświadczając braku satysfakcji z tradycyjnych form doskonalenia zawodowego (związanych często z miejscem zatrudnienia i odgórnie narzuconymi wymogami formalnymi), przyłącza się do wirtualnych, profesjonalnych społeczności edukacyjnych. Postrzegane są one jako alternatywne, optymalne środowisko doskonalenia zawodowego. W niniejszym tekście wyjaśnione zostanie, z jakich względów nieformalne środowiska uczenia się mogą być bardziej efektywne niż tradycyjne. Przedstawiona zostanie także struktura oraz funkcje wirtualnych społeczności nauczycieli.

Tradycyjne i nietradycyjne formy doskonalenia się nauczycieli w kontekście idei uczenia się przez całe życie

Idea uczenia się przez całe życie (*life long learning*) wpisana jest w założenia Raportu Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji, opracowanego przez

Jacques'a Delors'a, opublikowanego w 1996 r., pt. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Permanentne doskonalenie się jest i zawsze było mocno ulokowane w pragmatyce zawodowej nauczycieli. Od 1 września 2018 r. na dydaktyków nałożony został ustawowy obowiązek doskonalenia się zgodnie z potrzebami szkoły. W myśl art. 12 ust. 3. ustawy Karta Nauczyciela nauczyciel musi podnosić swoją wiedzę ogólną, zawodową i w tym celu korzystać z różnych form doskonalenia zawodowego. Ponadto ci, którzy ubiegają się o kolejne stopnie awansu zawodowego, w okresie stażu powinni nieustannie podnosić swoje kompetencje. Wszystko to zazwyczaj odbywa się w nurcie tradycyjnych form doskonalenia zawodowego, często związanych z miejscem pracy.

Wdrażana procedura rozwoju zawodowego nauczycieli nie spełnia jednak swojej funkcji. W założeniu powinna sprzyjać rozwojowi, podnoszeniu wiedzy i umiejętności, promować najlepszych pedagogów. W świetle wyników kontroli NIK można wysnuć wniosek, że procedura ta sprowadza się tylko do automatycznego promovania na kolejne stopnie awansu. W opinii NIK proces doskonalenia zawodowego nauczycieli nie jest ukierunkowany na kształtowanie postaw oraz przyrost wiedzy i umiejętności (a zatem NIK wskazuje na brak zmian o charakterze jakościowym) (Raport NIK 2017)¹.

Wnioski z badań Marzenny Magdy-Adamowicz potwierdzają opisany stan rzeczy. Ponadto badaczka wskazuje na niewystarczające powiązanie działań z zakresu awansu zawodowego z faktycznym doskonaleniem zawodowym oraz na to, iż narzucone wymagania nie uwzględniają licznych istotnych kompetencji potrzebnych w pracy nauczycielskiej. M. Magda-Adamowicz twierdzi, iż system awansu, zawodowego nie jest wystarczająco powiązany z potrzebami szkół, ma biurokratyczny charakter i oparty jest wyłącznie na motywacji finansowej i potrzebie stabilizacji sytuacji zawodowej. Ponadto zwraca uwagę na zbyt krótką ścieżkę awansu co sprawia, że stosunkowo w młodym wieku można osiągnąć najwyższy szczebel awansu, mogąc zrezygnować z dalszego doskonalenia (Magda-Adamowicz 2017, s. 46). Potwierdzają to badania zrealizowane w Niemczech i Belgii, które wykazały, że częstotliwość podejmowania działań związanych z rozwojem zawodowym zmniejsza się wraz z wiekiem (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, Baumert 2011; van Daal, Donche, De Maeyer 2014). Niepokojące jest także to, iż wraz z osiągnięciem kolejnych stopni awansu, ograniczaniem aktywności edukacyjnej spada poziom poczucia własnej skuteczności (Kulawska 2017).

Doskonalenie zawodowe – zwłaszcza formalne – nie jest efektywne. Oferta placówek doskonalenia nie uwzględnia potrzeb odbiorców, nie jest oparta na przeprowadzonej diagnozie wstępnej. W rezultacie szkolenia nie spełniają oczekiwań nauczycieli (zwykle istotniejsze są możliwości organizatorów, a nie potrzeby szkolne).

¹ Raport NIK z 2012 r. także wskazuje system kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, który postrzegany jest jako fundamentalny element podnoszenia jakości pracy polskich szkół, nie działa dobrze (Raport NIK, 2012).

Wskazują oni również, że mają problem z wykorzystaniem wiedzy i umiejętności zdobytych podczas tradycyjnych szkoleń (Elsner, Bednarek 2010; Raport NIK 2017). W tej sytuacji kluczowym wydaje się pytanie, w jaki sposób tworzyć efektywne środowiska uczenia się dla nauczycieli? Jest to istotne pytanie zwłaszcza w kontekście tego, iż tradycyjne formy kształcenia (m.in. krótkie formy doskonalenia zawodowego, np. warsztaty, kursy; seminaria; konferencje; studia podyplomowe) nie wykazują istotnego wpływu na praktykę zawodową nauczycieli (Cochran-Smith, Zeichner 2005; Darling-Hammond, Snyder 2009).

Nietradycyjne formy uczenia się (oparte zazwyczaj o nieformalne uczenie się) okazują się być skuteczniejsze. Pozwalają nauczycielom na współtworzenie wiedzy we współpracy z innymi nauczycielami (TALIS 2013 results, Kynt i inni 2016). W niniejszym opracowaniu uwaga skoncentrowana zostanie na doskonaleniu zawodowym nauczycieli poprzez uczestnictwo w społecznościach edukacyjnych. Społeczności tego rodzaju wspierają proces rozwoju posiadanych kompetencji, oferując nowe przestrzenie, w których nauczyciele mogą się uczyć i rozwijać jako profesjonaliści dzięki wsparciu innych osób. W Polsce funkcjonuje model współpracy międzyszkolnej w ramach sieci współpracy i samokształcenia. Sieć tego rodzaju tworzona jest przez zespół nauczycieli z różnych szkół, który współpracuje ze sobą w ramach określonego problemu. Celem funkcjonowania sieci jest dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, wspólne rozwiązywanie problemów, dzielenie się pomysłami, spostrzeżeniami i propozycjami. Członkowie sieci mają możliwość korzystania z własnych doświadczeń, lecz mogą także korzystać z pomocy zewnętrznych ekspertów. Pracują pod kierunkiem koordynatora sieci współpracy i samokształcenia.

W ostatnich latach wielu nauczycieli zaczęło uzyskiwać dostęp do przestrzeni online i rozszerzać swoje nieformalne działania edukacyjne poprzez uczestnictwo właśnie w tej przestrzeni. Henry Jenkins, Ravi Purushotma, Alice J. Robison, Margaret Weigel (2009) opisali przestrzenie online jako „idealne środowiska uczenia się” (s. 10), z tego względu, iż inicjują, intensyfikują wzajemne uczenie się ludzi, angażując ich na różne sposoby, zgodnie z ich zainteresowaniami, umiejętnościami, wiedzą specjalistyczną i potrzebami, uwzględniając przy tym ich ograniczenia czasowe i przestrzenne (Jenkins i inni 2009). Uczestnictwo w wirtualnych, zintegrowanych sieciach, społecznościach edukacyjnych wydaje się więc być efektywną formą doskonalenia zawodowego nauczycieli. Wirtualne społeczności wspierają bowiem nieformalne uczenie się nauczycieli i pomagają im w doskonaleniu praktyki nauczycielskiej, generując innowacyjne strategie nauczania.

Sieci wzajemnego uczenia się a społeczności edukacyjne nauczycieli w środowisku online - ujęcie definicyjne

Kenneth Tobin (1998) zaproponował termin *Personal Learning Network*, aby opisać sieć ludzi wspierających się wzajemnie w procesie ciągłego, wieloaspektowego uczenia się. W kontekście myślenia o wzajemnym uczeniu się nauczycieli, związanym

z wykonywaną pracą zawodową, zasadnym jest stosowanie terminu *Professional Learning Network*". Według K. Tobina pracownicy mogą uczyć się obserwując się wzajemnie, wymieniając doświadczenia, dzieląc się wiedzą, w zespole osób mających specyficzną wiedzę specjalistyczną. Autor twierdzi, iż uczenie się nie odbywa się tylko w toku formalnie zorganizowanych form kształcenia, lecz jest częścią codziennych czynności każdego pracownika. Nie chodzi więc wyłącznie o edukację w instytucjach kształcenia, a raczej uczenie się rozumiane jako „składowa codziennego świata/życia” (Aittola 1998, s. 107, cyt. za Malec 2008, s. 3). Człowiek może więc uczyć się za każdym razem, gdy czyta książkę, artykuł, obserwuje, jak ktoś inny wykonuje określoną pracę, kiedy otrzymuje odpowiedź na zadane przez siebie pytanie (Tobin 1998, s. 1).

Idea profesjonalnych społeczności uczących się (*professional learning community*) jest oparta o rozumienie procesu uczenia się w kategoriach zaproponowanych przez K. Tobina. *Professional learning community* to społeczność uczących się wzajemnie osób wykonujących określony zawód (np. nauczycieli). A zatem „professionals” to nauczyciele, którzy są współodpowiedzialni za kreowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się uczniów i nieustająco podejmujący trud doskonalenia się. „Learning” jest to działanie, w które praktycy angażują się, w celu rozwijania własnych kompetencji zawodowych. „Community” to grupa osób, których celem jest dzielenie się doświadczeniem, wymiana wiedzy, wspieranie się w sytuacjach trudnych, wspólne rozpoznawanie problemów, kreowanie rozwiązań (Hord, 2009).

Właśnie w tego rodzaju społecznościach praktycy mają sposobność ciągłego doskonalenia się, zdobycia umiejętności osiągania pożądanych wyników w pracy. Tu powstają nowe wzorce śmiałego myślenia, które stają się fundamentem aspiracji zawodowych. W społecznościach praktyków ludzie nabywają umiejętność wspólnego uczenia się (Senge 2006, s. 19). Różni uczeni, autorzy i pedagodzy wyobrażają sobie społeczności edukacyjne praktyków w specyficzny i nieco odmienny sposób. Jednak ich istotą każdorazowo jest wzajemne uczenie się osób osadzonych w podobnym obszarze praktyki zawodowej.

W ostatnim czasie w procesie rozwoju zawodowego nauczycieli coraz bardziej popularne stają się wirtualne społeczności edukacyjne. Nauczyciele z powodu ograniczeń czasowych i przestrzennych częściej i chętnie korzystają z serwisów internetowych, które ze względu na swoją funkcjonalność ułatwiają budowanie, rozwijanie i utrzymywanie efektywnych relacji zawodowych i towarzyskich pomiędzy użytkownikami. W konsekwencji wspierają rozwijanie się i rozszerzanie *profesjonalnych sieci edukacyjnych* nauczycieli (Trust 2012, s. 133). W tej perspektywie na znaczeniu zyskuje pytanie, jak tworzyć efektywne środowiska uczenia się i nauczania online i w jaki sposób wykorzystać jego zasoby.

Struktura i funkcje wirtualnych, profesjonalnych społeczności edukacyjnych nauczycieli

Społeczności praktyków są imponującym przejawem nieformalnego uczenia opartego o ciągłe, wieloaspektowe, wzajemne doskonalenie się ich członków. Zasadniczo

tworzą i rozwijają się w sposób naturalny, aby realizować wspólne zainteresowania ich członków, rozwiązywać kolektywnie doświadczane problemy. Funkcjonują zarówno w miejscu, jak i poza miejscem pracy. Zasadniczo mają jednak tendencję do istnienia poza formalnymi strukturami edukacyjnymi. Aktywność edukacyjna członków społeczności zwykle nie jest skoncentrowana na zdobyciu formalnych kwalifikacji. Mogą zatem zajmować się tym, co jest dla nich ważne i dzięki temu stawać się skuteczniejszymi w wykonywaniu obowiązków zawodowych.

Aby omówić strukturę i funkcje wirtualnych społeczności edukacyjnych nauczycieli, można odnieść się pośrednio do założeń modelu *professional learning community* (PLC). Nie chcąc w tym miejscu szczegółowo omawiać tejże idei warto wymienić tylko podstawowe jej cechy. Richard DuFour, popularyzator tejże idei w amerykańskich szkołach, wyróżnia 6 cech modelu PLC (uczenie się jako nadrzędna potrzeba w społeczności; społeczność to środowisko współdziałania i permanentnego, wzajemnego uczenia się; zaangażowanie we wspólną pracę nad konstruowaniem nowej wiedzy zawodowej; uczenie się w toku działania; zaangażowanie w ciągłe doskonalenie się; dążenie do osiągnięć, sukcesów zawodowych (DuFour, DuFour, Eaker, Many 2006, s. 2–4).

Społeczność praktyków online rozumieć można jako sieć osób wyznających podobne wartości, zainteresowanych wspólnym uczeniem się, doskonaleniem, chcących osiągać podobne cele i rezultaty zawodowe. Społeczność jest optymalnym środowiskiem, w którym następuje transfer wiedzy między członkami. W takich systemach proces uczenia się rozumiany jest jako ciągłe dostosowywanie się do dynamicznie zmieniających się wymagań otoczenia społecznego. Poszczególne członkowie społeczności funkcjonują w tych systemach, przyjmując różne formy uczestnictwa. Wykazują się zmiennym poziomem zaangażowania (od „pełnego” zaangażowania po bardziej peryferyjną formę uczestnictwa, mającą na ogół charakter transakcyjny, wyrażającą się poprzez obserwowanie, korzystanie z gromadzonych zasobów).

Innymi słowy, członkowie społeczności w toku wzajemnych interakcji oddziałują na siebie. Modyfikują warunki społeczności, jednocześnie sami się zmieniając. Społeczność praktyków należy więc widzieć jako „tętniący życiem” system wzajemnego uczenia się ludzi gotowych na wprowadzanie zmian w swoją praktykę zawodową, umożliwiającą współpracę w różnych aspektach funkcjonowania zawodowego.

Przyglądając się wirtualnym społecznościom edukacyjnym nauczycieli, można dostrzec w nich trzy warstwy (umownie można je określić jako warstwa konceptualna, warstwa popularyzatorska, warstwa implementatorów). Każdy z członków społeczności realizuje swoją aktywność w nieco odmienny sposób i na tej podstawie można dokonać próby rozróżnienia tych warstw.

Nauczyciele działający w społeczności na poziomie warstwy konceptualnej kreują filozofię pracy w społeczności, określają i promują określony sposób myślenia o edukacji, koordynują działania w społeczności. Mają zdolność identyfikacji

makrotrendów i mikroczynników oddziałujących na środowisko oświatowe. Są to osoby akceptujące zmienność otoczenia, charakteryzujące się szybkim tempem reaktywności na zmiany zachodzące w środowisku edukacyjnym. Potrafią generować nieschematyczne, innowacyjne pomysły, które ułatwiają wdrażanie koniecznych zmian w praktyce zawodowej członków społeczności. Innymi słowy, mają umiejętność tworzenia nowych rozwiązań i skutecznego ich wdrażania. Chętnie dzielą się dorobkiem swojej wiedzy i doświadczeniem, ale i uczą się od innych członków społeczności. Osoby te mają poczucie własnej skuteczności zawodowej na poziomie ponadprzeciętnym, zwykle wykazują się widzą ekspercką. Odpowiadają na potrzeby pozostałych członków społeczności, transmitując określone wzorce rozwoju. Podkreślają konieczność stawiania sobie wyzwań, przełamują tym samym stagnację członków społeczności edukacyjnej. Są to osoby zaangażowane w tworzenie podstaw merytorycznych szkoleń dla nauczycieli (także tych spoza wirtualnej społeczności edukacyjnej) i wdrażanie innych działań edukacyjnych. Wykazują się umiejętnościami konceptualnymi. Ich rolą jest konstruowanie nowych programów nauczania, projektów, transmitowanie nieszablonowych rozwiązań edukacyjnych. Członkowie społeczności funkcjonujący w warstwie konceptualnej opracowują wskazówki i służą wsparciem dla nauczycieli, którzy chcą wdrażać w swojej pracy założenia społeczności edukacyjnej.

Na poziomie warstwy popularyzatorskiej działają najbardziej aktywni w społeczności nauczyciele. To oni nadają przedmiotowy charakter ideom członków społeczności funkcjonujących w warstwie konceptualnej. Są odpowiedzialni za opracowanie narzędzi, materiałów pomocniczych o charakterze metodycznym. Opiniują, rekomendują i promują określone metody pracy. Przygotowują procedury do wytycznych ekspertów z warstwy konceptualnej. Tworzą i poszukują narzędzi, za pomocą których można upowszechniać wypracowane w społeczności rozwiązania. Chętnie podejmują aktywność związaną z prowadzeniem szkoleń, organizacją konferencji, seminariów i innych krótkoterminowych form edukacyjnych.

Warstwa implementatorów obejmuje wszystkich pozostałych nauczycieli zaangażowanych w określoną społeczność praktyków. Ich uczestnictwo ma charakter transakcyjny. Postrzegają oni społeczność jako źródło inspiracji, przyjmując zazwyczaj rolę obserwatora. Korzystają z opracowanych materiałów i najlepszych praktyk w swoich codziennych działaniach w szkole. Tylko niektórzy, poszukując informacji zwrotnej u członków społeczności z pozostałych warstw, dzielą się spostrzeżeniami z efektów podjętych działań. Charakterystyczne jest to, iż ich obecność w wybranej społeczności może być krótkotrwała, związana tylko z podjętym projektem zawodowym.

Kończąc warto nadmienić, iż przynależność członków wirtualnych społeczności edukacyjnych do poszczególnych warstw nie jest stała w czasie. Jeden członek może w danej społeczności pełnić różne funkcje, realizować swą aktywność w zakresie trzech warstw, w zależności od swoich możliwości, potrzeb społeczności w danym okresie.

Korzyści płynące z uczestnictwa w wirtualnych społecznościach uczenia się

Wirtualne społeczności edukacyjne oferują nowe przestrzenie, w których nauczyciele mogą uczyć się i rozwijać jako profesjonalści, doświadczając wzajemnego wsparcia. Dzięki najnowszym osiągnięciom technologicznym i powszechnemu dostępowi do Internetu mogą rozszerzać swoje relacje zawodowe i osobiste poza sieci kontaktów związanych z miejscem zatrudnienia, szukać pomocy i wsparcia emocjonalnego oraz gromadzić ogromne ilości profesjonalnej wiedzy w dowolnym miejscu i czasie (Hur, Brush 2009; Trust, Krutka, Carpenter 2016).

Podstawową przyczyną poszukiwania wsparcia w nietradycyjnych środowiskach uczenia się, jakimi są wirtualne społeczności edukacyjne, jest niezgoda na status quo i poszukiwanie przez nich efektywniejszych sposobów realizacji zamierzeń zawodowych. Nauczyciele uczestniczący w środowiskach społecznego uczenia się online mają potrzebę, aby odnajdywać, dzielić się i współtworzyć profesjonalną wiedzę (Trust, Krutka, Carpenter 2016).

Uczestnictwo w wirtualnych społecznościach praktyki stanowi bowiem okazję do wspólnego uczenia się, sprzyja niwelowaniu poczucia izolacji, oferuje wyjątkowe perspektywy rozwoju zawodowego, a także umożliwia nawiązywanie relacji z szerokim gronem nauczycieli, specjalistów, ekspertów.

Nauczyciele uczestniczą w wirtualnych społecznościach edukacyjnych z pięciu powodów. Przede wszystkim społeczność jest przestrzenią do bezpiecznego dzielenia się trudnymi emocjami. Pozwala na niwelowanie odczuwania osamotnienia i izolacji. Ponadto w toku uczestnictwa w społeczności, nauczyciele doświadczają kolektywnego wsparcia (wsparcie społeczne od członków społeczności, obejmujące pomocne interakcje społeczne, które nie jest dostępne ze strony kolegów w pracy – Runhaar, Sanders, Yang 2010)², mają możliwość zawierania przyjaźni. Mogą korzystać z wszelkich zalet środowisk online. W tego rodzaju przestrzeni mają stworzone warunki do tego, aby móc odkrywać pomysły własne i innych, uczyć się, doświadczając ciągłej współpracy w środowisku profesjonalistów (Hur, Brush 2009; Giebułowska 2017). Nauczyciele czerpią zatem korzyści natury społeczno-emocjonalnej, ale także i inne.

Wielu nauczycieli informuje o różnych korzyściach intelektualno-poznawczych, związanych z aktywnością w wirtualnych społecznościach praktyki (np. społeczność jest dla nich źródłem nowych pomysłów, sprzyja rozwojowi własnych zasobów). Podkreślają również inne korzyści płynące z uczestnictwa w tego rodzaju społeczności. Zauważają u siebie wzrost poziomu refleksyjności w obszarze stosowanych

² Otrzymane wsparcie społeczne pozytywnie wpływa na efekty kształcenia zawodowego nauczycieli. Członkowie wirtualnych społeczności edukacyjnych są zadowoleni z wirtualnych interakcji społecznych. Doświadczają troski ze strony innych członków społeczności o ich rozwój zawodowy, codzienne funkcjonowanie. Te interakcje oceniane są jako pomocne i przyczyniają się do poczucia bycia kompetentnym (m.in. Evers, Kreijns, Van der Heijden, Gerrichhauzen, 2011).

strategii dydaktycznych, doceniają możliwość zdobywania nowej wiedzy. Należy również wskazać na korzyści wynikające z możliwości doskonalenia warsztatu zawodowego (m.in. możliwość ulepszania strategii nauczania, otrzymywania materiałów i wskazówek metodycznych).

Uczestnictwo w wirtualnych społecznościach edukacyjnych generuje fundamentalne zmiany postaw, przekonań i nawyków, z czasem zmieniających kulturę szkoły, w której zatrudnieni są uczestnicy. Jest to zapośredniczone przez poszukiwanie nowych wzorców zachowań, zmiany w sposobie myślenia o nauczaniu, w konsekwencji modyfikację sposobów nauczania i/lub uczenia się nauczyciela (DuFour, DuFour, Eaker 2006; Tuytens, Devos 2011; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, Geijssels 2011; Trust, Krutka, Carpenter 2016).

Uczestnictwo w wirtualnych społecznościach praktyki sprawia, iż nauczyciele stają się dociekliwi, otwarci na zmiany, nie boją się eksperymentować. Uczestnicząc w tego rodzaju społecznościach dążą do rozwoju nowo nabytych umiejętności i kompetencji, poszukując najlepszych praktyk w zakresie nauczania i uczenia się.

Zakończenie

Wirtualne społeczności edukacyjne to dynamiczne środowiska edukacyjne, które wspierają kulturę uczenia się nauczycieli. Zazwyczaj to nieformalne grupy praktyków, które można zdefiniować jako społeczności praktyki. Są one przestrzenią, w której pielęgnowane są relacje interpersonalne, a uczestnicy mają poczucie bezpieczeństwa, angażując się we wspólne doświadczenia edukacyjne za pośrednictwem osiągnięć technologicznych. Możliwym tu staje się „poszukiwanie sytuacyjnych uzgodnień, czy też rozwiązywanie dylematów”, które nauczyciele napotykają „w codziennej praktyce zawodowej, mają strukturalne uwarunkowania, tzn. nie można ich zlikwidować w wyniku decyzji poszczególnych osób, trzeba sobie z nimi „radzić” (Urbaniak-Zajac 2018, s. 34).

Proces uczenia się w środowiskach online ma charakter celowy i płynny, a także zaspokaja osobiste potrzeby nauczycieli w zakresie rozwoju zawodowego (Lock 2006, s. 670).

Dobrowolne uczestnictwo w społecznościach praktyki online uznane zostało za skuteczną formę kształcenia zawodowego nauczycieli (Carr, Chambers 2006). Aktywność, która angażuje przez dłuższy czas, w toku uczestnictwa w wirtualnych społecznościach edukacyjnych poprawia praktykę zawodową nauczycieli (w przeciwieństwie do krótkoterminowych, tradycyjnych form doskonalenia zawodowego) (Hou 2015, s. 6–16).

Bibliografia

1. Adams A., Ross D., Vescio V. (2008), A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning, *„Teaching and Teacher Education”*, nr 24, s. 80–91.

2. Admiraal W., Kruijer J., Lockhorst D., Schenke W., Sligte H., Smit B., Tigelaar D., Wit D. (2016), Affordances of teacher professional learning in secondary schools, *„Studies in Continuing Education”*, nr 38:3, s. 281–298.
3. Carr N., Chambers D. (2006), Cultural and organisational issues facing online learning communities of teachers, *„Education and Information Technologies”*, vol. 11, s. 269–282.
4. Cochran-Smith M., Zeichner K. (red.) (2005), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
5. Darling-Hammond L., Richardson N. (2009), Research Review / Teacher Learning: What Matters?, *„Educational Leadership”*, nr 66:5, s. 46–53.
6. DuFour R., DuFour R., Eaker R., Many T. (2006), Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work, s. 13–42.
7. Elsner D., Bednarek K. (2010), *Pomoc doradców metodycznych i konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli w opinii jej beneficjentów. Raport końcowy z badań*, Warszawa.
8. Evers A., Kreijns K., Van der Heijden B., Gerrichhauzen J. (2011), An Organizational and Task Perspective Model Aimed at Enhancing Teachers. Professional Development and Occupational Expertise, *„Human Resource Development Review”*, nr 10 (2), s. 151–179.
9. Gallagher T., Griffin S., Ciuffetelli-Parker D., Kitchen J., Figg C. (2011), Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally, *„Teaching and Teacher Education”*, nr 27:5, s. 880–890.
10. Giebułtowska J. (2017), *Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning community*, *„Labo et Education”*, nr 5, s. 57–72.
11. Hur J., Brush T. (2009), Teacher Participation in Online Communities: Why Do Teachers Want to Participate in Self-Generated Online Communities of K-12 Teachers?, *„Journal of Research on Technology in Education”*, nr 41(3), s. 279–303.
12. Hord, S. (2009), Professional learning communities, *„National Staff Council”*, nr 30: 1, <http://www.earlychildhoodleadership.com.au/downloads/rsc/professional%20communities%20Hord2009.pdf> (data dostępu: 25.05.2020).
13. Hou H. (2015), What makes an online community of practice work?, *„Teaching and Teacher Education”*, nr 46, s. 6–16.
14. Jenkins H., Clinton K., Purushotma R., Robison A., Weigel M. (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, MacArthur, Chicago, Illinois.
15. Kulawska E. (2017), Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, *„Forum Pedagogiczne”*, nr 2, s. 237–251.
16. Kyndt E., Gijbels D., Grosemans I., Donche V. (2016), Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes, *„Review of Educational Research”*, nr 86(4), s. 1111–1150.
17. Lock J. (2006), A new image: Online communities to facilitate teacher professional development, *„Journal of Technology and Teacher Education”*, nr 14 (4), s. 663–678.
18. Magda-Adamowicz M. (2017), Kształcenie permanentne nauczycieli w czasie ich aktywności zawodowej, *„Edukacja Ustawiczna Dorosłych”*, nr 2, s. 42–52.
19. Richter D., Kunter M., Klusmann U., Lüdtke O., Baumert J. (2011), Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities, *„Teaching and Teacher Education”*, nr 27:1, s. 116–126.

20. Runhaar P., Sanders K., Yang H. (2010), "Stimulating Teachers" Reflection and Feedback Asking: An Interplay of Self-efficacy, Learning Goal Orientations, and Transformational Leadership, *„Teaching and Teacher Education”*, nr 26, s. 1154–1161.
21. Senge P. (2006), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday (A Division of Random House), New York, s. 7.
22. Tobin K. (1998), *Connecting communities of learners*, The University of Pennsylvania, Philadelphia.
23. Thoonen E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T., Geijssel, F. (2011), How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices, *„Educational Administration Quarterly”*, nr 47(3), s. 496–536.
24. Trust T., Krutka D., Carpenter J. (2016), "Together we are better": Professional learning networks for teachers, *„Computers & Education”*, nr 102, s. 15–34.
25. Tuytens M., Devos G. (2011), Stimulating Professional Learning Through Teacher Evaluation: An Impossible Task for the School Leader?, *„Teaching and Teacher Education”*, nr 27, s. 891–899.
26. Urbaniak-Zajac D. (2018), Normatywne i nienormatywne teorie profesjonalizacji, *„Problemy Profesji”*, nr 2.
27. Van Daal T., Donche V., De Maeyer S. (2014), The Impact of Personality, Goal Orientation and Self-Efficacy on Participation of High School Teachers in Learning Activities in the Workplace, *„Vocations and Learning”*, nr 7, s. 21–40.
28. Raport NIK, 2012 <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-kształceniu-i-doskonaleniu-zawodowym-nauczycieli.html> (data dostępu: 23.05.2020).
29. Raport NIK 2017 <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-przygotowaniu-do-zawodu-nauczyciela.html> (data dostępu: 23.05.2020 r.)
30. TALIS 2013 Results OECD Publishing (2014), http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1 (data dostępu: 24.05.2020).

dr Ewa Arleta Kos – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych

Rola zdrowego środowiska pracy w kontekście funkcjonowania pracowników w organizacji.

Zarys problematyki

Healthy work environment and the functioning of employees in the organization. Outline of the problem

Keywords: work, environment, health, organization.

Abstract: The article outlines the issue of a healthy work environment in the organization and its influence on the employees. It includes the perspective of the World Health Organization which draws attention to the role of health promotion in the workplace and the importance of strengthening mental health among employees. The principles of the Work Life Balance concept were presented in the article. A research report on safety and health at work issued by the International Labor Organization in Geneva was also discussed.

Słowa kluczowe: praca, środowisko, zdrowie, organizacja.

Streszczenie: Niniejszy artykuł poświęcony jest roli, jaką odgrywa zdrowe środowisko pracy w kontekście funkcjonowania pracowników w organizacjach. Artykuł stanowi zarys problematyki. Celem artykułu jest zaprezentowanie roli, jakie odgrywa zdrowe środowisko pracy w kontekście funkcjonowania osób pracujących w organizacjach, ponieważ to zagadnienie wydaje się być istotne. W artykule przedstawiono pojęcie zdrowego środowiska pracy z perspektywy Światowej Organizacji Zdrowia. Zwrócono uwagę na rolę, jaką odgrywa promowanie zdrowia w organizacji oraz na znaczenie zdrowia psychicznego jednostek w miejscu zatrudnienia. Zaprezentowano pojęcie, istotę oraz zasady koncepcji Work Life Balance. Przedstawiono raport z badań dotyczący bezpieczeństwa i zdrowia w pracy w kontekście przyszłości wydany przez Międzynarodową Organizację Pracy w Genewie.

Wstęp

Praca stanowi nieodłączny element życia niemal każdego człowieka. To w pracy jednostka, biorąc pod uwagę jej całonocne funkcjonowanie i przestrzeń czasową, spędza poszczególne okresy życia. Jak wiadomo, praca oprócz walorów ekonomicznych, możliwości edukacyjnych, terapeutycznych stanowi także płaszczyznę do rozwoju zawodowego jednostek. Aktywność zawodowa dla człowieka jest istotnym aspektem nie tylko jeśli idzie o pozyskanie środków finansowych, które są niezbędne do egzystencji, ale także przez inne rozległe możliwości, jakie generuje sama praca i funkcjonowanie w danej organizacji, dlatego też zdrowe środowisko pracy wydaje się być tak istotne, jeśli mowa o funkcjonowaniu człowieka w organizacji.

Celem artykułu jest zaprezentowanie roli, jakie odgrywa zdrowe środowisko pracy w kontekście funkcjonowania osób pracujących w organizacjach, ponieważ to zagadnienie wydaje się być istotne. Artykuł przygotowano, wykorzystując metodę *desk research*. W opracowaniu tekstu wykorzystano wybrane pozycje literatury, której przedmiot stanowi terminologia dotycząca m.in. zdrowego środowiska zawodowego, promowania zdrowego środowiska pracy w organizacji. Zaprezentowano raport z badań dotyczący bezpieczeństwa i zdrowia w pracy w kontekście przyszłości wydany przez Międzynarodową Organizację Pracy w Genewie.

Należy zauważyć, iż poprzez próby dążenia do uzyskania uważanego za zdrowe środowisko pracy w organizacji nie tylko pracownicy, którzy ją tworzą, mogą zyskać cały wachlarz pozytywnych możliwości, bowiem to także korzyści dla organizacji. Wydaje się więc, iż warto podjąć nie tylko rozważania w tym kontekście, ale także działania prowadzące do budowy takich miejsc pracy, które będą utożsamiane ze zdrowiem i jego promocją.

Zdrowe środowiska pracy – terminologia

Zgodnie z definicją przyjętą przez Światową Organizację Zdrowia za zdrowe środowisko pracy uważa się takie, w którym obie strony funkcjonujące w danej organizacji, tj. pracownicy, ale także kadra zarządzająca daną firmą współpracują ze sobą, a celem owej współpracy ma być stałe doskonalenie działań prowadzących do ochrony zdrowia osób, które są aktywne zawodowo w danej organizacji. Owe działania mają przyjmować charakter wielopłaszczyznowy i obejmować promocję zdrowia, bezpieczeństwo w kontekście zdrowotnym, dbanie o samopoczucie pracowników firmy, czy równowagę w miejscu zatrudnienia. Należy podkreślić również, iż wszystkie te działania mają bazować na zidentyfikowanych potrzebach, jakie wskazują osoby aktywne zawodowo w danej organizacji¹. Powyższa definicja jest niejako odbiciem zmian rozumienia oraz progresu, jaki nastąpił, jeśli mowa o zagadnieniu zdrowia w miejscu zatrudnienia początkowo bazującym jedynie na fizycznych aspektach miejsca pracy, aż po obecną koncentrację na aspektach psychospołecznych oraz indywidualnych działaniach, które przybierają charakter nie tylko teoretyczny, obejmując zagadnienia z zakresu zdrowia, ale również praktyczny skupiający się na działaniach prowadzących do promocji zdrowia przez dane jednostki funkcjonujące w organizacjach².

Promowanie zdrowego środowiska pracy w organizacji

Centralnym zdaniem działań, jeśli idzie o promocję zdrowia jednostek aktywnych zawodowo, jest rozwój o charakterze gospodarczym, mający w swojej istocie bazować na działaniach, które mają minimalizować negatywne skutki pracy, jakie

¹ M. Neira, *Healthy workplaces: a model for action: for employers, workers, policymakers and practitioners*, Wyd. World Health, Organization, Switzerland, 2010, s. 11.

² Ibidem, s. 11–12.

oddziałują i wpływają negatywnie na stan zdrowia osób pracujących w danej organizacji. Promocja zdrowia w organizacji może obejmować np. takie działania, jak: organizację cyklu warsztatów dotyczących tego, jak poradzić sobie ze stresem w miejscu pracy, działania te mogą także obejmować wspieranie aktywności fizycznej zespołu, np. poprzez stałe zapewnienie pracownikom organizacji dostępu do obiektów sportowych. J. Paryżalski przyjmuje, iż działania z zakresu promocji zdrowia mogą także przejawiać się w³:

- organizacji wsparcia o charakterze psychologicznym, które skierowane jest do konkretnych profesji zawodowych;
- działaniach w zakresie potrzeb zgłaszanych przez przeciwników, takich jak np. elastyczne godziny pracy;
- motywowaniu pracowników do porzucenia niezdrowych nawyków w miejscu zatrudnienia takich, jak np. palenie tytoniu czy przesadne spożycie kawy;
- dbałość o zdrowie pracowników poprzez zapewnianie im rozbudowanych pakietów z zakresu opieki medycznej;
- wszelkich zmianach w organizacji pracy, prowadzących do podnoszenia komfortu wykonywanej pracy.

Innymi przykładami dobrych praktyk, jeśli mowa o promocji zdrowego środowiska pracy, może być aktywność ruchowa w miejscu pracy i poza nim. W dużych organizacjach często ma to miejsce poprzez zapewnienie pracownikom np. sali ćwiczeniowej specjalnie dla nich dedykowanej, możliwości korzystania z takich aktywności sportowych, jak zajęcia fitness czy zajęcia gimnastyczne. Pracownicy mogą także mieć dostęp również do masażu czy różnego rodzaju treningów personalnych o charakterze indywidualnym bądź zajęć tanecznych czy piłkarskich. M. Malińska oraz A. Namysł zauważają, że w organizacjach często propagowane są również różnego rodzaju aktywności, które wskazują sami pracownicy, a wówczas zadaniem kadry zarządzającej organizacją jest sfinansowanie tychże aktywności, a mogą być to np. wyjazdy, wycieczki, których nadrzędnym celem jest również integracja pracownicza w danym zespole, której niewątpliwie sprzyjają owe działania oraz aktywności⁴.

W środowisku zawodowym należy podejmować aktywne i systematyczne działania prowadzące do uzyskania jak najlepszego dobrostanu psychicznego u pracowników aktywnych zawodowo w danej organizacji. Owe działania mogą przejawiać się w dwóch rodzajach wsparcia, tj. wsparciu materialnym oraz społecznym⁵. Działania

³ J. Paryżalski, *Jak dbać o zdrowie psychiczne pracowników, realizując projekty promocji zdrowego odżywiania i aktywności fizycznej?*, w: K. Puchalski, E. Korzeniowska, *Promocja zdrowia w zakładzie pracy: wsparcie dla zdrowego odżywiania się i aktywności fizycznej pracowników*, Wyd. Instytut Medycyny Pracy im. Jerzego Nofera, Łódź 2017, s. 136–145.

⁴ M. Malińska, A. Namysł, *Promocja zdrowia w miejscu pracy – dobre praktyki (2)*. „Bezpieczeństwo pracy”, Wyd. Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy, nr 7, 2012, s. 19.

⁵ R. Wynne, V. De Broeck, *Zatrudnienie, sprawy społeczne i włączenie społeczne. Promowanie zdrowia psychicznego w miejscu pracy: Wytyczne dotyczące wdrażania kompleksowego podejścia*, Bruksela, 2014, s. 13.

te mogą obejmować, jak wspomniano, wsparcie o charakterze materialnym, które w efekcie może polegać na dostępności zasobów pieniężnych, które przeznaczone zostaną na rozwiązanie danej sytuacji problemowej w miejscu zatrudnienia, jeśli wówczas w razie potrzeby pojawi się możliwość rozwiązania danego problemu przy wykorzystaniu dostępnych środków finansowych, z kolei drugi rodzaj wsparcia, czyli wsparcie społeczne to takie, przez które rozumie się wielopłaszczyznowe działania pomocowe, jeśli mowa o sytuacjach problemowych, jakie generuje dana profesja i środowisko zatrudnienia. Ten rodzaj wsparcia może obejmować też edukację pracowniczą w zakresie tego, jak radzić sobie z sytuacjami problemowymi występującymi w danych środowiskach pracowniczych i grupach zawodowych⁶.

Według A. Namysła promowanie dobrego samopoczucia w organizacji to złożony proces, w którym udział powinny brać wszystkie jednostki aktywne zawodowo w danej organizacji, a ów proces powinny budować działania, różnorodne inicjatywy oraz wytyczne na wszystkich szczeblach działań organizacji i powinien w nich brać aktywny udział cały personel pracowniczy, jaki skupia dana organizacja. Działania z zakresu dbałości o zdrowe środowisko pracownicze i miejsce zatrudnienia to trafna idea, także dla organizacji, które chcą zaprezentować aktywne działania, jeśli idzie o dbałość i zadowolenie oraz satysfakcję pracowników z tytułu wykonywanej pracy, zyskując przy tym efektywność wykonywanych przez nich zadań pracowniczych i jednocześnie propagując idee jakże popularnego nie tylko w pracy zdrowego stylu życia⁷.

Zdrowe środowisko pracy w kontekście zdrowia psychicznego

Literatura przedmiotu zdrowie psychiczne definiuje jako dynamiczny, aktywny stan, w przypadku którego zauważalna jest wewnętrzna autokontrola, która w efekcie stwarza jednostkom możliwość korzystania z różnego rodzaju umiejętności, którymi dysponują zgodnie z przyjętymi normami i wartościami, które przybierają charakter społeczny. Do owych wartości społecznych w literaturze przedmiotu zalicza się: panowanie nad własnym stanem emocjonalnym, zdolności empatyczne jednostki, zdolność reagowania na sytuacje stresowe, czy zdolności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi, elastyczność, jeśli mowa o dostosowaniu się do danej sytuacji życiowej, ale także zdolność do pełnienia różnorodnych funkcji społecznych. Zgodnie z tą definicją zdrowia psychicznego nie należy oddzielać się od zdrowia fizycznego, jeśli mowa o osiągnięciu równowagi wewnętrznej u człowieka, gdyż oba te aspekty są od siebie zależne⁸. Inna definicja tłumaczy, iż zdrowie psychiczne to: „stan dobrego samopoczucia, w którym każda jednostka ma świadomość własnego potencjału, może także swobodnie poradzić sobie z sytuacjami

⁶ Ibidem, s. 13.

⁷ A. Namysł, A. Kazens, *Promocja zdrowia w miejscu pracy – inwestycja w zdrowie pracownika i w kapitał firmy (1)*, „Bezpieczeństwo Pracy”, nr 6, Wyd. Centralny Instytut Ochrony Pracy, Warszawa 2012, s. 8–11.

⁸ A. Heinz, M. Kastrup, *Propozycja nowej definicji zdrowia psychicznego*, „Psychiatria Polska”, nr 51(3), 2017, s. 408.

stresogennymi, może być również gotowa do owocnego wykonywania powierzonych jej obowiązków zawodowych, i może przyczynić się do rozwoju środowisk, w których funkcjonuje”⁹.

Problemy z zakresu zdrowia psychicznego mają złożony charakter i nie są jednorodne mogą być np. konsekwencją wycofania się jednostki z życia społecznego, czy grup społecznych, dążenia przez jednostkę do izolacji, ale mogą odzwierciedlać się również w problemach z koncentracją, uwagą, występować wraz z problemami z zapamiętywaniem treści, czy trudnościach, jeśli idzie o procesy myślowe¹⁰.

W literaturze przedmiotu istnieją różnorodne podziały odnoszące się do czynników, które mogą skutecznie utrudniać osiągnięcia, jeśli idzie o zdrowe funkcjonowanie w środowisku pracy, tabela 1 prezentuje przykładowy podział.

Opracowania literaturowe i przeprowadzone badania wskazują, że należy za bezdyskusyjne uznać, iż takie czynniki jak: zbyt wysokie wymagania stawiane pracownikom w organizacjach, zminimalizowana kontrola w miejscu zatrudnienia, czy wynagrodzenie finansowe, które jest niewspółmierne do wysiłku wkładanego w pracę niosą za sobą poważne konsekwencje dla zdrowia zarówno psychicznego jak i fizycznego, a co za tym idzie koniecznością w miejscu zatrudnienia stają się działania z zakresu ochrony zdrowia¹¹.

Raport przeprowadzony przez Międzynarodową Organizację Pracy w Genewie w roku 2019 dotyczący zdrowia oraz bezpieczeństwa w pracy zwraca uwagę, m. in. na to jak ważnym aspektem, jeśli mowa o dalszych działaniach z zakresu promocji zdrowia, oraz jego systematycznej ochrony są takie czynniki jak: płeć, bezpieczeństwo w miejscu zatrudnienia, ogólny dobrostan pracowniczy, a także role, które należy rozpatrywać z perspektywy płci, bowiem jeśli chodzi o zdrowie kobiet aktywnych zawodowo w skali światowej, to ze względu na pojawiające się w ich przypadku zwiększone ryzyka, fizyczne, lub psychiczne niedogodności zawodowe, ich sytuacje zawodowe powinny być systematycznie badane, bądź sprawdzane oraz poprawiane za pomocą wdrażania prewencyjnych programów oraz tych minimalizujących utratę zdrowia w miejscu zatrudnienia¹². Przeprowadzone badania wskazują, iż w skali światowej obserwuje się obecnie wzrost pracy wykonywanej przez Internet, co przekłada się na zminimalizowanie formalności miejsca zatrudnienia

⁹ L. Gromulska, *Zdrowie Psychiczne w świetle dokumentów światowej organizacji zdrowia*, „Przegląd Epidemiologiczny”, nr 64, 2010, s. 125.

¹⁰ J. Wciórka, L. Boguszczyńska, *Narodowy Program Ochrony Zdrowia Psychicznego, Instytut Psychiatrii i Neurologii*, Warszawa 2006, s. 4, http://server.activeweb.pl/wwwfiles/nowy_program_2006-12-18_pdf.pdf [data dostępu: 11.06.2020],

¹¹ S. Leka, F. Aditya Jain, *Zagrożenia psychospołeczne w środowisku pracy i ich wpływ na zdrowie*, Wyd. Stowarzyszenie Zdrowa Praca, Warszawa, 2013, s. 100.

¹² Raport, *Bezpieczeństwo i zdrowie w centrum przyszłości pracy na podstawie 100 lat doświadczeń. Bezpieczeństwo i zdrowie w pracy jutro: Wyzwania i możliwości*, Wyd. Międzynarodowe Biuro Pracy w Genewie, Genewa 2019, s. 16, <https://www.ciop.pl/CIOPPortalWAR/file/87252/raport-ILO-okladka-2019.pdf> [data dostępu: 11.06.2020].

Tabela 1. Czynniki zewnętrzne i psychospołeczne zaburzające funkcjonowanie jednostki w środowisku pracy

Czynniki zewnętrzne zaburzające funkcjonowanie jednostki w środowisku pracy	Czynniki psychospołeczne zaburzające funkcjonowanie jednostki w środowisku pracy
<p>czynniki fizyczne: do tej grupy czynników mogą należeć np. hałas, wysoka temperatura w miejscu wykonywania obowiązków zawodowych, ale także czynniki odnoszące się do charakteru wykonywanej pracy przez daną jednostkę, tj. zbyt wielki nakład pracy, nieodpowiedni rozkład czasu wykonywanej pracy, nieodpowiednie warunki pogodowe, jeśli mowa o pracy fizycznej.</p>	<p>czynniki wpływające z zadań pracowniczych: np. monotonia pracownicza, brak zróżnicowania powierzonych zadań zawodowych, mało czasu na wykonanie danego zadania zawodowego, niepewność zawodowa, nieefektywność pracownicza.</p>
<p>czynniki organizacyjne i wynikające z kierowania: do tej grupy czynników można zaliczyć np. zmiany w środowisku pracy, jakie generuje wykonywana praca i konieczność przystosowania się do nich, ale także przyjęte role w organizacji i problemy, jakie generują konflikty na tym polu, struktury organizacyjne powodujące np. niemożność podejmowania samodzielnych decyzji, stosunki interpersonalne w miejscu zatrudnienia.</p>	<p>czynniki interpersonalne: do tej grupy czynników można zaliczyć np. sytuacje nieporozumień między pracowniczych, sytuacje generujące konflikty w zespole pracowniczym, których genezę można upatrywać w różnicach charakterologicznych osobowościowych.</p>
<p>czynniki wynikające ze zmian technologicznych: obowiązek pracy z nowymi technologiami w miejscu zatrudnienia i otwartość na sytuacje, jakie rodzi technologizacja.</p>	<p>czynniki wynikające z obciążenia pracą, tempo pracy: mowa tu o np. zbyt dużej ilości pracy, presji, braku lub przesadnej kontroli ze strony kadry zarządzającej organizacją czy menedżerów danego szczebla.</p>
<p>Inne czynniki: zależne od indywidualizacji danej profesji.</p>	<p>czynniki dotyczące rozkładu czasu pracy: przymusowa praca zmianowa bez wytycznych, ustabilizowanego rozkładu bądź planu, barak wytyczonego czasu na wykonywanie powierzonych zadań pracowniczych.</p>

Źródło: oprac. własne na podst. A. Potocka, *Co wiemy o psychospołecznych zagrożeniach w środowisku pracy? Rozważania teoretyczne*, „Medycyna Pracy” 2016, nr 61(3):34, Wyd. Instytut Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera w Łodzi, Łódź, s. 343–345.

czy nierówności w zakresie płci, jeśli mowa o problemie aktywności zawodowej. Należy zauważyć, że przeprowadzone badania rekomendują konieczność zmodyfikowania polityki państw w taki sposób, aby skutecznie promowała współdziałania między kobietą i mężczyzną, którzy tworzą rodziny, oraz takie zabezpieczenia finansowe gwarantowane przez rządy danych państw, które skutecznie zachęcą mężczyzn do opieki nad dziećmi w takim samym stopniu, jak ma to miejsce w przypadku kobiet¹³.

Osiągnięcie balansu pomocnego w tworzeniu zdrowych środowisk pracy

Pojęcie Work-Life Balance pojawiło się w USA w latach 70. XX wieku. Wówczas funkcjonowało w polityce rządowej, której centralnym zadaniem było wspieranie pracujących rodzin, a w szczególności łagodzenie konsekwencji, jakie niesła za sobą szeroka skala aktywności zawodowej kobiet. Przez lata owe pojęcie ewoluowało, bowiem obecnie Work-Life Balance zakłada konieczność działań i wsparcia, jeśli idzie o osiągnięcie balansu między życiem zawodowym a pozazawodowym i dotyczy wszystkich pracowników oraz profesji zawodowych¹⁴. Należy podkreślić, iż definicji pojęcia Work-Life Balance jest wiele. Inna definicja wyjaśnia to pojęcie następująco: Work-Life Balance można tłumaczyć jako umiejętność łączenia aktywności zawodowej z innymi obszarami i płaszczyznami funkcjonowania danej jednostki, do których zalicza się np. życie rodzinne czy aktywność społeczna lub indywidualne pasje. O równowadze między życiem zawodowym a pracą może być mowa w przypadku, gdy życie zawodowe nie funkcjonuje kosztem życia pozazawodowego¹⁵. Do fundamentalnych założeń tej koncepcji należy również: osiągnięcie równowagi między trzema przestrzeniami, tj. życiową, psychiczną i zawodową, ale też nabranie umiejętności przez jednostkę oddzielenia pracy od życia prywatnego¹⁶.

A. Łopatka tłumaczy istotę równowagi między pracą a życiem prywatnym jako umiejętność zarządzania czasem, której fundamentalnym zadaniem jest utrzymanie harmonii między aktywnością zawodową a życiem prywatnym. Autorka przyjmuje, iż zachowanie balansu między wszystkimi sferami egzystencji jednostki powinno skupiać się na samorealizacji pracowników, co ostatecznie ma przekładać się na ogólne zadowolenie i satysfakcję z życia. Należy podkreślić, że ta koncepcja nie bazuje na całkowitym oddzieleniu sfery zawodowej oraz prywatnej, ale na umiejętnym połączeniu obu tych płaszczyzn¹⁷.

¹³ Ibidem, s. 16.

¹⁴ P. Siemieniak, M. Rembisz, *Bieżąca równowaga między życiem zawodowym a prywatnym kobiet i potencjalnych przedsiębiorców*, „Zeszyty Naukowe Politechnika Poznańska, Organizacja i Zarządzanie”, nr 76, 2018, s. 230.

¹⁵ W. Leoński, *Work-Life Balance jako praktyka koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, „Zarządzanie” 2015, nr 1, s. 129.

¹⁶ B. Rzepka, *Równowaga praca-życie. Jak osiągnąć równowagę w pracy i życiu*, Helion, Gliwice 20016, s. 9–10.

¹⁷ A. Łopatka, *Zastosowanie koncepcji work - Równowaga życia w aktywizacji młodych ludzi na rynku pracy*, „Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2017, nr 489, s. 217.

Programy Work-Life Balance mogą obejmować np. działania edukacyjne, doradcze i wspierające organizacje dla pracujących w nich osób. Programy te mają bowiem nie tylko sprzyjać rozwojowi kapitału ludzkiego, ale również wpłynąć na poprawę jakości ogólnych warunków pracy¹⁸. Przykładami działań w zakresie Work-Life Balance mogą być takie działania jak¹⁹:

- udzielanie pracownikom urlopów w razie potrzeby (np. urlopy dla rodziców),
- możliwości w zakresie elastycznego czasu pracy,
- wspieranie pracownika w organizacji opieki nad dziećmi,
- działania wspierające grupy pracownicze z obszarów pozazawodowych (wyjazdy, szeroka oferta kulturalna dedykowana dla pracowników danych profesji zawodowych),
- działania informujące pracowników dotyczące np. zdrowia.

Niewątpliwie należy przyjmować, iż zachowywanie balansu pomiędzy życiem zawodowym a pracą ma duże znaczenie, bowiem jak przyjmuje K. Hildt-Cupińska konflikt, jaki może zrodzić się w tym aspekcie, może mieć negatywne skutki, jeśli idzie o całościowy aspekt funkcjonowania jednostki, zaczynając np. od pogorszenia się zdrowia fizycznego czy psychicznego, poczucia wypalenia zawodowego, sytuacji stresogennych, braku kontroli nad życiem zawodowym, a kończąc na całkowitym braku aktywności fizycznej czy sięganiu po różnego rodzaju używki, które prowadzą np. do nałogów²⁰.

Zakończenie

Ważne jest, aby środowisko pracy było zdrowe, ponieważ we współczesnym świecie praca jest priorytetem, dlatego że dzięki pracy dana osoba uzyskuje np. status społeczny. Współczesna aktywność zawodowa jest nie tylko źródłem zysków finansowych. Praca jest czymś, co w jakiś sposób organizuje człowieka w przestrzeni i czasie. Aktywność zawodowa nie tylko determinuje dobra materialne, ale także wzmacnia miejsce jednostki w społeczeństwie, w którym żyje²¹.

Analiza źródeł literaturowych i przedstawione badania skłaniają do następujących wniosków: działania w zakresie promocji zdrowia w miejscu pracy generują liczne korzyści nie tylko dla pracowników aktywnych zawodowo w danych organizacjach, bowiem działania w tym zakresie przyczyniają się również do efektywniejszej pracy jednostek, co w efekcie może przekładać się na korzyści dla samej organizacji.

¹⁸ K. Dąbrowska, *Programy równowagi między życiem zawodowym i rodzinnym*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2014, t. 17, nr 2, s. 47.

¹⁹ M. Syper-Jędrzejak, *Narzędzia wspierania równowagi praca – życie – wybrane przykłady z praktyki gospodarczej*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, Nr 1, 2014, s. 156.

²⁰ K. Hildt-Cupińska, *Work Life Balance, a wiek pracowników*, „Bezpieczeństwo, Pracy” Nr 6, Wyd. Centralny Instytut Ochrony Pracy, Warszawa, Nr 10, 2014, s. 15.

²¹ M. Pasternak-Malicka, *Aktywność zawodowa młodych ludzi na rynku pracy i ich skłonność do podejmowania nieformalnego zatrudnienia*, „Ekonomia i zarządzanie”, nr 3, 2014, s. 1, 128.

Konkludując można również podkreślić, iż dużą rolę, jeśli mowa o zdrowiu psychicznym jednostek, odgrywa zdrowe środowisko zatrudnienia.

Nie bez znaczenia są również grupy różnorodnych czynników występujących w miejscach pracy, które mogą skutecznie utrudniać osiągnięcia, jeśli idzie o zdrowe funkcjonowanie w środowisku pracy. Badania naukowe pokazują, iż należy wspierać i podejmować systematyczne działania w organizacjach w uzyskaniu zdrowego miejsca pracy, ale także promocji zdrowia, bowiem takie działania generują liczne korzyści nie tylko w odniesieniu do funkcjonowania pracowników w organizacjach, ale również dla funkcjonowania i systematycznego rozwoju samej organizacji naznaczonego nowoczesnością. Należy zauważyć, iż bardzo pomocne w osiągnięciu zdrowego środowiska pracy może być również przestrzeganie zasad Work-Life Balance, jakie postulują uzyskanie balansu między życiem zawodowym i pozazawodowym, które w kontekście tworzenia zdrowego miejsca pracy i promocji zdrowia w organizacjach wydają się być niezbędne.

Bibliografia

1. Dąbrowska K. (2014), *Programy równowagi między życiem zawodowym i rodzinnym*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym”, t. 17, nr 2, s. 47.
2. Gromulska L. (2010), *Zdrowie Psychiczne w świetle dokumentów światowej organizacji zdrowia*, „Przegląd Epidemiologiczny”, nr 64, s. 125.
3. Heinz A., Kastrup M. (2017), *Propozycja nowej definicji zdrowia psychicznego A proposed new definition of mental health*, „Psychiatria Polska” nr 51(3), s. 408.
4. Hildt-Cupińska K. (2014), *Work Life Balance, a wiek pracowników*, „Bezpieczeństwo Pracy”, nr 6, Wyd. Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy, nr 10, s. 15.
5. Leka S., F. Aditya Jain (2013), *Zagrożenia psychospołeczne w środowisku pracy i ich wpływ na zdrowie*, Wyd. Stowarzyszenie Zdrowa Praca, Warszawa, s. 100.
6. Leoński W. (2015), *Work-Life Balance jako praktyka koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, „Zarządzanie”, nr 1, s. 129.
7. Łopatka A. (2017), *Zastosowanie koncepcji work – Równowaga życia w aktywizacji młodych ludzi na rynku pracy*, „Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 489, s. 217.
8. Malińska M., Namysł A. (2012), *Promocja zdrowia w miejscu pracy – dobre praktyki (2)*. „Bezpieczeństwo pracy”, Wyd. Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy, nr 7, s. 19.
9. Namysł A., Kazens A. (2012), *Promocja zdrowia w miejscu pracy – inwestycja w zdrowie pracownika i w kapitana firmy (1)*, „Bezpieczeństwo Pracy”, nr 6, Wyd. Centralny Instytut Ochrony Pracy, Warszawa, s. 8–11.
10. Neira M. (2010), *Healthy workplaces: a model for action: for employers, workers, policymakers and practitioners*, Wyd. World Health, Organization, Switzerland, s. 11.
11. Pasternak-Malicka M. (2014), *Aktywność zawodowa młodych ludzi na rynku pracy i ich skłonność do podejmowania nieformalnego zatrudnienia*, „Ekonomia i zarządzanie”, nr 3, s. 1. 128.
12. Potocka A. (2016), *Co wiemy o psychospołecznych zagrożeniach w środowisku pracy?. Rozważania teoretyczne*, Medycyna Pracy”, nr 61(3), Wyd. Instytut Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera w Łodzi, Łódź, s. 343–345.

13. Pyżalski J. (2017), *Jak dbać o zdrowie psychiczne pracowników, realizując projekty promocji zdrowego odżywiania i aktywności fizycznej?*, w: K. Puchalski E. Korzeniowska, *Promocja zdrowia w zakładzie pracy: wsparcie dla zdrowego odżywiania się i aktywności fizycznej pracowników*, Wyd. Instytut Medycyny Pracy im. Jerzego Nofera, Łódź, s. 136–145
14. Rzepka B. (2016), *Równowaga praca-życie. Jak osiągnąć równowagę w pracy i życiu*, Wyd. Helion, Gliwice, s. 9–10.
15. Siemieniak P., Rembisz M. (2018), *Bieżąca równowaga między życiem zawodowym a prywatnym kobiet i potencjalnych przedsiębiorców*, „Zeszyty Naukowe. Politechnika Poznańska, Organizacja i Zarządzanie”, nr 76, s. 230.
16. Syper-Jędrzejak M. (2014), *Narzędzia wspierania równowagi praca – życie – wybrane przykłady z praktyki gospodarczej*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 1, s. 156.
17. Wynne R., De Broeck V. (2014), *Zatrudnienie, sprawy społeczne i włączenie społeczne Promowanie zdrowia psychicznego w miejscu pracy: Wytyczne dotyczące wdrażania kompleksowego podejścia*, Bruksela, s. 13.

Netgrafia

1. Wciórka J., Boguszewska L., *Narodowy Program Ochrony Zdrowia Psychicznego*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2006, s. 4, http://server.activeweb.pl/wwwfiles/nowy_program_2006-12-18_pdf.pdf [data dostępu: 11.06.2020].
2. Raport z badań, *Bezpieczeństwo i zdrowie w centrum przyszłości pracy na podstawie 100 lat doświadczeń Bezpieczeństwo i zdrowie w pracy jutra: Wyzwania i możliwości*, Wyd. Międzynarodowe Biuro Pracy w Genewie, Genewa 2019, s. 16, <https://www.ciop.pl/CIOPPortalWAR/file/87252/raport-ILO-okladka-2019.pdf> [Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy] [data dostępu: 11.06.2020].

Daria Rogowska – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Zmiana społeczna a zjawisko nierówności szans edukacyjnych u progu lat dwudziestych XXI wieku.

Zarys problematyki

Social change and inequality of educational opportunities at the beginning of the twenty-first century.

Outline of the problem

Key words: social change, educational inequalities, educational opportunities, lifelong education, teaching, upbringing, equalizing educational opportunities, education system, system of values.

Abstract: The author attempts to identify new types of inequality of educational opportunities at the beginning of the twenty-first century. The basic premise of the article is the statement that social change creates new inequalities in educational opportunities. Additionally, the existing inequalities undergo transformation and have a significant impact on the lifelong learning of adults. The author puts forward a thesis that education of young people is currently the most neglected sphere in the education system, and thus may be the primary cause of educational inequalities. The author considers digital exclusion and lack of technological skills as the new types of inequality of educational opportunities. He also points out that we are still dealing with the poor living conditions of students and parental negligence. The author concludes that it is crucial to perform a correct identification of the currently existing educational inequalities and forecast possible educational inequalities in the future, which will be important from the perspective of the lifelong learning.

Słowa kluczowe: zmiana społeczna, nierówności edukacyjne, szanse edukacyjne, edukacja ustawiczna, edukacja całożyciowa, nauczanie, wychowanie, wyrównywanie szans edukacyjnych, system edukacji, system wartości.

Streszczenie: Autor podejmuje próbę zidentyfikowania nowych typów nierówności szans edukacyjnych u progu lat dwudziestych XXI wieku. Podstawowym założeniem artykułu jest stwierdzenie, że trwająca bez przerwy zmiana społeczna stwarza nowe nierówności dotyczące szans edukacyjnych, a dotychczasowe nierówności ulegają przeobrażeniom i mają znaczący wpływ na edukację ustawiczną dorosłych. Autor stawia tezę, że kwestia wychowania młodzieży jest obecnie sferą najbardziej zaniedbaną w systemie edukacji, a tym samym może stanowić pierwotną przyczynę występowania nierówności edukacyjnych. Autor do nowych typów nierówności szans edukacyjnych zalicza m.in. wykluczenie cyfrowe czy brak umiejętności mądrego wykorzystywania nowych technologii. Zaznacza przy tym, że w dalszym ciągu mamy do czynienia z ewolucją dotychczas występujących zjawisk, takich jak złe warunki mieszkaniowe uczniów

czy zbyt mała ilość czasu poświęcanego dzieciom przez rodziców. Autor w konkluzji stwierdza, że podstawowym problemem jest właściwa identyfikacja aktualnie występujących nierówności edukacyjnych, a przede wszystkim projekcja możliwych do wystąpienia nierówności edukacyjnych w przyszłości, które mają znaczenie w perspektywie kształcenia całościowego.

Wprowadzenie

Podstawowym założeniem podjętych na łamach niniejszego artykułu, rozważań jest stwierdzenie, że żyjemy w okresie permanentnie zmieniającego się świata, a tym samym zmieniających się społeczeństwach, które ulegają przeobrażeniom. Można powiedzieć, że zachodzi ciągła, wielowymiarowa zmiana społeczna. Jest to proces, który obserwujemy od zawsze i niemal ze stuprocentową pewnością możemy założyć, że będzie on trwał w przyszłości. Trwająca zmiana społeczna bardzo silnie koreluje ze zjawiskiem nierówności szans edukacyjnych, które w przyjętym rozumieniu oznacza brak równego dostępu do nauki i zasobów edukacji zarówno materialnych, jak i niematerialnych. Zjawisko to dotyczy osób w każdym wieku, podejmujących kształcenie na różnych etapach życia.

Do materialnych zasobów edukacji i nauki zaliczono tu wszystkie elementy systemu, które dają się w prosty sposób zmierzyć i policzyć, są to elementy namacalne, możemy je zobaczyć i pokazać. Do takich elementów składających się na system możemy zaliczyć m.in.: podręczniki szkolne, książki, indywidualne wyposażenie ucznia, np. piórniki, kredki, długopisy, pokój do nauki, biurko, komputer, dostęp do wydajnej sieci internetowej, ilość godzin języka angielskiego w tygodniowym planie lekcji, ilość godzin wychowania fizycznego, zajęć z ekologii, środki finansowe na zajęcia doskonalące i podnoszące kwalifikacje itd. Do niematerialnych zasobów edukacji i nauki zaliczono wszystkie te elementy systemu, które nie dają się w prosty sposób zmierzyć i policzyć, te elementy, których ewaluacja jest bardziej skomplikowana, a jej wyniki często nie dają jednoznacznych odpowiedzi. Do takich elementów systemu można zaliczyć, zdaniem autora, m.in. kompetentnych lub niekompetentnych nauczycieli, a przede wszystkim kompetentnych lub niekompetentnych rodziców, przełożonych motywujących do dalszego rozwoju, ale również kompetentnych lub niekompetentnych polityków – rozumianych jako osoby mające zasadniczy wpływ na reformowanie systemu edukacji, w tym na tworzenie właściwych, czyli nowoczesnych programów szkolnych, koncepcji zajęć dodatkowych, wizji edukacji permanentnej, czy decydentów podejmujących decyzje dotyczące szkolnictwa np. w sytuacjach nagłych, kryzysowych lub wymagających nadania określonego kierunku edukacji w związku z potrzebami rynku pracy.

Podstawową tezę jest stwierdzenie, że wraz z dokonującą się zmianą społeczną powstają nowe nierówności dotyczące szans edukacyjnych, w tym u ludzi dorosłych. Te nowe nierówności należy szybko i dokładnie rozpoznawać i skutecznie na nie reagować. Dotychczasowe nierówności albo zostały wyeliminowane poprzez wprowadzenie skutecznych programów wsparcia, albo straciły na znaczeniu i są nieaktualne, albo nasiliły się, gdyż były niezauważone lub źle zidentyfikowane lub wprowadzone programy naprawcze nie przyniosły oczekiwanych rezultatów.

Na podobną, ale perfekcyjnie właściwą, reakcję na zachodzącą zmianę społeczną zasługuje edukacja jako całość, zwłaszcza w trzeciej dekadzie XXI wieku, która będzie upływała pod silną presją na edukację całościową. Tą reakcją powinny być celowane działania mające na celu skuteczne wyrównywanie szans edukacyjnych w każdej grupie wiekowej, od przedszkola do tzw. uniwersytetów trzeciego wieku. Występujące w tym zakresie problemy powinny być jednak wcześniej bardzo dobrze zinwentaryzowane.

Na potrzeby niniejszego tekstu przyjęto własną, uproszczoną definicję zmiany społecznej, zakładającą, że zmiana społeczna jest procesem ciągłym, rodzi kolejne zmiany, które to kolejne zmiany są reakcją na poprzednie; jest to system naczyń połączonych poziomo i pionowo, zależnych i niezależnych od jednostek i społeczeństw i od siebie nawzajem.

System wartości a zmiana edukacyjna

Zmian w systemie edukacji nie można dokonywać bez określonej bazy wartości i zasad. Dotyczy to również tworzenia określonych programów wsparcia w celu wyrównywania szans edukacyjnych. Nie możemy mieć wyłącznie matematyki, musimy mieć zaszczerpiony przez szkołę nowoczesny humanizm, który zdecydowanie powinien eliminować szeroko pojęty egoizm. Tym bardziej, że jak przekonuje Andrzej Ryk, analizując etymologię słowa „edukacja”, to edukacja sama w sobie „(...) oznacza jakąś zmianę bądź o charakterze ilościowym, bądź o charakterze jakościowym. Jednak edukacja nie oznacza zmiany dla samej zmiany. Owa ewolucja powinna posiadać jakiś sens i cel wyznaczany przez określony system wartości”¹. Trudno nie zgodzić się z Andrzejem Rykiem, gdyż świadome zmiany w sferze edukacji muszą być oparte na pewnym, co najmniej, użytecznym systemie wartości. Klasyk współczesnej „trzeciej socjologii” Piotr Sztompka, wyjaśniając definicję społeczeństwa i kapitału społecznego, koncentruje się właśnie na regułach moralnych i podkreśla ich fundamentalną rolę. Stwierdza, że są one kluczowe dla społeczeństwa. Społeczeństwo wg Piotra Sztompki to „suma zdarzeń dziejących się w przestrzeni międzyludzkiej” lub „pole międzyludzkich relacji w nieustannym procesie stawiania się” lub „wszystko to, co dzieje się pomiędzy ludźmi”, a pojedynczy człowiek to „lokator pewnego unikalnego miejsca w przestrzeni międzyludzkiej, swoisty węzeł w sieci międzyludzkich relacji”². Jak stwierdza Piotr Sztompka, każdy pojedynczy człowiek „musi kierować się pewnymi regułami moralnymi, tworzyć (z innymi ludźmi) wspólną przestrzeń moralną”. Dla Piotra Sztompki jest to „centralny aspekt społeczeństwa obywatelskiego”, a do „najważniejszych składników tej przestrzeni moralnej zalicza: zaufanie, lojalność, wzajemność, solidarność, szacunek i sprawiedliwość”. Społeczeństwo obywatelskie afirmujące właśnie takie wartości i normy

¹ A. Ryk, *Polska szkoła wczoraj i dziś*, w: I. Ocetkiewicz, J. Wnęk-Gozdek, N. Wrzeszcz (red.) *Szkoła. Współczesne konteksty interpretacyjne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015, s. 10.

² P. Sztompka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2016, s. 29.

nazywa „społeczeństwem bogatym w kapitał społeczny”, a ludzie w nim funkcjonujący mają „poczucie egzystencjalnego bezpieczeństwa, przewidywalności reakcji innych ludzi, otwartości wobec współobywateli, kreatywności i innowacyjności”. Są „aktywnymi obywatelami”, a „nie tylko pasażerami na gapę”. Piotr Sztompka podkreśla, że „tylko wtedy podmiotowa aktywność nas wszystkich i każdego z osobna zapewnia każdemu jakąś miarę osobistego szczęścia, a wszystkim rozwój i postęp całej wspólnoty. Taki wspólny kapitał, kapitał społeczny i jego trzon – kapitał moralny – to warunek dobrobytu, niekiedy ważniejszy niż sam rozwój ekonomiczny”³. Jest to bardzo ważne, kluczowe stwierdzenie, które powinno stanowić punkt odniesienia dla większości aktualnie podejmowanych badań w dziedzinie nauk społecznych. Perspektywa społecznych doświadczeń roku 2020 związanych z wybuchem pandemii koronawirusa, utwierdziła autora niniejszego artykułu w przekonaniu, co do słuszności stwierdzenia Piotra Sztompki z 2015 r., że społeczeństwo polskie nie należy jeszcze do społeczeństwa, w którym „przejawia się kapitał społeczny” w jego rozumieniu⁴.

Z powyższym koreluje również postępująca erozja autorytetów. Hannah Arendt stwierdziła, że „postępowi współczesnego świata towarzyszy nieustający, coraz rozleglejszy i coraz głębszy kryzys autorytetu”⁵. Katarzyna Potyrała i Ilona Żeber-Dzikowska stwierdzają, że „W dzisiejszych czasach priorytetem jest władza, kariera, wysoka jakość życia. Konsumpcyjny styl życia stanowi zagrożenie dla młodego pokolenia, które nie potrafi cieszyć się z otaczającego świata przyrody czy nawiązywać kontaktów międzyludzkich. Nowe media są nośnikami wzorców, a rodzice często nieświadomie, poprzez swój pracobolizm wynikający z chęci nieustannego podnoszenia standardu życia, zaszczepiają w dzieciach przywiązanie do dóbr materialnych. Rodzice własnym przykładem dają dzieciom do zrozumienia, co jest ważne w życiu”⁶. Dlatego, zdaniem autora, zdecydowaną odpowiedzialność za kształtowanie etyki społecznej dzieci i młodzieży powinna przejąć szkoła, gdyż będzie to miało wpływ na całozyciowy proces edukacyjny kolejnych pokoleń.

Próba zidentyfikowania nowych typów nierówności szans edukacyjnych u progu lat dwudziestych XXI wieku

Czy aktualnie występujące nierówności edukacyjne są takie same, jak jeszcze dwadzieścia, trzydzieści lat temu? Czy wreszcie przyczyny występowania tychże nierówności edukacyjnych są takie same, jak kiedyś? Może przyczyny występowania nierówności są takie same, jak kilkadziesiąt lat temu, ale same rodzaje nierówności są inne lub mają inny charakter, inne podłoże? A może trzeba odpowiedzieć sobie

³ Ibidem, s. 12–13.

⁴ Ibidem, s. 13.

⁵ H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1994, s. 113.

⁶ K. Potyrała, I. Żeber-Dzikowska, *Nowe obszary wolności i zniewolenia człowieka. Wybrane aspekty biologiczno-społeczno-edukacyjne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2018, s. 151.

na pytanie, czy gwałtowny rozwój społeczny nie spowodował jeszcze silniejszego zróżnicowania poszczególnych rodzajów nierówności? Czy nowe zawody, nowa technika, postęp techniczny i informatyczny nie przyczyniły się do silniejszego rozwoju nierówności w poszczególnych obszarach?

„Miarą osobistego szczęścia” z pewnością dla każdego człowieka powinien być określony sukces edukacyjny. Rzeczą oczywistą jest, że dla każdego człowieka miara sukcesu edukacyjnego może być inna. Dla jednego sukcesem będzie uzyskanie wykształcenia zawodowego i tzw. dobry fach w ręce, dla kogoś innego uzyskanie wykształcenia średniego, zdanie egzaminu maturalnego, ukończenie studiów wyższych itd. Możemy stwierdzić, że na określonym etapie człowiek osiąga pewien sukces edukacyjny, ale co dalej? Czy wypadkową sukcesu edukacyjnego może być sukces ekonomiczny jednostki czy szerzej sukces życiowy? Czy sukces edukacyjny idzie w parze z sukcesem ekonomicznym, czyli mówiąc wprost uzyskaniem odpowiedniego honorarium od życia za czas poświęcony na naukę i często określone wyrzeczenia z tym związane? Pytanie to wydaje się banalne, ale czy obok pytania o wartości nie jest drugim najważniejszym pytaniem dotyczącym edukacji?

Uważam, że bardzo ważnym problemem w Polsce u progu lat 20-tych XXI wieku jest to, że mamy do czynienia z nieadekwatnością dochodów z pracy zarobkowej uzyskiwanych po ukończeniu określonego poziomu kształcenia. Powodem tego jest rozchwianie systemu edukacyjno-ekonomiczno-społecznego. Zjawisko to w ostatnich latach przybrało na sile i ma destrukcyjny wpływ na system szkolnictwa, jako całości, w tym na dostrzeganie potrzeb wyrównywania szans edukacyjnych przez poszczególnych interesariuszy tego procesu, w tym przede wszystkim przez rodziców uczniów. Jest to poważne wyzwanie dla współczesnego systemu szkolnictwa, problem ten należy bardzo dokładnie zbadać i przeciwdziałać jego negatywnym długoterminowym konsekwencjom społecznym, zwłaszcza w perspektywie edukacji całościowej. Zjawisko nieadekwatności zarobków uzyskiwanych po ukończeniu określonego poziomu kształcenia, powoduje spadek aspiracji edukacyjnych części społeczeństwa. Kultura mediów społecznościowych i kultura masowa podkreślająca wartość życia „tu i teraz” skłania ich do jak najwcześniejszego poszukiwania pracy, aby móc jak najwcześniej zaspokajać swoje zróżnicowane bieżące potrzeby życiowe. Nauka w tym wszystkim jest dla młodzieży tylko dodatkiem i to niekoniecznie stawianym na pierwszym miejscu. Często najbliższe środowisko rodzinne również ma znaczny wpływ na zmniejszenie aspiracji edukacyjnych młodych ludzi. Należy zaznaczyć, że powyższe związane jest również z nieprzerwanym okresem prosperity w gospodarce, trwającym co najmniej od wejścia Polski do Unii Europejskiej w 2004 r.⁷ Należałoby dokładnie zbadać, na ile łatwość z znalezieniem pracy devaluuje wartość edukacji w oczach młodzieży i dorosłych. Niewątpliwie ma to ze sobą ścisły związek. Pewien pogląd na powyższe obrazują badania Bilansu Kapitału

⁷ „Przez 15 lat w UE Polska notuje nieprzerwany wzrost gospodarczy”. Artykuł Dariusza Rostkowskiego z dnia 16.05.2019 r. w Obserwatorze Finansowym, <https://www.obserwatorfinansowy.pl/bez-kategorii/rotator/przez-15-lat-w-ue-polska-notuje-nieprzerwany-wzrost-gospodarczy/> [dostęp :10.05.2020].

Ludzkiego 2010–2015⁸. Paradoksalnie problem ten może mieć pewne pozytywy, gdyż determinuje pewną część dorosłych do podejmowania kursów i szkoleń w celu nabycia nowych umiejętności, które są bardziej potrzebne na współczesnym rynku pracy, a również dają lepszą stopę zwrotu w postaci wyższych zarobków.

Mirośław J. Szymański przekonuje, że „dokładniejsze analizy wykazują, że młodzież z mniejszych miejscowości i środowisk o niższym poziomie wykształcenia rodziców, a także przeważająca część dziewcząt wybiera mniej atrakcyjne kierunki kształcenia, które nie zapewniają wysokiego poziomu wykształcenia i nie są poszukiwane na rynku pracy”⁹. Fakt ten może mieć również długotrwały wpływ na dewaluację wartości edukacji w oczach części społeczeństwa, o której wspomniano powyżej, oraz spadek aspiracji edukacyjnych części młodego pokolenia, być może pochodzącego przede wszystkim ze wsi i małych miast. W środowiskach tych panuje coraz powszechniejsze przekonanie, że jeżeli iść w ogóle na studia, to tylko na takie kierunki, które przełożą się w okresie późniejszej pracy zawodowej na duże zarobki, a na kierunkach studiów, które nie dają takiej gwarancji, po prostu nie ma sensu studiować. Należy stwierdzić, że system edukacji zareagował w pewnym sensie na to, wprowadzając w ramach nowej podstawy programowej doradztwo zawodowe jako obowiązkowe zajęcia edukacyjne w szkołach podstawowych i szkołach ponadpodstawowych, począwszy od 1 września 2018 r.¹⁰ W ramach zajęć uczniom przeprowadza się testy predyspozycji zawodowych, uczniowie są zapoznawani z ofertą kierunków uczelni wyższych, zawodów przyszłości, analizują i poznają własne zainteresowania, zdolności, planują własną ścieżkę edukacyjno-zawodową itd. Czy przyniesie to pozytywne rezultaty, zobaczymy za kilka lat. Bez wątpienia należy jednak uzmysławiać uczniom, że ich edukacja nie zakończy się na etapie szkoły średniej lub nawet studiów wyższych, lecz będzie trwała w takiej czy innej formie przez całe życie.

Mirośław J. Szymański zwraca również uwagę, że cały czas mamy do czynienia ze zjawiskiem selekcji szkolnej, z tym, że „coraz częściej procesy selekcyjne w szkolnictwie mają charakter ukryty. Oznacza to, że uczniowie chodzą do tak samo nazywających się typów szkół, dających te same formalne uprawnienia, ale w gruncie rzeczy ulegają złudzeniu, gdyż rzeczywisty poziom tych szkół oddala ich od dalszych sukcesów edukacyjnych i oczekiwanych karier życiowych”¹¹. Zjawisko to ma niestety dużą szansę, aby się nadal w kolejnych latach pogłębiać i stanowić realny problem polskiej rzeczywistości oświatowej.

⁸ Zob. J. Górniak (red.), *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa – Kraków 2015.

⁹ M.J. Szymański, *Nierówności edukacyjne w zmieniającym się społeczeństwie*, A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 28.

¹⁰ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. z 2018 r., poz. 1675.).

¹¹ Ibidem, s. 28.

W bardzo ścisłym związku z tym pozostaje kwestia czasu poświęcanego dzieciom przez rodziców lub opiekunów. Stawiam tezę, że do najważniejszych nierówności edukacyjnych początku XXI wieku należy zaliczyć brak czasu poświęconego dzieciom przez rodziców lub opiekunów. W pewnym stopniu należy uznać tezę, że rodzice nie poświęcają czasu swoim dzieciom przede wszystkim z powodu dużego zapracowania. Jak wynika z danych OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) za rok 2016 przeciętny Polak pracuje rocznie 1832 godziny i jest to dużo więcej niż w rozwiniętych państwach Europy Zachodniej¹². Zapracowanie rodziców jest ważnym, ale nie jedynym powodem tego, iż nie poświęcają swoim dzieciom wystarczająco dużo czasu. Wpływ na to mają również czynniki środowiskowe i kulturowe. Wymaga to jednak dalszych, gruntowniejszych badań.

Istotną kwestią jest również sprawne wychwytywanie przez nauczycieli określonych deficytów u dzieci, a następnie szybka i skuteczna reakcja na te deficyty. W tym kontekście możemy mówić o kompetentnych i niekompetentnych nauczycielach – jest to kolejny bardzo istotny czynnik, mający zasadniczy wpływ na wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, ale także dorosłych.

Jorgen Bang-Jensen – prezes jednej z polskich sieci komórkowych w wywiadzie dla Rzeczpospolitej w 2017 r. stwierdził, iż „Teraz łączność jest dla ludzi tak podstawowa jak dostęp do elektryczności. Jeżeli nie jestem połączony, jestem w ciemnościach”¹³. To stwierdzenie mówi wszystko na temat konieczności dostępu do wydajnej sieci internet. W kolejnych dekadach XXI wieku nie będziemy mogli mówić o efektywnej i skutecznej edukacji, bez zapewnienia każdemu obywatelowi dostępu do wydajnej sieci internet i do wydajnego sprzętu komputerowego, który może obsługiwać najnowsze technologie. W tym kontekście użyto sformułowania „każdemu obywatelowi”, gdyż sprawa ta nie dotyczy tylko osób w wieku szkolnym czy studentów, lecz osób we wszystkich grupach wiekowych, w tym seniorów. Jest to bardzo ważne choćby w kontekście strategii uczenia się przez całe życie (*strategy for lifelong learning*)¹⁴. Należy stwierdzić, że rok 2020 uzmysłowił wszystkim, że brak dostępu do szybkiej sieci internet jest bardzo ważnym czynnikiem nierówności szans eduka-

¹² *Przeciętny Kowalski pracuje rocznie 1832 godziny. Dużo więcej niż na Zachodzie.* Artykuł Damiana Słomskiego z dnia 14.12.2018 r., <https://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/arttykul/praca-zatrudnienie-oecd-raport,34,0,2424098.html> [dostęp: 15.05.2020]:

¹³ *Paliwem wzrostu jest cyfryzacja – wywiad z prezesem sieci komórkowej Play Jorgenem Bang-Jansenem przeprowadzony przez Marcina Piaseckiego.* „Rzeczpospolita”, dodatek „Telekomunikacja i IT” z 07.03.2017 r., <https://www.rp.pl/Telekomunikacja-i-IT/303079872-Paliwem-wzrostu-jest-cyfryzacja.html> [dostęp: 03.05.2020].

¹⁴ W deklaracji rzymskiej z marca 2017 r. przywódcy Unii Europejskiej zobowiązali się do utworzenia Unii, w której młodzi ludzie mają dostęp do kształcenia i szkolenia najwyższej jakości i mogą uczyć się i znajdować zatrudnienie na całym kontynencie. Europejski obszar edukacji powinien oznaczać m.in. promowanie uczenia się przez całe życie, dążenie do ujednoczenia i większego udziału osób w kształceniu przez całe życie, tak by do 2025 r. odsetek takich osób wynosił 25 proc.: https://ec.europa.eu/poland/news/171113_education_pl

cyjnych w ogóle, a zwłaszcza w warunkach izolacji i edukacji zdalnej z jaką mieliśmy do czynienia w związku z pandemią koronawirusa.

Jak wynika z opublikowanego w 2016 roku raportu Światowego Forum Ekonomicznego, 65% dzieci rozpoczynających dziś naukę w szkołach podstawowych będzie w przyszłości pracować w zawodach, których dziś na rynku jeszcze nie ma. Będą one związane głównie z nowymi technologiami, cyfryzacją i sztuczną inteligencją. To wymaga zmian w sposobie kształcenia – dzieci należy ośwoić z technologią, nie tylko zaznajamiać z urządzeniami, lecz także nauczyć ich mądrego wykorzystywania¹⁵. Wydaje się, że kwestia ta w najbliższej przyszłości będzie ważnym predyktorem dotyczącym szans edukacyjnych dzieci, młodzieży i dorosłych. Jeżeli bowiem dojdzie do sytuacji, że tylko część młodzieży i dorosłych będzie w umiejętny sposób korzystała z nowych technologii, a reszta będzie żyła w złudzeniu, że potrafi odpowiednio z nich korzystać, to pojawi się znaczna systemowa nierównowaga, która pogłębi wykluczenie cyfrowe, a w konsekwencji wykluczenie społeczne. Oczywiście to tylko przykład, ale obrazujący, jak ważne już są i będą w XXI wieku kompetencje cyfrowe, zwłaszcza w kontekście edukacji całościowej.

Wnioski końcowe

Skoro wraz z dokonującą się zmianą społeczną powstają nowe nierówności dotyczące szans edukacyjnych, a dotychczasowe nierówności ulegają przeobrażeniom, to wydaje się, że instytucje państwa powinny na nie reagować. Podstawowym problemem jest właściwa identyfikacja aktualnie występujących nierówności edukacyjnych, a przede wszystkim projekcja możliwych do wystąpienia nierówności edukacyjnych w przyszłości. Tylko wtedy będzie możliwe opracowywanie skutecznych i długofalowych programów wsparcia.

Aktualna sytuacja kryzysowa w roku 2020 pokazała całemu światu to, co badacze edukacji sygnalizowali już od dawna, w tym przede wszystkim uzmysłowiała nam, z jakimi nowymi rodzajami nierówności szans edukacyjnych mamy do czynienia. Można stwierdzić, że są one wytworem ewolucji dotychczas istniejących nierówności. Te nowe rodzaje nierówności zaczęły pojawiać się już kilku lat temu, lecz w pewnym sensie pozostawały w uśpieniu i nie wszyscy zwracali na nie uwagę. Jest rzeczą naturalną, że w warunkach gwałtownej zmiany, pewne „nowe” trendy, „nowe” elementy i problemy widać wyraźniej, a społeczeństwo może je łatwiej dostrzec. Należy podkreślić, że te „nowe problemy” i tak by zaistniały (niezależnie od epidemii), tylko później zostałyby uświadomione przez szerokie rzesze społeczeństwa. Ostatecznie powinny zostać opracowane prognozy możliwych potencjalnie do wystąpienia w przyszłości bliższej bądź dalszej problemów w dostępie do edukacji dla poszczególnych grup społeczeństwa, w tym przede wszystkim dzieci i młodzieży,

¹⁵ „Rozwój technologii wymusza zmiany w edukacji najmłodszych dzieci. Potrzebne są odpowiednie kompetencje nauczycieli”. Agencja Informacyjna „Newseria”, artykuł z dnia 26.09.2017 r., <https://biznes.newseria.pl/news/rozwoj-technologiei,p1933980240> [dostęp: 03.05.2020].

ale także osób dorosłych i starszych. Jednym z podstawowych mierników siły państwa, jako organizacji w XXI wieku, jest sprawne, szybkie i trafne reagowanie na występujące i możliwe do wystąpienia w przyszłości problemy w dostępie do edukacji, w tym edukacji całościowej. W dobie szybkich zmian technologicznych, bez sprawnie działającej edukacji całościowej, wykluczenie społeczne może nastąpić na każdym etapie życia.

Bibliografia

Opracowania ogólne:

1. Arendt H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
2. Gromkowska-Melosik, A., Szymański, M.J. (red.) (2014). *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
3. Górniak J. (red.) (2015). *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*. Warszawa – Kraków: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
4. Kwiecińska, R., Łukasik, J. M. (red.) (2012). *Zmiana społeczna: edukacja – polityka oświatowa – kultura*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
5. Łażewska D. (red.) (2013). *Autorytet w wychowaniu i edukacji*. Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi.
6. Ocetkiewicz, I., Wnęk-Gozdek, J., Wrzeszcz, N. (red.) (2015). *Szkoła. Współczesne konteksty interpretacyjne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
7. Potyrała K., Żeber-Dzikowska I. (2018). *Nowe obszary wolności i zniewolenia człowieka. Wybrane aspekty biologiczno – społeczno – edukacyjne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
8. Skibińska E., Solarczyk-Szwec H., Stopińska-Pająk A. (red.) (2014). *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Materiały z II Zjazdu Andragogicznego. Toruń, 15–16.05.2013 r. Biblioteka Edukacji Dorosłych, Tom 45*. Warszawa – Bydgoszcz: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy.
9. Sztompka P. (2010). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
10. Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
11. Szymański M.J. (1996). *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
12. Szymański M.J. (2014). *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków – Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Akty normatywne:

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego, Dz. U. z 2018 r., poz. 1675.
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego, Dz. U. z 2019 r. poz. 325.

Netografia:

1. <https://www.rp.pl/Telekomunikacja-i-IT/303079872-Paliwem-wzrostu-jest-cyfryzacja.html> [data dostępu: 03.05.2020].

2. <https://biznes.newseria.pl/news/rozwoj-technologii,p1933980240> [data dostępu: 03.05.2020].
3. <https://www.obserwatorfinansowy.pl/bez-kategorii/rotator/przez-15-lat-w-ue-polska-notuje-nieprzerwany-wzrost-gospodarczy/> [data dostępu: 10.05.2020].
4. <https://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/arttykul/praca-zatrudnienie-oecd-raport,34,0,2424098.html> [data dostępu: 15.05.2020].
5. https://ec.europa.eu/poland/news/171113_education_pl [data dostępu: 20.05.2020].

Łukasz Bandoła – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Agnieszka Dziejczak

ORCID: 0000-0002-4324-2478

Mariusz Bąberski

ORCID: 0000-0001-5936-1597

DOI: 10.34866/0arh-6j61

Language education – technology serving motivation in education

Edukacja językowa – technologia na służbie motywacji do edukacji

Keywords: e-learning; language education; professional language; teaching.

Abstract: The following article presents a cross-section of the necessary information related to distance learning. It also analyses the most important turning points in the field of remote education. The main methodological assumptions and practical applications of blended learning are also presented. Finally, the authors describe the key result of the CLIL-VET project: a tool supporting teaching English in vocational schools.

Słowa kluczowe: e-learning, edukacja językowa, język zawodowy, uczenie.

Streszczenie: W poniższym artykule, przedstawiony jest przekrój potrzebnych informacji związanych z tzw. distance learningu. Dzięki czemu odbiorca może dowiedzieć się na temat najważniejszych punktów zwrotnych w obszarze edukacji zdalnej. Przedstawiono również główne obszary dotyczące głównych założeń metodycznych oraz praktycznego zastosowania *blended learningu*. Autor jako przykład rozwiązania technicznego przeprowadza analizę rozwiązania CLIL-VET jako narzędzia wspierającego edukację angielskiego języka zawodowego.

„The only sustainable competitive advantage is an organization's ability to learn faster than the competition”. P. M. Senge of the Massachusetts Institute of Technology in the USA.

The awareness that knowledge and its practical application is a key aspect of their competitive advantage in every organization is growing everywhere. Conferences and meetings are organized during which this issue is raised regularly. More and more advanced methods are used and artificial intelligence systems are implemented so that knowledge transfer is at its most effective.

However, the biggest challenges facing modern education are: 1: how to motivate students and employees to acquire knowledge, and how is practical it? 2. What tools are needed to make the education process not only effective but efficient? We will try to answer these two questions, using the example of the CLIL-VET system, and show that a network of international scientific research centres has developed a methodology which finds a balance between technology and inducing an internal motivation to learn.

The classic process of knowledge transfer assumes that the teacher prepares the thematic scope, prepares materials (including a syllabus), and transfers it in class. Students independently perform tasks at home. After completing them, they come to class and are assessed for their progress. In the context of vocational language education, this process is starting to become insufficient. In addition, it should be remembered that modern students have grown up surrounded by new technologies. Which directly translates into their way of learning and expectations of the learning process. They are accustomed to quick feedback, interactive images which convey information and the ability to make independent decisions about their own learning process.

In the realm of education, there is the concept of "distance learning" – which is a large collection of, among others, such subgroups as e-learning, blended learning or mobile learning. As early as 1728, the Boston Gazette published information about a correspondence course in shorthand. Interestingly, in Poland, the University of Krakow in 1776 proposed the first correspondence course for craftsmen.

However, the real flourishing of "distance learning" began with the development of technology from the mid-twentieth century. A special turning point was the emergence of the internet and the possibility of sending videos and voice messages to an individual recipient.

The first e-learning platform was the PLATO System platform, created at the University of Illinois in 1965. Even then it had such functions as a mailbox, chat or even gamification elements.

The arrival of "Khan Academy" in 2006 was a real revolution in distance education. It was then that Salman Khan began uploading math lessons to his YouTube channel. Not even knowing that in this way had started a whole new era of looking at the effectiveness and methodology of education. Not only in remote learning but a revolution in education in general.

The next use of e-learning principles was to evolve this method into a form mixed learning or "blended learning". It is a method aimed at making full use of the opportunities and possibilities offered by the direct student-teacher meeting and the advantages of e-learning and mobile-learning.

Krzysztof Redlarsski and Igor Garnik (2014) draw attention to some challenges often faced by the teaching staff in the aspect of implementing e-learning or blended learning systems. They mention, among others the issue of technical and methodical competences among the teaching staff who would prepare specific e-learning courses for students. As well as the frequent lack of training in this aspect. It is also worth noting that according to some educators, despite the above challenges, classes using ICT and blended learning should be mandatory and introduced into the education system or at least into some part of it (A. Basińska, I. Garnik, Gdańsk 2014)

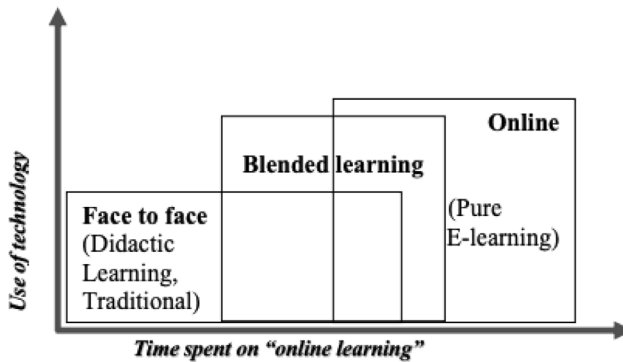
At this stage, it is worth recalling definitions that should be used in the context of distance learning.

Effectiveness of education.

The effectiveness of education can be understood as the degree of implementation of the assumed teaching goals, i.e. the relationship between the achieved result and the intended goal (F. Bereźnicki 2006).

The evaluation of e-learning effectiveness should include four levels of activity included in the Kirkpatrick model: level of reaction, learning, behavior and results (D.L. Kirkpatrick 2001).

“Blended learning the effective combination of different modes of delivery, models of teaching and styles of learning” Heinze A., Procter C. (2004)



Source: Heinze A., Procter C. (2004).

In order to increase the effectiveness of cooperation and respond to the challenges of modern vocational language education, the CLIL-VET platform was created <http://clilvet.erasmusproject.pl/multimedia-scenarios>. Thanks to it and its functionalities, students and teachers have the opportunity to achieve common goals. Teachers transfer knowledge of a language. Students learn English supported by interesting and interactive aids that also helps them in learning their profession. This is possible thanks to previously systematized materials, tested and implemented together with a unified assessment system (G. Ubachs, E-xcellence. Quality Assessment for E-learning: A Benchmarking Approach, EADTU, Heerlen 2012, pp. 58–64).

In the following part, I would like to focus on presenting an IT solution that is publicly available as part of a completed project. The CLIL-VET platform provides full substantive and methodological support. Thanks to their simple and understandable interface, both the teacher preparing lessons and the student can easily find interesting materials - which is the basis for maintaining motivation to continue using this platform.

The platform includes such areas as:

1. Home

In this area, we find basic information about the project, FAQs and links to external project partners.

There is also a video to help you understand the CLIL-VET concept.

2. About project

Here you can find information about the project along with access to the partners who implemented the platform.

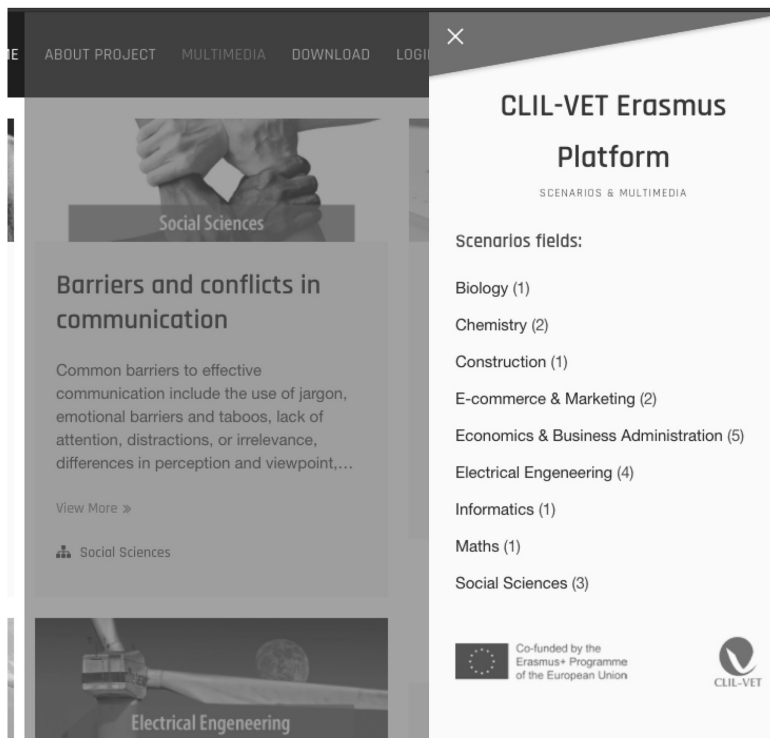
3. Multimedia

In this section, you find interactive multimedia.

4. Download

Here you find the heart of the educational platform. In this part, teachers and students can use the shared online lessons along with downloadable materials.

5. The sidebar which facilitates quick navigation to the relevant section. Below is a screenshot showing the sidebar section:



Source: <http://cilvet.erasmusproject.pl/>.

In the section below, I would like to focus on discussing the "Multimedia" section - which is the main body of the program.

The screenshot displays the CLIL-VET Erasmus Platform website. The header includes the title 'CLIL-VET Erasmus Platform' and navigation links: HOME, ABOUT PROJECT, MULTIMEDIA, DOWNLOAD, LOGIN. Below the header, there are several content cards for different subjects:

- Social Sciences:**
 - HACCP and food safety:** The HACCP system was first implemented in 1959 by Pillsbury, USA, in its NASA research and food design projects for NASA's US space programs. Due... View More > Social Sciences
 - Competition - component of the market:** Competition arises whenever at least two parties strive for a goal which cannot be shared: where one's gain is the other's loss. Multimedia exercises Multimedia exercises Exercise... View More > Social Sciences
 - Barriers and conflicts in communication:** Common barriers to effective communication include the use of jargon, emotional barriers and taboos, lack of attention, distractions, or irrelevance, differences in perception and viewpoint... View More > Social Sciences
- Maths:**
 - Statistics:** Mean, median, and mode are three kinds of averages. There are many averages in statistics, but these are the three most common, and most likely... View More > Maths
- Informatics:**
 - Informatics:** Creating, managing, and editing web pages have never been so easy and hassle-free. Multimedia exercises Exercise 1
- Electrical Engineering:**
 - Energy storage - battery:** Batteries provide us with a mobile source of...
 - Wind Power:** The wind energy industry is booming...
 - Electric motor:** Almost every mechanical movement around us is caused by an electric motor. Multimedia exercises Exercise 1

Source: <http://cilvet.erasmusproject.pl/multimedia-scenarios/>.

It is here that we have the opportunity to learn about such topics as:

1. HACCP and food safety
2. Competition – component of the market
3. Barriers and conflicts in communication
4. Statistic
5. Energy storage – battery
6. Wind Power
7. Electric motor
8. Electromobility
9. Company organizational chart
10. Customer service
11. Communication process
12. Capital budgeting and investment appraisal
13. Patrimonial structures of assets
14. Curriculum Vitae
15. Management in business
16. The matter of matter
17. Cell structure
18. The Periodic Table
19. Buildings of education

Those above topics, are divided into these main sections:

1. Biology
2. Chemistry

3. Construction
4. E-commerce & marketing
5. Economics & Business Administration
6. Electrical Engineering
7. Informatics
8. Maths
9. Social Sciences

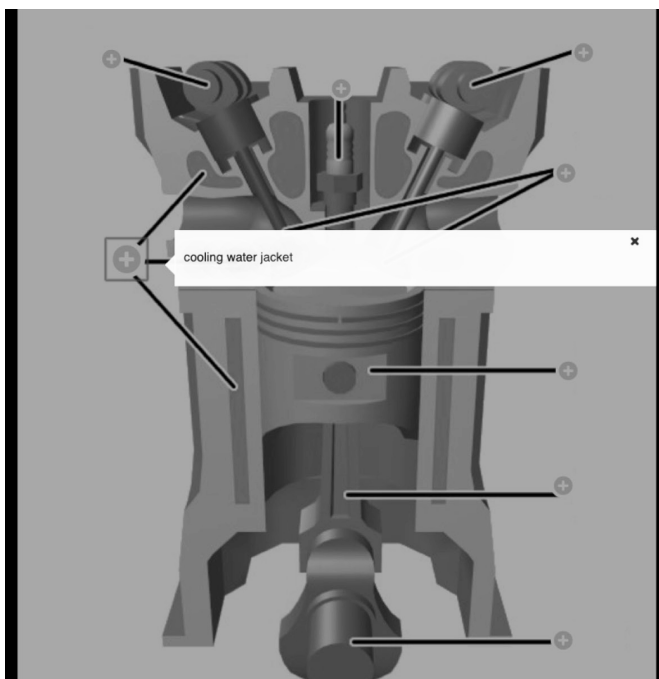
Thanks to such a wide range of topics, a teacher and student can create an extensive syllabus. Containing both topics related to the selected profession but also from areas in the field of entrepreneurship or building customer relations and management.

Training methods.

Within the project, it was assumed that the most important focus is the use of the most effective and proven methods of transferring and acquiring knowledge. Therefore, in the following section, I would like to present a few selected examples.

One such method is a cross-sectional representation of a given mechanism.

As you can see in the picture below, in the "Electromobility" section one of the tools for transferring knowledge is to show a real cross-section of an engine. In addition, each student can find out what each component is called.



Another method included on the platform is the multiple-choice answer. What is important is that within one exercise it is possible not only to provide an answer but also to improve a student's willingness to understand such a question. The system informs me, if at a given stage I need it, how many correct answers were given and which answers are correct. In addition, the system has been enriched with a visualization of the student's progress.

Exercise 2

Choose all the sources of renewable energy.

natural gas	<input type="checkbox"/>
the Sun	<input checked="" type="checkbox"/>
oil	<input type="checkbox"/>
wind	<input checked="" type="checkbox"/>
water	<input checked="" type="checkbox"/>
carbon	<input type="checkbox"/>
✓ biomass	<input checked="" type="checkbox"/>
coal	<input type="checkbox"/>
petroleum	<input type="checkbox"/>

1/4



1. Another method is True or False.

A system based on a closed question, typically aimed at testing knowledge

Exercise 3

At the beginning of the 20th century, electric motors and internal-combustion engines were equally popular in automobiles.

True False

You got 1 of 1 points

1/1

The internal-combustion engine was the preferred choice in urban areas due to its greater range; whereas the electric powertrain was more prevalent in rural traffic.

True False

You got 0 of 1 points

0/1

2. Method „Drag & Drop”

Thanks to this system, the course participant can pair the given words together. Under this system, feedback was taken care of through:

- A progress bar and level of correct answers
- Information that the answers are correct

Excercise 3

Drag the words into the correct boxes

kinetic ✕

power ✕

air ✓

greenhouse

wind ✓

high ✕

generate

renewable energy

climate

pace of

★ 2/10

3. Method „Fill in”

Thanks to the system below, the learner can enter the answers themself. Thanks to this, they can test their knowledge by themself, without any hints and suggestions. After completing it, they receive feedback on both correct and incorrect answers. In addition, they may receive extra information about the correct answers.

Fill in the missing words

Batteries provide us with a mobile source ✓ power.

Without batteries, everything that needs electricity would have to be plugged ✓.

When two dissimilar metals are in contact with each other in an electrolyte, there is a tendency ✕ electrons to pass from one material to another.

Batteries can be divided ✕ primary and secondary batteries.

The cathode in alkaline batteries is composed ✕ a manganese dioxide mixture.

The electrolyte in zinc-carbon batteries is either ammonium chloride ✕ zinc chloride.

Lithium-ion batteries are often used ✕ high-performance devices, such as cell phones and digital cameras.

★ 2/7

4. Method "Word search"

By using this system, the student deepens their knowledge of the word and exercises their perceptiveness. Thanks to that, in a fun way, we transfer and consolidate knowledge.

Find the words in the grid.

X	A	H	T	E	N	G	A	M
X	A	R	O	T	O	R	Y	L
O	R	O	T	A	T	S	N	I
M	O	T	O	R	E	M	I	H
P	O	L	A	R	I	T	Y	X
G	V	C	W	T	Y	R	F	K
C	O	M	P	O	N	E	N	T
B	E	R	I	W	G	W	I	D
C	U	R	R	E	N	T	X	W

Find the words

- ✓ polarity
- ✓ current
- ✓ magnet
- ✓ motor
- ✓ rotor
- ✓ stator
- ✓ wire
- ✓ component

⌚ Time Spent : 1:49 7 of 8 found

You got 7 of 8 points

📊 7/8

🔄 Retry

5. Scenarios

In addition, it is worth adding that lesson plans were created for each group of tasks. They can be opened on the platform as well as downloaded.

+ Scenario (preview)

+ Scenario (download)



Multimedia exercises

Thanks to the above methods, in combination with the student's meetings with the lecturer, the process of vocational education in English, in my opinion, is definitely easier and is more effective.

Bibliography

1. Redlarski K., Garnik I. (2014), *Application of e-learning systems in higher education*, [in:] Basińska B.A., Garnik I. (ed.), *Management of the information work environment*, Faculty of Management and Economics of the Gdańsk University of Technology, Gdańsk, pp. 77–94.
2. See e.g. Stecyk A. (2008), *Abc eLearning: LAMS system (learning activity management system)*, Difin Advisory and Information Center, Warsaw; Dąbrowski M. (2013), *E-learning in higher education*, "Studia BAS", No. 3 (35); Hyla M. (2016), *e-learning guide*, Wolters Kluwer, Warsaw; Zieliński Z. (2015), *E-learning in education. How to create multimedia and fully interactive didactic content*, Helion, Gliwice; Mokwa-Tarnowska I. (2015), *E-learning and blended learning in academic teaching: methodological issues*, Gdansk University of Technology, Gdańsk; Garrison D.R., Vaughan N.D. (2008), *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*, Jossey-Bass, San Francisco.
3. Bereźnicki F., Świrko-Pilipczuk J. (ed.) (2006), *Learning processes and their effectiveness*, Print Gorup, Szczecin.
4. Kirkpatrick D.L. (2001), *Training effectiveness evaluation. Four levels of training effectiveness evaluation*, Studio Emka, Warsaw.
5. Heinze A., Procter C. (2004), *Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment*. Salford University, Education Development Unit.
6. Ubachs G., E-xcellence (2012), *Quality Assessment for E-learning: A Benchmarking Approach*, EADTU, Heerlen, pp. 58–64.

Agnieszka Dziedzic, Mariusz Bąberski– Eduexpert, Toruń

Konferencje, recenzje, informacje

Informacja o zmianach w Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz o powstaniu Sekcji „Pedagogiki Pracy”

Wybory Członków Komitetów Naukowych PAN na kadencję 2020–2023 r. przyniosły zmiany zarówno w składzie osobowym, jak i dotychczasowej strukturze. Powołano 77 komitetów naukowych PAN pełniących ważną funkcję doradczą (w tym Komitet Nauk Pedagogicznych).

Nową Przewodniczącą Komitetu Nauk Pedagogicznych została prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu); funkcję Honorowego Przewodniczącego Komitetu pełni prof. dr hab. dr h.c. multi Tadeusz Lewowicki (Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Śląski); natomiast Wiceprzewodniczącymi zostali: prof. dr hab. dr h.c. multi Stefan M. Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) oraz prof. dr hab. Roman Leppert (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy). Prezydium KNP tworzą aktualnie: prof. dr hab. Barbara Kromolicka (Uniwersytet Szczeciński), prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku) oraz prof. dr hab. Marzenna Zaorska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie).

Zmianom uległa struktura komitetów, w tym Komitetu Nauk Pedagogicznych. W miejsce dotychczas funkcjonujących zespołów problemowych, w tym Zespołu Pedagogiki Pracy powstały sekcje, łącznie 21:

- 1) Sekcja Andragogiki,
- 2) Sekcja Edukacji Elementarnej,
- 3) Sekcja Gerontologii,
- 4) Sekcja Historii Pedagogiki,
- 5) Sekcja Kultury Popularnej,
- 6) Sekcja Metodologii Badań Pedagogicznych,
- 7) Sekcja Pedagogiki Chrześcijańskiej,
- 8) Sekcja Pedagogiki Krytycznej,
- 9) Sekcja Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej,
- 10) Sekcja Pedagogiki Medialnej,
- 11) Sekcja Pedagogiki Młodzieży,
- 12) Sekcja Pedagogiki Ogólnej,
- 13) Sekcja Pedagogiki Pracy,
- 14) Sekcja Pedagogiki Resocjalizacyjnej,
- 15) Sekcja Pedagogiki Specjalnej,
- 16) Sekcja Pedagogiki Społecznej,

- 17) Sekcja Pedagogiki Szkoły,
- 18) Sekcja Pedagogiki Sztuki,
- 19) Sekcja Pedeutologii,
- 20) Sekcja Poradnictwa Pedagogicznego,
- 21) Sekcja Teorii Wychowania.

Szczegółowe informacje pod adresem:

http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=293:sekcje-knp-pan&catid=67&Itemid=42.

Na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w dniu 26.06.2020 r. w głosowaniu tajnym zaakceptowano funkcjonowanie Sekcji „Pedagogiki Pracy” w strukturze Komitetu. Sekcje zastępują dotychczasowe Zespoły, kontynuując podjęte aktywności, ale różniąc się od nich liczebnością – liczą jedynie do 10 członków (wraz z Przewodniczącym jako członkiem Komitetu).

W wyniku wyborów w tajnym głosowaniu członkami Sekcji „Pedagogiki Pracy” zostali:

- prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) – przewodniczący,
- prof. dr hab. Ryszard Bera (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie),
- prof. dr hab. Waldemar Furmanek (Uniwersytet Rzeszowski)
- prof. dr hab. Ryszard Gerlach (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy),
- prof. dr hab. Magdalena Piorunek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu),
- prof. dr hab. Zdzisław Wołk (Uniwersytet Zielonogórski),
- dr hab. Beata Jakimiuk, prof. uczelni (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II),
- dr hab. Norbert Pikuła, prof. uczelni (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie),
- dr hab. Renata Tomaszewska, prof. uczelni (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy),
- dr hab. Joanna Wierzejska, prof. uczelni (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie).

Funkcję Sekretarza Sekcji powierzono dr hab. Renacie Tomaszewskiej, prof. uczelni, która była Sekretarzem dotychczasowego Zespołu (od września 2016 r.).

W ramach Sekcji Pedagogiki Pracy powołany zostanie „Zespół wspomagający”, realizujący zadania wynikające z dotychczasowego zakresu aktywności:

- współpraca środowisk prowadzących działalność naukową w dziedzinie pedagogiki pracy,
- podejmowanie wspólnych badań, m.in. w ramach projektów badawczych,
- bieżące przekazywanie informacji o prowadzonych w różnych środowiskach badaniach naukowych oraz ukazujących się publikacjach,
- poszerzenie współpracy naukowej z pedagogami pracy w innych krajach,

- koordynacja organizowanych konferencji i seminariów naukowych odnośnie do terminów oraz podejmowanej problematyki,
- aktywne włączanie się przedstawicieli pedagogiki pracy do dyskusji, m.in. na temat proponowanych zmian w systemie edukacji, szczególnie edukacji zawodowej.

Wszystkim wybranym serdecznie gratulujemy i życzymy owocnej pracy!

*dr hab. Renata Tomaszewska (prof. uczelni
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz)*

XXX Ogólnopolska Konferencja Szkoleniowa SDSiZ RP „Spojrzenie w przyszłość”

W dniach 25–26 września 2020 roku Zarząd Główny Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej, jak co roku, zorganizował XXX Ogólnopolską Konferencję Szkoleniową SDSiZ RP „Spojrzenie w przyszłość”.

Konferencja odbyła się w innowacyjnej przestrzeni Wirtualnego Centrum Targowo-Konferencyjnego Avatarland. Wszyscy prelegenci oraz uczestnicy pojawili się na konferencji pod postacią awatarów. Była to jedna z pierwszych konferencji w Polsce zorganizowana w takiej formule. W wirtualnym świecie spotkało się około 100 „prawdziwych” doradców zawodowych z całego kraju, którzy byli pozytywnie zaskoczeni realnością konferencji.



Przed konferencją każdy z uczestników przeszedł szkolenie, by po jego zakończeniu wiedzieć, jak się poruszać w tym wirtualnym świecie, witać się z innymi uczestnikami poprzez podanie dłonie, bić brawa za świetnie przeprowadzony wykład lub warsztat czy nawet zatańczyć.



Celem konferencji było podjęcie próby „przybliżenia” doradcom zawodowym przyszłość, która z wiadomych powodów zawitała do nas wcześniej. Podczas konferencji uczestnicy mieli możliwość spojrzenia przez „dziurkę od klucza” na kilka lat do przodu, wspomagani przez „mocne fundamenty teoretyczne”, narzędzia doradcze i informatyczne wspierające proces projektowania ścieżek edukacyjno-zawodowych, a to wszystko po to, aby nie dać się zaskoczyć zmiennej rzeczywistości.

Wydarzenie rozpoczęło podsumowanie działalności Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej, które poprowadził przewodniczący stowarzyszenia – Tomasz Magnowski. Następnie przedstawiono wyniki Ogólnopolskiego Tygodnia Kariery 2019. Po prezentacji przedstawiciele laureatów zostali zaproszeni na wirtualną scenę i nagrodzeni oklaskami.



Następnie uczestnicy konferencji w ramach zorganizowanej sesji plenarnej zapoznali się z wykładami wygłoszonymi przez:

- 1) dr hab. Małgorzatę Rosalską, prof. UAM w Poznaniu – *Na mocnych fundamentach. O roli teorii w projektach doradczych*;
- 2) dr hab. Annę Paszkowską-Rogacz, prof. UŁ (Zakład Psychologii Biznesu i Doradztwa Kariery w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Łódzkiego) – *Strategie radzenia sobie z podejmowaniem decyzji zawodowych – polska weryfikacja modelu Itamara Gati*;
- 3) dr. Tomasza Knopika (Instytut Psychologii UMCS w Lublinie) – *Edukacja sprzyjająca powodzeniu życiowemu*;
- 4) Marcina Olkowicza (Przewodniczący i Animator Sektorowej Rady ds. Kompetencji) – *Kompetencje przyszłości – po co się uczyć, skoro rynek chce czegoś innego (?)*;
- 5) Agnieszkę Orzechowską (Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa) – *Ważne są tylko te dni, w których możemy się czegoś nauczyć! Life-long learning w praktyce*;
- 6) Barbarę Górkę (Fundacja Imago, Wrocław) – *Futurystyczna APK-a. Alternatywne Plany Kariery a rozwój osób radzących się na rynku pracy przyszłości*;
- 7) Annę Pająk (Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom) – *Future Literacy – jak przygotować się do zmian – Horyzonty Przyszłości*;
- 8) Zbigniewa Brzezińskiego – *Przyszłość rynku pracy jako wyzwanie osobiste*;
- 9) Klaudię Stano (Fundacja Katalyst Education) – *Co potrafi sztuczna inteligencja?*;
- 10) Bartosza Żuka (HTC) – *Wirtualna rzeczywistość. Edukacja w innym wymiarze*.

Sesję plenarną zakończył pokaz wirtualnych fajerwerków.

W drugim dniu konferencji organizatorzy umożliwili uczestnikom udział w poniższych warsztatach tematycznych:

- 1) *Doradztwo zawodowe jako perspektywa metodyczna realizacji podstawy programowej* – warsztat prowadzony przez dr. Tomasza Knopika (Instytut Psychologii UMCS w Lublinie);
- 2) *Alternatywne Plany Kariery a tranzycje osób radzących się na rynku pracy* – warsztat prowadzony przez Barbarę Górkę (Fundacja Imago, Wrocław);
- 3) *Zastosowania wirtualnej rzeczywistości* – warsztat prowadzony przez Bartosza Żuka (HTC);
- 4) *W jaki sposób spoglądać w przyszłość* – warsztat prowadzony przez dr Annę Pająk (Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom);
- 5) *Doradca zawodowy w turbulentnym świecie. Warsztat doradcy zawodowego przyszłości* – warsztat prowadzony przez dr Monikę Mazur-Mitrowską (MSCDN Wydział w Radomiu).

W organizacji konferencji wsparcia ZG SDSiZ RP udzieli następujący Patroni Honorowi: Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji (Radom), Instytut Badań Edukacyjnych (Warszawa), Sektorowa Rada ds. Kompetencji Komunikacja Marketingowa (Warszawa) oraz Partnerzy firma Progra (Gdańsk), Akademia Webinaru (Poznań), Wydawnictwo Wiedza i Praktyka, VirBELA Polska

(Avatarland), Fundacja Katalyst Education (Mapa Karier, Warszawa), Fundacja Imago (Wrocław).

Przy okazji organizowanej konferencji w dniu 25.09.2020 roku odbył Krajowy Zjazd członków Stowarzyszenia *Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej*, w trakcie którego:

- przedstawiono sprawozdania z działalności Zarządu Głównego oraz Stowarzyszenia w latach 2019–2020;
- powołano do Zarządu Głównego Stowarzyszenia dwóch nowych członków: dr Monikę Mazur-Mitrowską (MSCDN Wydział w Radomiu) oraz dr. Mirosława Żurka (Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom);
- przedstawiono plan działalności Stowarzyszenia na lata 2020–2021.

Opracowała: Monika Frąckowiak (Członek Zarządu Głównego SDSiZ RP)

III KONGRES ROZWOJU SYSTEMU EDUKACJI

02.10.2020



Trzeci już Kongres Rozwoju Systemu Edukacji odbył się 02.10.2020. Tym razem przedsięwzięcie zorganizowano w całości w formule on-line na platformie streamingowej. Tegoroczne hasło przewodnie to: *Erasmus+ FRSE. Edukacja przyszłości + Przyszłość edukacji.*

Głównym organizatorem Kongresu, jak co roku, była Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Radę Programową przedsięwzięcia stanowiły postaci tak zasłużone dla polskiego systemu edukacji jak prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski (APS), podejmujący zagadnienie kompetencji nauczyciela przyszłości czy dr hab. Ewa Chmielecka (SGH), podkreślająca rosnące znaczenie kompetencji miękkich, które niestety ciągle traktowane są jako „efekt uboczny” procesu kształcenia na europejskich uczelniach wyższych. Gościem specjalnym uświetniającym otwarcie Kongresu swoją refleksją nad uprawianą przez siebie sztuką narracyjną był prof. Krzysztof Zanussi.

Ze względu na dobiegającą końca bieżącą perspektywę finansową programu Erasmus+ Kongres stanowił okazję z jednej strony do podsumowania rezultatów programów zarządzanych przez FRSE, osiągniętych w latach 2014–2020, z drugiej zaś do zaprezentowania planów i założeń dotyczących finansowania międzynarodowych programów edukacyjnych w kolejnej perspektywie finansowej (2021–2027). Myśląc o programach zarządzanych przez FRSE, musimy pamiętać, iż należą do nich nie tylko najbardziej popularne Erasmus+, eTwinning, POWER czy WorldSkills Poland, ale również Edukacja – EOG (Norweski Mechanizm Finansowy), Europejski Korpus Solidarności, Szansa – Nowe Możliwości dla Dorosłych i wiele innych (<https://www.frse.org.pl/programy/>).

Program III Kongresu podzielono na części ogólnodostępne (wspólne dla wszystkich uczestników) oraz biegnące równolegle sesje tematyczne (łącznie 10) i warsztatowe (łącznie 4). Oto tytuły wybranych sesji tematycznych:

- Zawodowy Erasmus+ odporny na przyszłość?
<https://www.youtube.com/watch?v=511j4z1UGYQ>,
- *Cyfrowa uczelnia XXI wieku – mrzonka, szansa czy konieczność? Jak program Erasmus pomógł szkołom wyższym we wprowadzaniu kształcenia zdalnego*
<https://www.youtube.com/watch?v=eqFLojn9-b0>,
- *Różnorodność w edukacji dorosłych z perspektywy Erasmusa+*
https://www.youtube.com/watch?v=f-Ke_BfVCpU,
- *Narzędzia i możliwości edukacji pozaformalnej w pracy z młodzieżą*
<https://www.youtube.com/watch?v=8LOBdld3MIU>.

Z kolei biorąc udział w warsztatach, można było wspólnie z innymi uczestnikami szukać odpowiedzi na pytania: *Jak skutecznie nauczać online i offline mówienia w języku obcym? Jak sztuczna inteligencja pomaga w rozwoju sprawności mówienia? Jak zmienia się komunikacja podczas zdalnej edukacji?; Czy nauczyciel powinien być youtuberem?*

Wśród prelegentów i moderatorów poszczególnych sesji znaleźli się przede wszystkim doświadczeni realizatorzy różnych typów projektów edukacyjnych. Zaprezentowali między innymi, w jakim stopniu aktywność w międzynarodowych programach, projektach i inicjatywach pomaga instytucjom uczestniczącym rozwijać jakość i atrakcyjność kształcenia. Oto kilka danych odzwierciedlających skalę działań zrealizowanych z udziałem Fundacji w latach 2014–2020:

- w międzynarodowych mobilnościach udział wzięło 8600 polskich nauczycieli. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez FRSE, 86% z nich wskazuje, iż miało to wpływ nie tylko na przebieg ich kariery zawodowej, ale również sposób funkcjonowania instytucji macierzystej – wysyłającej, a zmiany te (rozumiane, jako efekty mobilności) są wykorzystywane w sposób trwały;
- na programy i inicjatywy dotyczące szkolnictwa branżowego (we wszystkich programach i inicjatywach FRSE) spożytkowano łącznie kwotę około 330 mln Euro, z czego w samym programie Erasmus+ Kształcenie i Szkolenia Zawodowe na realizację około 200 projektów uzyskano około 200 mln zł dofinansowania;
- w sektorze Edukacja Dorosłych zrealizowano łącznie 540 projektów dotyczących pozazawodowej edukacji dorosłych, zrealizowano 7500 mobilności;
- 66% młodych Polaków, którzy brali udział w wyjazdach (stażach/praktykach) zagranicznych potwierdza, iż pomogło im to znaleźć pierwszą stałą pracę, a 75% uczestników mobilności zagranicznych, aktualne zatrudnienie znalazło w naszym kraju;
- Wśród najczęściej wymienianych kompetencji rozwijanych dzięki uczestnictwu w wyjazdach zagranicznych znalazły się: praca w zespole, komunikowanie się w języku obcym, umiejętność pracy w środowisku międzynarodowym.

Dla tych, którzy interesują się inicjatywą konkursów umiejętności EuroSkills i WorldSkills z pewnością ważną okaże się informacja, że FRSE jako instytucja koordynująca WorldSkills Poland stara się o prawo do organizacji konkursu EuroSkills w 2026 w Polsce!

W konkursach mogą wziąć udział najbardziej utalentowani uczniowie, laureaci olimpiad i innych konkursów branżowych (<https://www.frse.org.pl/program/worldskills-poland/>). Jedną z dyscyplin konkursowych zapewne będzie branża budowlana, którą Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej Ł-ITeE wspiera rozwiązaniami wypracowywanymi w projekcie międzynarodowym WeRskills (www.facebook.com/WeRskillsProject).

Dyrektor Generalny FRSE – dr Paweł Poszytek dokonał prezentacji głównych założeń nowej perspektywy finansowej na lata 2021–2027. Zapowiedzi są niezwykle optymistyczne i obiecujące. Komisja Europejska podwoiła budżet na nowy Erasmus (z 14,7 do 30 mld Euro), co ma umożliwić 12 milionom osób mobilność zagraniczną. Nowy Erasmus ma być jeszcze bardziej dostępny, włączający wszystkich obywateli, w tym osoby niepełnosprawne i osoby z wszelkimi ograniczeniami (np. z małych miejscowości). Służyć temu będą m.in. nowe inicjatywy takie jak: *Digital Opportunity Traineeships* – finansowane ze środków unijnych praktyki zawodowe pozwalające zdobyć lub rozwinąć kompetencje cyfrowe, czy *EU Student Card: europejska* – legitymacja studenta, ułatwiająca mobilność edukacyjną. W sektorze szkolnictwa branżowego nowa edycja przyniesie szczególne wsparcie rozwoju centrów doskonałości zawodowej jako ośrodków oferujących edukację i szkolenia zawodowe na najwyższym poziomie jakości i innowacyjności. Najbliższe konkursy programu Erasmus odbędą się już w nowej formule, warto zatem na bieżąco śledzić komunikaty Agencji Krajowej (<https://erasmusplus.org.pl/>).

III Kongres Rozwoju Systemu Edukacji uświetniła gala wręczenia nagród laureatom konkursu *European Language Label*, który przyznaje certyfikat jakości w edukacji językowej. W tegorocznej edycji zdobyło go 5 szkół, wśród których znalazły się zarówno szkoły podstawowe, jak i liceum czy nawet przedszkole.

Mimo nietypowej formy spotkania w Kongresie udział wzięło kilkaset osób. Moderatorzy wykazali się dużą znajomością tematyki diskutowanych zagadnień, a zastosowane rozwiązania technologiczne pozwoliły na profesjonalną i atrakcyjną dla uczestnika transmisję przedsięwzięcia.

dr Jolanta Religa (ŁUKASIEWICZ – ITeE)

„Teachers and Trainers for the Future. Towards the new normal” / „Nauczyciele i trenerzy dla przyszłości”

29.06.2020 r.

Z okazji prezydencji Chorwacji w dziedzinie edukacji i szkoleń dnia 29.06.2020 r. odbyła się wideokonferencja pod patronatem Komisji Europejskiej *“Teachers and Trainers for the Future. Towards the new normal” / „Nauczyciele i trenerzy dla przyszłości. W stronę nowej normalności”*. Uczestnikami byli dyrektorzy generalni państw członkowskich, członkowie grup roboczych Edukacja i Szkolenia (ET 2020), europejskie organizacje z obszaru edukacji i szkoleń zawodowych, instytucje B+R, organy konsultacyjne, nauczyciele i szkoleniowcy. Z ramienia Łukasiewicz – ITeE w wideokonferencji uczestniczyła dr Małgorzata Szpilska. Konferencja była okazją do głębszej analizy wyzwań stojących przed nauczycielami w przyszłości, a także możliwych rozwiązań politycznych w kształceniu i szkoleniu wobec kryzysu COVID-19.

Otwarcia dokonała prof. Blaženka Divjak, Minister Nauki i Edukacji, Republika Chorwacji oraz Maria Gabriel, Komisarz UE ds. Innowacji, Badań, Kultury, Edukacji i Młodzieży. Obrady toczyły się w 3 sesjach tematycznych: 1) Pedagogika w środowisku wirtualnym; 2) Ewolucja roli nauczycieli i trenerów w kształceniu i szkoleniu zawodowym oraz edukacji dorosłych; 3) Nauczyciele akademicy we współczesnym nauczaniu i uczeniu się. Dyskusje oparte były na konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i szkoleniowców na rzecz przyszłości oraz na konkluzjach Rady w sprawie przeciwdziałania kryzysowi w dziedzinie kształcenia i szkolenia COVID-19. Podkreślono, że nauczyciele i trenerzy są nieodzownymi nośnikami wszystkich zmian w edukacji. Wykazali się imponującym zaangażowaniem w kontekście kryzysu związanego z pandemią COVID-19, podejmując znaczne wysiłki w celu zapewnienia kontynuacji procesu uczenia się i nauczania w warunkach ekstremalnych i nieznanych. Europejscy nauczyciele i szkoleniowcy, będący podstawą europejskiego obszaru edukacji, odgrywają główną rolę w promowaniu europejskiego wymiaru uczenia się i nauczania, wspierając uczących się w zrozumieniu i doświadczaniu poczucia europejskiej tożsamości i przynależności. Ciągłe nowości i wyzwania w obszarze edukacji i szkoleń mają wpływ nie tylko na wymagania wobec kompetencji nauczycieli, ale także na ich zaangażowanie i komfort pracy. Zapewnienie jakości oraz równego dostępu do edukacji i szkoleń zawodowych jest ważne dla społecznego, gospodarczego, demokratycznego i kulturalnego zaangażowania obywateli, jak również dla wzrostu, zrównoważonego rozwoju, spójności społecznej i dobrobytu w Unii Europejskiej.

dr Małgorzata Szpilska (ŁUKASIEWICZ – ITeE)

Warsztat Futures Literacy „Rynek Pracy w roku 2040” w ramach XXX Konferencji Szkoleniowej SDSiZ RP



Warsztat bazujący na innowacyjnej metodyce Futures Literacy Lab opracowanej przez zespół ds. foresightu UNESCO został przeprowadzony przez trenerów Projektu „Horyzonty Przyszłości” realizowanego w ramach Programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego „DIALOG”. Zespół trenerski złożony z przedstawicieli Sieci Badawczej Łukasiewicz – Instytutu Technologii Eksploatacji oraz Politechniki Białostockiej przeprowadził uczestników przez trzyfazowy proces Laboratorium Futures Literacy mający na celu pobudzenie do bardziej świadomego myślenia o przyszłości oraz krytycznego spojrzenia na własne wizje i założenia dotyczące przyszłości. Zgodnie z definicją twórcy koncepcji, Riela Millera, Futures Literacy jest kompetencją w zakresie „korzystania z przyszłości w teraźniejszości”, którą można nabyć i rozwijać w wyniku grupowego procesu uczenia się przez działanie. Tematem warsztatu był rynek pracy przyszłości, a zastosowana metodyka została zaadoptowana do wykorzystania jej w ramach praktyki i edukacji w zakresie doradztwa zawodowego. To już trzecie warsztaty kreatywne realizowane w ramach Projektu „Horyzonty Przyszłości”, w tym w roku 2019, wspólnie z doradcami zawodowymi w ramach XXIX Konferencji SDSiZ RP, testowano metodę scenariuszową.

Więcej informacji o Projekcie: www.horyzontyprzyszlosci.pl

mgr Anna Pająk (ŁUKASIEWICZ – ITeE)

Warsztaty Lego Serious Play - cykl życia kwalifikacji rynkowej

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, 07.08.2020 r.

W Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji (ZRK) aktualnie funkcjonuje 67 kwalifikacji rynkowych. Od wprowadzenia do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK) pierwszej kwalifikacji rynkowej „Montowanie stolarki budowlanej” mija już prawie 3 lata. W tym czasie Instytucja Certyfikująca (IC) wydała ponad 300 certyfikatów potwierdzających uzyskanie tej kwalifikacji. Zaawansowane są prace związane z zewnętrzną ewaluacją procesu walidacji i certyfikowania kwalifikacji „Montowanie stolarki budowlanej”, za którą odpowiada Podmiot Zewnętrznego Zapewnienia Jakości (PZZJ), w tym przypadku Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu. Dla ministra prowadzącego ZRK oraz IC opracowywany jest raport z zewnętrznego zapewnienia jakości kwalifikacji rynkowej, który zawierał będzie m.in.: rekomendacje dotyczące doskonalenia opisu kwalifikacji.

Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji obowiązuje Ministrów Właściwych odpowiedzialnych za funkcjonowanie poszczególnych kwalifikacji do dokonywania przeglądu kwalifikacji. Termin przeglądów określony

został jako „...nie rzadziej niż raz na dziesięć lat”¹, jednak wspomniany raport daje Ministrowi Właściwemu argumenty do przeprowadzenia przeglądu już teraz.

Tematyce funkcjonowania kwalifikacji rynkowych w ZRK – od momentu zgłoszenia, poprzez rozpatrywanie wniosku, wybór PZZJ, monitorowanie, aż do etapu, w którym Minister Właściwy może dokonać przeglądu kwalifikacji i jej aktualizacji poświęcone były warsztaty Lego Serious Play, które zorganizowane zostały przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, pełniący funkcję instytucji wspierającej i koordynującej funkcjonowanie ZSK. W warsztatach uczestniczyli przedstawiciele IBE, PZZJ, Ministerstw odpowiedzialnych za funkcjonowanie poszczególnych kwalifikacji rynkowych. W trakcie sesji warsztatowych uczestnicy budowali symboliczne i metaforyczne modele funkcjonowania różnych obszarów Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Następnie poprzez opowiadanie historii związanych ze stworzonymi modelami, zidentyfikowany został obecny stan prawny regulujący funkcjonowanie kwalifikacji rynkowych oraz omówione zostały problemy i słabe strony aktualnych założeń legislacyjnych dot. procesu modyfikacji kwalifikacji. Efektem końcowym był wypracowany wspólnie przez uczestników warsztatów model przeglądu i aktualizacji kwalifikacji rynkowych, wolny od zidentyfikowanych wcześniej problemów i słabych stron procesu.

Uczestnictwo w warsztatach było ciekawym i inspirującym doświadczeniem. Lego Serious Play dało się poznać jako metoda twórczego rozwiązywania problemów, pobudzająca kreatywność i innowacyjność uczestników, pozwalająca na głębsze zrozumienie analizowanych procesów.

mgr inż. Tomasz Sułkowski (ŁUKASIEWICZ – ITeE)



Kick-off meeting projektu FUTURES – Future laboratories for professional and personal development (FUTURES – Laboratoria przyszłości na potrzeby rozwoju zawodowego i osobistego)

W dniach 28.09 i 07.10 br. odbyło się spotkanie Kick-off projektu “FUTURES – Future laboratories for professional and personal development” współfinansowanego w ramach Programu ERASMUS+. Projekt ma na celu opracowanie zestawu metod i narzędzi z zakresu badań foresightowych oraz futures literacy, które będą istotnie wspierały profesjonalny oraz osobisty rozwój studentów, licealistów oraz młodych pracowników nauki w obliczu niepewności i nieprzewidywalności otoczenia. W ramach projektu zostaną opracowane nowoczesne narzędzia, których zastosowanie pozwoli młodym ludziom zaplanować przyszłość zawodową.

¹ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2020 r. poz. 226).

Projekt jest realizowany przez Politechnikę Białostocką (lider), Sieć Badawczą Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Middlesex University (Wielka Brytania), Hanze University Groningen (Holandia), Valuedo (Włochy) oraz Foundation for Research and Technology Hellas (Grecja). Okres realizacji: 09.2020–08.2023.

dr hab. Beata Poteralska (ŁUKASIEWICZ – ITeE)

POZA HORYZONT – KURS NA EDUKACJĘ. PRZYSZŁOŚĆ ROZWOJU KOMPETENCJI W POLSCE

Jerzy Hausner (red.)

Rok 2020 zdeterminowany został wybuchem pandemii COVID-19, która postawiła przed społeczeństwem szereg wyzwań ekonomiczno-społecznych (kryzys w niektórych branżach) i kulturowych (zasady *lockdown*), a co za tym idzie, także edukacyjnych (kształcenie zdalne). W takich uwarunkowaniach jak najbardziej holistyczne powinno być również podejście do edukacji w przyszłości, która jest coraz trudniejsza do przewidzenia. W efekcie opracowanie międzydiscyplinarnych i innowacyjnych rozwiązań staje się możliwe właśnie dzięki zaangażowaniu grupy badaczy z różnych dziedzin (m.in. takich jak: pedagogika, polityki publiczne, finanse publiczne, prawo, socjologia, ekonomia i technologie cyfrowe) współpracujących z praktykami ze świata edukacji, biznesu i sfery polityki publicznej. Jedenastu współautorów (naukowcy i nauczyciele) przedstawiło 39 tez stanowiących kanwę Raportu, w tym m.in. słaba kondycja kapitału społecznego, zapotrzebowanie na przywództwo transformacyjne wytwarzające wspólnotę celów i wartości, brak akceptacji dla eksperymentów i brak tolerancji wobec błędów popełnianych przez osoby uczące się w systemie edukacji oraz potrzeba partnerstwa edukacyjnego i głębokiej reinstytucjonalizacji systemu kształcenia, z szerszym osadzeniem jej w różnych sferach życia zbiorowego i różnych formach organizacji –poza murami szkoły (muzea, teatry, przedsiębiorstwa). Wprowadzenie poprzedza interesująca mapa konceptualno-problemowa Raportu.



Odnosząc się do globalnych megatrendów, autorzy ograniczyli się do kluczowych w aspekcie wyzwań rozwojowych Polski, w tym dla systemu edukacji i kształtowania kompetencji. W raporcie omówiono także zasadnicze problemy systemu edukacji (rozdział ma charakter diagnostyczno-panoramiczny i wskazuje siedem obszarów) oraz założenia nowej polityki publicznej w sferze edukacji i kształtowania kompetencji. Odnosząc się do opracowań międzynarodowych (m.in. OECD) i bazując na swoich doświadczeniach oraz obserwacjach rodziców, autorzy wskazują obszary, w których należy podjąć interwencje. Są to wskazania dotyczące m.in. ukrytych pro-

gramów przestrzeni kształcenia, deficytów społecznych edukacji, nierównych szans edukacyjnych, złej kondycji psychicznej młodzieży czy też niedoborów kompetencyjnych nauczycieli i słabości systemu szkolnictwa wyższego. Z drugiej strony jednak, autorzy przedstawiają dobre praktyki (fiński system edukacji) i scenariusze rozwoju szkolnictwa wyższego (np.: otwartego uczenia się, świat bez uniwersytetów), a także matrycę zapotrzebowania na kompetencje dla rewolucji przemysłowej 4.0 (załączniki). Raport uwiarygodniają dane NIK i bibliografia obejmująca blisko 100 publikacji naukowych oraz fakt, iż stał się on podstawą debaty pn. „Przyszłość edukacji. Czy potrzebujemy w Polsce nowego systemu kształtowania kompetencji?” zorganizowanej w ramach Open Eyes Economy Summit 2020 (transmitowana on-line w dniu 14.09.2020 r.).

Raport „*Poza horyzont...*” opublikowała Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej w ramach projektu „Budowa systemu kształtowania wiedzy, kompetencji i postaw warunkujących szanse rozwojowe Państwa Polskiego w erze rewolucji przemysłowej 4.0”. Dzięki dofinansowaniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (DIALOG 2019–2020) publikację można pobrać pod adresem: <https://fundacjagap.pl/program-dialog/>. Badaczy z różnych dziedzin (m.in. pedagogika, polityki publiczne i finanse, prawo, socjologia, ekonomia i technologie cyfrowe) zachęcamy do skorzystania.

dr Andrzej Stępnikowski (ŁUKASIEWICZ – ITeE)

Contents

Commentary

- Krzysztof Franciszek Symela:** Collaboration for the development of lifelong education in the challenging times 7
-

Problems of adult education in Poland and in the world

- Ewa Przybylska:** Region and education in the German educational discourse 11
- Renata Tomaszewska:** On the issues of work and happiness. Selected contexts 25
- Sergo Kuruliszwili:** The expectations of primary, high school and university students towards ICT education 43
-

Adult education

- Beata Mydłowska:** Career transitions and new challenges of the labor market 57
- Aleksander Marszałek:** Pros and cons method in lifelong education..... 71
- Joanna M. Łukasik:** Personal and professional development of teachers in their early adulthood..... 85
- Dorota Gierszewski, Julia Tomala:** Spaces for civic education of adults – activating the community by the Catholic Church..... 99
-

In academic education

- Barbara Baraniak:** Image of a contemporary university – work pedagogue view 109
- Daniel Kukla:** The quality of academic education in the assessment of future graduates..... 123
- Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik:** Foreign language teaching to students of the University of Economics of the Third Age in Katowice 135
-

Learning environment

- Ewa Arleta Kos:** Teachers' participation in the online educational communities and the process of professional development 149
- Daria Rogowska:** Healthy work environment and the functioning of employees in the organization. Outline of the problem..... 161
- Łukasz Bandoła:** Social change and inequality of educational opportunities at the beginning of the twenty-first century. Outline of the problem..... 171
- Agnieszka Dziejczak, Mariusz Bąberski:** Language education – technology serving motivation in education..... 181
-

- Conferences, reviews, information** 191

Wskazówki dla autorów/Guidelines for authors

Publikujemy tylko recenzowane, oryginalne artykuły podejmujące problemy badawcze ustawicznej edukacji zawodowej w zakresie andragogiki, pedagogiki pracy, pedagogiki porównawczej z odniesieniem do stanu wiedzy w świecie. Przeciwdziałamy przypadkom ghostwriting i guest authorship.

We publish only peer-reviewed, original articles dealing with research problems of continuing vocational education in the field of andragogy, work pedagogy, comparative pedagogy with reference to the state of knowledge in the world. We counteract cases of ghost-writing and guest authorship as they are examples of scientific dishonesty. All such cases will be reported to the authorities.

Artykuły

Artykuł powinien zawierać tytuł, słowa kluczowe, streszczenie (język polski i angielski), wprowadzenie, ramy teoretyczne, założenia metodologiczne, analizę i interpretację wyników badań oraz podsumowanie wraz z rekomendacją, także cytowane źródła literatury (minimum 10) o światowym zasięgu. Objętość artykułu naukowego nie powinna przekraczać 8 stron (24 000 znaków), inne informacje o konferencjach i recenzje książek do 2 stron (6000 znaków). Tekst artykułu opracowany w edytorze tekstu Microsoft Word. Format czcionki: Times New Roman 11 pkt. Odstęp między wierszami pojedyncze. Artykuł należy przesać sekretarzowi redakcji w formie elektronicznej na adres: reud@itee.lukasiewicz.gov.pl.

Articles

The article should contain the title, keywords, summary (Polish and English), introduction, theoretical framework, methodological assumptions, analysis and interpretation of research results, recommendation, and cited sources of literature with a global reach (min. 10). The length of the article should not exceed 8 pages (24,000 characters). Information on conferences and book reviews up to 2 pages (6000 characters). The text of the article needs to be typed with Word software. Font format: Times New Roman 11. Single line spacing. The article should be sent to the secretary of the editorial board in electronic form to the following address: reud@itee.lukasiewicz.gov.pl

Autorzy

Autorzy podają tytuł/stopień naukowy, imię, nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, e-mail, numer ORCID oraz afiliację. Zgłaszając artykuł do publikacji, akceptują ogólne warunki (przedstawione w informacjach dla autorów i procedurze recenzowania oraz umowie wydawniczej) i formy współpracy z recenzentami i redakcją. Autorzy nie otrzymują honorariów z wyjątkiem artykułów zamawianych przez Redakcję. Artykuły są drukowane w działach problemowych. Autor po wstępnej kwalifikacji w ciągu 30 dni jest informowany pocztą elektroniczną o orientacyjnym terminie publikacji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułów bez porozumienia z Autorem. Autorzy składają w Redakcji oświadczenie, że praca nie była i nie będzie w takiej postaci publikowana w innym wydawnictwie, a także informują o wkładzie poszczególnych autorów w przygotowanie publikacji.

Authors

The authors provide details of their title/academic degree, ORCID number and affiliation. By submitting the article for publication, they accept the general terms and conditions (included in the guidelines for authors, the journal's review procedure as well as the publishing agreement) and the forms of cooperation with reviewers and the editorial board. The authors do not receive remuneration, except for articles ordered by the editorial board. Articles are printed in sections and are subject to preliminary approval. The author is informed by e-mail about the approximate date of publication of the article within 30 days from the submission of the article. The editorial board reserves the right to make abbreviations and change titles without consulting the authors. The authors submit statements to the editorial board that the work has not been and will not be published in this form elsewhere. Additionally, they inform the editorial board about the contribution of individual authors to the preparation of the publication, provide the sources of financing and the authors' data (name, surname, place of work, correspondence address, telephone, fax, e-mail).

Wydawca/Editor: ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji/ ŁUKASIEWICZ – Institute for Sustainable Technologies
www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

Kontakt/Contact person: Joanna Tomczyńska, e-mail: joanna.tomczynska@itee.lukasiewicz.gov.pl, tel. 48 364 42 41 wew. 245.



Łukasiewicz
ITEE



EUROPEAN ASSOCIATION FOR
THE EDUCATION OF ADULTS



EVBB
EUROPÄISCHER VERBAND
BERUFLICHER BILDUNGSTRÄGER



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ



0 3 >



Wydawca, współpraca, patronat

Publisher, cooperation, auspices

ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji

ŁUKASIEWICZ – Institute for Sustainable Technologies

Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej

Centre for the Research and Development of Vocational Education

ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

www.itee.radom.pl

www.lukasiewicz.gov.pl

www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

European Association
for the Education of Adults

International Society
for Engineering Education

Europäischer Verband
Beruflicher Bildungsträger

National Academy of Educational
Sciences of Ukraine
Institute of Pedagogical and Adult Education

Sekcja „Pedagogiki Pracy”
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

facebook.com/lukasiewiczitee

pl.linkedin.com/company/lukasiewicz-itee

twitter.com/LukasiewiczITEE