

UNIwersYTET

I EDUKACJA

WOBEc WYZWAŃ

WSPÓŁCZESNOŚCI

fun
dacja
gap

FUNDACJA
GOSPODARKI
I ADMINISTRACJI
PUBLICZNEJ



UNIwersYTET
EKONOMICZNY
W KRAKOWIE

MSAP

UNIwersYTET I EDUKACJA WOBEc WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI

Redakcja naukowa
Norbert Laurisz
Stanisław Mazur
Katarzyna Sanak-Kosmowska

Kraków 2022

MAŁOPOLSKA

Publikacja została opracowana w ramach projektu
pt. Program Pilotażowy „Uniwersytet Odpowiedzialny” realizowanego
przy wsparciu finansowym Województwa Małopolskiego.

Wydawcy:



UNIWERSYTET
EKONOMICZNY
W KRAKOWIE



Małopolska Szkoła Administracji Publicznej
Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie
ul. Rakowicka 16, 31-510 Kraków
www.msap.pl



FUNDACJA
GOSPODARKI
I ADMINISTRACJI
PUBLICZNEJ

Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej
ul. ks. I. J. Skorupki 22, 31-519 Kraków
www.fundacjagap.pl
www.uniwersytetodpowiedzialny.pl

Redakcja naukowa:

dr hab. Stanisław Mazur, prof. UEK
dr Norbert Laurisz
dr Katarzyna Sanak-Kosmowska

Recenzja naukowa:

dr hab. Barbara Worek, prof. UJ

Korekta językowa: **Anna Wyrwik**

Skład: **Karolina Korbut**

ISBN 978-83-89410-53-5

Wydanie rozszerzone

Kraków, 2022

Opracowanie odzwierciedla wyłącznie poglądy Autorów. Wydawcy nie ponoszą
odpowiedzialności za sposób wykorzystania informacji zawartych w opracowaniu.

Spis treści

WSTĘP 5

UNIwersYTET JAKO GENERATOR POSTAW ODPOWIEDZIALNYCH 10
Stanisław Mazur

UNIwersYTET I EDUKACJA – NOWE HORYZONTY 14
Katarzyna Baran, Stanisław Mazur

**WYZWANIA PRZYSZŁOŚCI: NOWE SPOŁECZEŃSTWO –
NOWA EDUKACJA 34**
Anna Karwińska

**RADA UCZELNI A TRZECIA MISJA UNIwersYTETU.
UWARUNKOWANIA I WYZWANIA 61**
Jan W. Wiktor

**CYFROWY BIZNES (GOSPODARKA) – WYZWANIA STOJĄCE
PRZED EDUKACJĄ 88**
Marek Ćwiklicki

**CYFROWA PRACA I CYFROWY RYNEK PRACY –
WYZWANIA STOJĄCE PRZED EDUKACJĄ 118**
Norbert Laurisz

MŁODY CZŁOWIEK – WYZWANIA STOJĄCE PRZED EDUKACJĄ 149
Katarzyna Sanak-Kosmowska

**AKTYWNOŚĆ INSTYTUCJI AKADEMICKIEJ W OBSZARZE EDUKACJI
NIEFORMALNEJ I POZAFORMALNEJ – KIERUNKI ROZWOJU 173**
Iryna Manczak, Maria Bajak

**HACKATHON JAKO PRZYKŁAD METODY PROBLEMOWEJ
W EDUKACJI POZAFORMALNEJ 202**
Anna Mirzyńska, Kamila Pilch

ZAKOŃCZENIE – REKOMENDACJE 233
Katarzyna Baran, Stanisław Mazur

Wstęp

Niniejsza monografia stanowi podsumowanie projektu pilotażowego pt: „Uniwersytet Odpowiedzialny”, realizowanego przez Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie oraz Fundację Gospodarki i Administracji Publicznej w ramach zadań publicznych Województwa Małopolskiego w obszarze: nauki, szkolnictwa wyższego, edukacji, oświaty i wychowania w 2021 r. pt. „Małopolska! Postaw na edukację – druga edycja”. Realizacja projektu to wstęp do dyskusji na temat społecznej odpowiedzialności uniwersytetu i jego roli w edukacji i wsparciu lokalnej społeczności w rozwoju społeczno-gospodarczym. Celem podejmowanych inicjatyw ma być przygotowanie społeczeństwa do sprostania wyzwaniom przyszłości: ekonomicznym, społecznym, cyfrowym i technologicznym. Rewolucja przemysłowa, której jesteśmy świadkami, niesie za sobą zmiany, których efekty odmienią edukację, życie społeczne i gospodarcze oraz rynek pracy. Jak znaczący będzie zasięg tych zmian trudno przewidzieć, jednak dość konserwatywne prognozy, tworzone na podstawie poprzednich rewolucji przemysłowych, pokazują, że na samym tylko rynku pracy konieczność zasadniczych zmian w zakresie kwalifikacji i umiejętności może objąć połowę miejsc zatrudnienia. Według przewidywań dotyczących procesu substytucji pracy przez nowe technologie, cyfryzację i automatyzację, jak również przez algorytmizację procesów i wprowadzenie na szeroką skalę sztucznej inteligencji, w krótkim okresie oblicze rynku pracy może się radykalnie zmienić, wywołując dawno niewidziany problem bezrobocia technologicznego.

Z tego powodu Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie zainicjował rozmowę na temat kluczowych obszarów i czynników decydujących o rozwoju oraz polityk publicznych, które mogłyby zmienić dotychczas dość reaktywne podejście do nadchodzących zmian gospodarczych. Bez wątplenia to uniwersytet jest odpowiednim miejscem na tworzenie wizji rozwoju, opracowywanie strategii postępowania wobec nadchodzących zmian i proponowanie rozwiązań, które w dłuższej perspektywie wpłyną pozytywnie na gospodarkę, poprawę systemu edukacji, sytuację na rynku pracy i wzrost szans rozwojowych kolejnych roczników absolwentów szkół wyższych.

Wagę tematu rozumieją również przedstawiciele społeczeństwa obywatelskiego i decydentów publicznych. To dzięki ich wsparciu i działaniu możliwa stała się realizacja projektu „Program Pilotażowy – Uniwersytet Odpowiedzialny”. Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, jako uczestnik rozmów i debat władz Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie z przedstawicielami społeczeństwa obywatelskiego, zaproponowała przeprowadzenie projektu pilotażowego wspieranego i koordynowanego społecznie, w który zaangażowane zostałyby zasoby intelektualne uniwersytetu. Realizacja tak zaprojektowanych działań stała się możliwa dzięki zrozumieniu inicjatywy i finansowemu wsparciu Województwa Małopolskiego.

Poniższa publikacja stanowi podsumowanie pilotażowego projektu, a zarazem jest punktem wyjścia do rozmowy, której efektem będą działania podejmowane przez środowiska akademickie i decydentów publicznych w celu budowania stabilnych podstaw dla przyszłego rozwoju społeczno-gospodarczego regionu i całego kraju. Podstawowym czynnikiem, który zadecyduje o tym, czy Polska wykorzysta szanse rozwojowe niesione przez zmiany technologiczne, jest edukacja. Edukacja i jej wkład w budowanie kompetencji i umiejętności kolejnych roczników będzie decydować o zdolności adaptacyjnej zasobu pracy i samej gospodarki. Umiejętność dostosowania zasobów pracy do zmian technologicznych, nowych rodzajów pracy czy nowych zawodów to jedyny sposób, aby zmniejszyć negatywne skutki efektu substytucji pracy przez technologię i zarazem jedyny sposób, aby skrócić czas

trwania okresu przejściowego, którego negatywne skutki gospodarcze i społeczne dotkną wiele rodzin i grup społecznych.

Uniwersytet zaproponował przeprowadzenie zmian zarówno w przypadku edukacji formalnej, jak i pozostałych ścieżek/segmentów edukacyjnych, czyli edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Kluczowym aspektem w dyskusji na temat prorozwojowych zmian w procesie edukacyjnym są przedstawione propozycje uzupełnienia systemu edukacji formalnej o rozwiązania z pozostałych ścieżek edukacyjnych. Celem możliwych zmian jest podniesienie rangi komplementarnych ścieżek edukacyjnych i włączenie ich do systemu edukacji kształtującej zasób pracy. Dotychczasowa dyskusja toczyła się osobno wokół każdego z segmentów, ponieważ każdy z nich, według stosowanej nomenklatury, kierowany był do innych odbiorców lub realizował ich inne potrzeby. Dziś uniwersytet proponuje nowe otwarcie w debacie na temat edukacji dla przyszłości i związanych z nią wyzwań rozwojowych.

Poddając analizie wyzwania przyszłości, Uniwersytet zaproponował otwarcie sprofilowanego programu nauczania w ramach edukacji pozaformalnej i wpisanie go jako uzupełnienia w ścieżkę rozwoju kompetencji kluczowych. Jest to sygnał, że ścieżki pozaformalnej edukacji powinny stać się domeną rozwoju kompetencji nie tylko w ramach np. kursów zawodowych, ale też powinny być niezbędnym i koniecznym uzupełnieniem edukacji formalnej na wszystkich poziomach. Aby pokazać, jak ważny jest to obszar, Uniwersytet wykonał pierwszy krok i zrealizował pilotażowy projekt, którego głównym celem była poprawa szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Po pierwsze poprzez przejście od modelu przekazywania wiedzy do budowania kompetencji, zmiana ta jest możliwa dzięki transformacji szkół na polu dydaktycznym i kompetencyjnym. Po drugie przez inspirowanie różnorodnych form współdziałania szkół, organizacji pożytku publicznego i szkół wyższych na rzecz stwarzania odpowiednich warunków rozwoju kompetencji uniwersalnych uczniów i studentów. W ten sposób Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie chce wskazać drogę do rozwiązania problemu dostępności do edukacji oraz zainicjować długofalowy proces kształcenia w celu likwidacji luki wiedzy i kompetencji przedsiębiorczych wśród

absolwentów formalnej edukacji, szczególnie w obszarze gospodarki cyfrowej. Realizacja w dłuższym okresie takich działań przyczyni się do znacznego zwiększenia podaży pracowników działających w obszarze nowoczesnych technologii cyfrowych.

Podsumowaniem działań projektowych (w skład których wchodziły wykłady i warsztaty dla uczniów szkół, opracowanie metodyki dla krótkiego kursu inicjującego podnoszenie wiedzy i kompetencji w zakresie działań przedsiębiorczych, przygotowanie materiałów edukacyjnych dla uczniów i nauczycieli) jest niniejsza publikacja. Jej głównym celem jest zapoczątkowanie dyskusji o wyzwaniach przyszłości oraz roli edukacji i uniwersytetu w rozwoju społeczno-gospodarczym regionu i całego kraju. Monografia składa się z ośmiu rozdziałów merytorycznych. Pierwszy z nich autorstwa Katarzyny Baran i Stanisława Mazura jest rozdziałem definiującym przedmiot i określającym zakres prowadzonej analizy. W rozdziale tym autorzy przedstawiają uniwersytet jako instytucję, której zasięg oddziaływania wykracza daleko poza mury uczelni, instytucję, która stabilizuje rzeczywistość poprzez racjonalne objaśnianie świata, budowanie wzorców społecznego współdziałania oraz kształtowanie wartości spajających zróżnicowane środowiska i społeczeństwa. Rozdział drugi autorstwa Anny Karwińskiej omawia wyzwania społeczne związane z rozwojem technologicznym, zmianami gospodarczymi i społecznymi oraz prezentuje miejsce edukacji w procesie rozwoju społecznego. Rozdział trzeci autorstwa prof. dr. hab. Jana W. Wiktora poddaje analizie uniwersytet jako instytucję posiadającą zasoby i potencjał do przeprowadzania zmian oraz do czynnego uczestnictwa w dyskusji o kształcie przyszłych polityk publicznych i zmian społeczno-gospodarczych. Ważnym elementem tej dyskusji stają się organy Uniwersytetu Ekonomicznego, w tym główne miejsce otwartej debaty, jakim jest Rada Uczelni. Rozdział czwarty autorstwa Marka Ćwiklickiego poddaje analizie zagadnienie nowej gospodarki, zmian technologicznych i procesu cyfryzacji, który w sposób znaczący zmienia rzeczywistość gospodarczą. Istotnym aspektem tego rozdziału jest spojrzenie na edukację przez pryzmat zmian gospodarczych i zaproponowanie rozwiązań mogących

zwiększyć potencjał rozwoju polskiej gospodarki w dobie rewolucji przemysłowej 4.0. Rozdział piąty autorstwa Norberta Laurisza prezentuje zagadnienie rynku pracy wobec wyzwań nowej gospodarki. Rozdział ten omawia zmiany zapotrzebowania na kompetencje i umiejętności, konfrontując je z możliwościami reakcji na nie po stronie podaży pracy. Kluczowym aspektem jest zwrócenie uwagi na proces edukacji i drzemący w nim potencjał do kształtowania i rozwijania kompetencji przyszłości. Rozdział szósty autorstwa Katarzyny Sanak-Kosmowskiej zwraca szczególną uwagę na uczestnika procesu edukacyjnego. Koncentruje się na młodych pokoleniach oraz ich potrzebach edukacyjnych i prezentuje to zagadnienie pod kątem wyzwań dla współczesnego systemu edukacji. Zwraca również uwagę na rolę uniwersytetu i jego potencjał w tworzeniu komplementarnej ścieżki budowania wiedzy i umiejętności w ramach realizacji trzeciej misji. Rozdział siódmy autorstwa Iryny Manczak i Marii Bajak omawia rolę uniwersytetu w obszarze edukacji nieformalnej. Zwracając uwagę na rolę edukacji w rozwoju jednostki, prezentuje paletę możliwych działań uniwersytetu w ramach tej ścieżki edukacyjnej. Rozdział ósmy autorstwa Anny Mirzyńskiej i Kamili Pilch poddaje analizie edukację pozaformalną, prezentując jedno z narzędzi wykorzystywanych do podnoszenia kompetencji kluczowych i umiejętności zawodowych w ramach inicjatywy samorządu miejskiego. Jest to prezentacja sposobu działania edukacji pozaformalnej, jak również możliwości kształtowania tego systemu przez podmioty i instytucje niebędące dotychczas postrzegane jako element systemu.

Redaktorzy

Uniwersytet jako generator postaw odpowiedzialnych

STANISŁAW MAZUR

Uniwersytety to instytucje stanowiące nieodzowny i trwały fundament cywilizacji. To struktury długiego trwania stabilizujące rzeczywistość, w której są zanurzone poprzez racjonalne objaśniania świata, budowanie wzorców społecznego współdziałania oraz kształtowanie wartości spajających zróżnicowane środowiska i społeczeństwa.

Świat uniwersytetów nie jest jednak rzeczywistością wolną od presji społecznych, kulturowych i ekonomicznych. Wywołują one znaczące przeobrażenia w, zdawać by się mogło, stabilnym uniwersyteckim świecie. Zrozumienie natury tych przeobrażeń wymaga nakreślenia ich szerszego kontekstu. Wydaje się, że impulsy, które je wywołują, są konsekwencją narastającej presji finansowej i oczekiwania, że uniwersytety znacząco zwiększą zdolność generowania dochodów, postępującej globalizacji oraz dynamicznego rozwoju nowoczesnych technologii komunikacyjnych. Nie są to bynajmniej jedyne powody relatywnie gwałtownych przeobrażeń uniwersytetu. Należy jeszcze wspomnieć o jednym dodatkowym czynniku, zwyczajowo określanym jako „trzecia misja uczelni” lub „społeczna odpowiedzialność uniwersytetu”. Owa misja to dopełnienie tego, co stanowi o tożsamości uniwersytetu, czyli badań naukowych i kształcenia przyszłych pokoleń. Jej istotą jest aktywność uniwersytetów i akademików poza murami akademii.

Pojęcie „trzecia misja uczelni” z jednej strony sygnalizuje przekonanie akademików o służebnej roli profesji akademickiej wobec społeczeństwa, gotowość jego wspierania, mitygowania jego problemów. Z drugiej zaś strony termin ten jest wyrazem oczekiwania

społeczeństwa na aktywne, twórcze zaangażowanie badaczy w rozwiązywanie kompleksowych problemów, z którymi borykają się współczesne społeczeństwa, oraz budowanie lepiej urządzonego, bardziej przyjaznego i sprawiedliwego świata. Warto dostrzec, że te poglądy wprowadzone z różnych perspektyw są wobec siebie nie tylko komplementarne, ale wręcz symbiotyczne i synergiczne.

Idea „społecznej odpowiedzialności uniwersytetu”, jeśli pojmować ją w kategoriach praktycznych, przybiera kilka postaci.

Po pierwsze oznacza ona promowanie wartości konstytuujących porządek demokratycznego państwa prawa, gwarantującego poszanowanie reguł i wolności obywatelskich, tworzącego przestrzeń dla promowania postaw otwartości, tolerancji, społecznej empatii. W czasach gwałtownie postępującej polaryzacji poglądów i różnicowania się postaw, największą wartością jest idea poszukiwania tego, co wspólne i bez czego nie sposób wyobrazić sobie spójnego, dobrze urządzonego społeczeństwa wolnych obywateli, darzących siebie wzajemnym szacunkiem oraz zdolnych do współdziałania i empatii. Uniwersytety mają tutaj do wypełniania bardzo istotną rolę.

Po drugie termin ten wiąże się z kształtowaniem postaw obywatelskiego zaangażowania nacechowanego troską o dobro wspólne i poczuciem odpowiedzialności za współobywateli. Sednem tego aspektu „społecznej odpowiedzialności uniwersytetu” jest niezwykle silne, normatywne przekonanie, że społeczeństwo nie jest jedynie zbiorowiskiem indywidualów merkantylnie i egoistycznie motywowanych, ale jest organicznym konstruktem, w którym to, co jednostkowe, znajduje się w stanie równowagi z tym, co wspólne.

Po trzecie rolą uniwersytetów jest kontrybuowanie do procesów rozwoju gospodarczego i społecznego. Dynamicznie zmieniająca się gospodarka, która w coraz większym stopniu jest oparta na wiedzy (czego znamienitym przykładem jest rewolucja przemysłowa 4.0 bazująca na cyfryzacji, automatyzacji, sztucznej inteligencji i Internecie rzeczy), nie może się obyć bez badaczy i uniwersytetów. Budowanie zasobów wiedzy, obmyślanie sposobów jej spożytkowania, także dla gospodarki, to domena badaczy akademickich.

Po czwarte trzecią misją uczelni jest inicjowanie przedsięwzięć służących z jednej strony szeroko rozumianemu wsparciu tych, którzy wsparcia tego potrzebują, a z drugiej inspirowaniu osób, środowisk i instytucji do wspólnego działania na polach kluczowych dla dobrze urządzonego i sprawiedliwego społeczeństwa, takich jak edukacja, kultura, gospodarka, zdrowie i dziedzictwo narodowe.

Aby uniwersytety mogły realizować trzecią misję, muszą być zdolne do wielorakich interakcji ze zróżnicowanymi partnerami, mającymi specyficzne wartości, określone interesy i różne strategie działania. Wymusza to na nich budowanie potencjału zarządzania różnorodnością i radzenia sobie w mocno heterogenicznym środowisku aktorów i instytucji postępujących się specyficznymi logikami działania.

Współcześnie wypełnianie przez uniwersytety trzeciej misji jest pojmowane jako społeczne, przedsiębiorcze i innowacyjne działanie, które realizują one równoległe z ich działalnością dydaktyczną i badawczą, dzięki czemu tworzone są dodatkowe korzyści dla społeczeństwa.

Kluczem do sukcesu uniwersytetu jest pogodzenie jego autonomii badawczej z powinnościami wobec społeczeństwa, w tym wspieraniem rozwoju społecznego i gospodarczego poprzez kształcenie i transfer wiedzy. Przyjmuje się, że uniwersytet to specyficzna, służebna wobec społeczeństwa organizacja, świadcząca usługi edukacyjne i badawcze, która powinna adaptować się do zmian zachodzących w jej otoczeniu i dostosowywać do nich swoją ofertę. Ów imperatyw wynika z przekonania, że miarą oceny uczelni powinna być jej społeczna użyteczność.

Realizacja trzeciej misji coraz częściej wykracza poza sferę transferu wiedzy i jej bezpośredniej kontrybucji do gospodarki. Poszerza się pole aktywności uczelni w tym zakresie, m.in. poprzez prowadzenie uniwersytetów dziecięcych, uniwersytetów trzeciego wieku, jak również organizację przedsięwzięć służących promocji nauki, w tym festiwalu nauki.

Nowym, ale niezwykle ważnym polem aktywności uniwersytetów przywiązanych do idei społecznej odpowiedzialności jest ich

zaangażowanie w regionalne projekty edukacyjne i formacyjne, realizowane wspólnie ze szkołami średnimi. Spektrum tych przedsięwzięć jest niezwykle szerokie. To co jednak dla nich wspólne, to głęboko podzielane przeświadczenie instytucji zaangażowanych w ich realizację (uczelnie, szkoły średnie, samorząd regionalny) o fundamentalnej roli inwestycji w budowanie kapitału edukacyjnego i społecznego, stanowiącego najbardziej trwały fundament społeczno-gospodarczych procesów rozwojowych, bez których nie sposób kształtować sprawiedliwego społeczeństwa, konkurencyjnej gospodarki i kulturowej tożsamości.

Uniwersytet i edukacja – nowe horyzonty

KATARZYNA BARAN

STANISŁAW MAZUR

W poniższym rozdziale skupiono się na teoretycznej analizie zagadnień poruszonych w całej monografii. Mowa o trzeciej misji uniwersytetu i nowych modelach edukacji, w tym o roli rady uczelni, kształceniu na potrzeby gospodarki cyfrowej oraz specyfice cyfrowego rynku pracy, a także o wyborach edukacyjnych oraz kształceniu nieformalnym i pozaformalnym. Celem przybliżenia przywołanych zagadnień jest nakreślenie tła teoretycznego dla pełniejszego wyeksponowania wniosków przedstawionych w poszczególnych rozdziałach tej publikacji.

Trzecia misja uniwersytetu

Trzecia misja Uniwersytetu – obok działalności dydaktycznej i naukowej – w ciągu kilku ostatnich dekad stała się jednym z kluczowych obszarów funkcjonowania świata akademickiego (Jelonek, 2019, s. 72–73). Znaczący wzrost popularności tego fenomenu odnotowano w latach 70. i 80. XX wieku w związku z nasilającym się przekonaniem o szczególnej roli uczelni w demokratycznym państwie prawa umożliwiającej rozwój społeczeństwa egalitarnego oraz spełnianie jego oczekiwań i aspiracji w sposób wolny od partykularnych interesów (Daalder, 1982). Drugi z czynników dotyczył presji płynącej z sektora rynkowego wyrażającej zapotrzebowanie stałego zaangażowania uniwersytetów w proces rozwoju gospodarczego, między innymi

poprzez wysokiej jakości kształcenie, a także transfer wiedzy i innowacji do krajowych i regionalnych systemów o wysokim potencjale wzrostu (Landabaso, 2000; Goddard, Chatterton, 2003; Benneworth, Jongbloed, 2009).

Na potrzeby niniejszego opracowania pod pojęciem trzeciej misji uniwersytetu rozumie się społeczne, przedsiębiorcze i zorientowane na innowacje działania, które są podejmowane paralelnie wobec podstawowych powinności uczelni w celu wytworzenia dodatkowych korzyści dla społeczeństwa (Montesinos, 2008).

Konsekwencją wypełniania trzeciej misji uniwersytetu jest inicjowanie i kontrybuowanie w różnego rodzaju relacjach z aktorami reprezentującymi odmienne motywacje, wartości, idee, interesy i logiki działania, czego rezultatem jest zmiana podejścia ośrodków akademickich do efektywnego zarządzania posiadanymi zasobami oraz budowanie pozycji autentycznego partnera w mocno heterogenicznym środowisku instytucjonalnym (Asheim, Coenen, 2005).

Przyjmując za główny obszar realizacji trzeciej misji uniwersytetu udział sektora uczelni w rozwoju społeczno-gospodarczym, za podstawowe formy oddziaływania uznaje się:

- promowanie postaw przedsiębiorczych poprzez:
 - pozyskiwanie środków finansowych w drodze komercjalizacji badań naukowych (Etzkowitz, 1983),
 - tworzenie firm przez pracowników lub studentów uczelni (Chrisman i in., 1995),
 - kształtowanie statusu dysponariuszy wiedzy lub dominujących środków wiedzy (Youtie, Shapira, 2008),
 - edukowanie przyszłych udziałowców wzrostu społeczno-gospodarczego (Gjerding i in., 2006),
- zakładanie firm zlokalizowanych na uczelni typu *spin-off* zdolnych do generowania dochodów i transferu technologii (OECD, 2001),
- zacieśnianie współpracy z biznesem mające na celu praktyczne wykorzystanie prac naukowych w przemyśle (Laredo, Mustar, 2004; Rothwell, Dodgson, 1992),

- oferowanie skutecznych mechanizmów przepływu wiedzy do gospodarki umożliwiających osiągnięcie przewagi konkurencyjnej (Van der Ven i in., 1999; Boschma, 2005),
- wsparcie konsultacyjne i aktywne uczestnictwo w procesach decyzyjnych dotyczących rozwoju istotnych segmentów gospodarki (Goldstein i in., 1995).

Z biegiem lat zakres trzeciej misji uniwersytetu, poza aspektami *stricte* ekonomicznymi, został wzbogacony o działalność społeczną. Aktywność tego segmentu odzwierciedla się poprzez zaangażowanie społeczne, społeczną odpowiedzialność, rozwój kapitału społecznego oraz promocję zmiany społecznej (Jelonek, 2019, s. 75). W znaczeniu pozytywnym szczegółowa egzemplifikacja tych działań obejmuje rozwiązywanie problemów społecznych, nawiązywanie strategicznych partnerstw z instytucjami publicznymi i rynkowymi w celu wzmocnienia aktywności społecznej, promowanie reguł demokratycznych oraz wszelkich przedsięwzięć uwzględniających dobro publiczne (OECD, 2017).

Tabela 1.1. Wyróżniki działalności społecznej uniwersytetu

Rodzaj działalności	Przykładowe zastosowania
Działalność wolontariacka pracowników i studentów	<ul style="list-style-type: none"> • fundraising • aktywność społeczna • organizacja akcji charytatywnych • pomoc osobom pokrzywdzonym i znajdującym się w trudnej sytuacji • pomoc dążąca do wyrównania szans rozwoju
Zaangażowanie eksperckie	<ul style="list-style-type: none"> • wystąpienia publiczne • udział we wpływowych ciałach kolegialnych

Rodzaj działalności	Przykładowe zastosowania
Zaangażowanie eksperckie	<ul style="list-style-type: none"> • aktywność medialna • szeroko rozumiane doradztwo publiczne
Świadczenie sektorowych i wyspecjalizowanych usług na rzecz społeczeństwa	<ul style="list-style-type: none"> • doskonalenie oferty usług zdrowotnych, edukacyjnych, rynku pracy i kulturowych • tworzenie miejsc pracy • udostępnienie obiektów i innej infrastruktury technicznej • zwiększanie dostępności oraz aranżowanie wydarzeń artystycznych, promujących aktywność fizyczną i zachowania proekologiczne • inicjowanie debaty publicznej na ważne tematy społeczne
Promocja edukacji i partycypacji obywatelskiej	<ul style="list-style-type: none"> • polepszanie sytuacji grup defaworyzowanych (społeczno-ekonomicznych, niepełnosprawnych, seniorów, mniejszości narodowych i etnicznych) • realizacja tutoringu i mentoringu dla studentów i uczniów • eksponowanie przywiązania do wartości lokalnych i regionalnych w prowadzeniu zasadniczej działalności uczelni • promocja wartości kształcenia ustawicznego

Źródło: *European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission*, Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, 2012 [dostępne na: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/135816/2/489507.pdf>].

Powyżej zaprezentowane wymiary trzeciej misji uniwersytetu w dobitny sposób pokazują, że uczelnia jest jedną z czołowych instytucji odpowiedzialnych za kształtowanie społeczeństwa. Zadaniem akademii jest dostarczanie wiarygodnych wyników badań, prowadzenie innowacyjnych projektów naukowych, kształcenie specjalistów w konkretnych dziedzinach, ale również kształtowanie postaw obywatelskich kreujących rzeczywistość i świadomych ich wpływu na otoczenie.

Nowy model edukacji

Współcześnie występujące wyzwania społeczno-gospodarcze rodzą konieczność podejmowania zaawansowanych wysiłków na rzecz zwiększenia zaufania społecznego, otwartości na dialog i współpracę. Istotnym komponentem tego ewolucyjnego myślenia o pozycji państwa, w tym o powinnościach sektora nauki, są nowe systemy edukacyjne. Działalność tych systemów jest utożsamiana z systemem kształcenia kompetencji, który powinien zawierać wymiar kulturowy, rozwoju kompetencji społecznych, jak również wzajemnego oddziaływania czynników kulturotwórczych i czynników odpowiedzialnych za wzmacnianie kapitału ludzkiego i społecznego, tworząc w ten sposób przestrzeń do aktywnego i kreatywnego udziału tych potencjałów w życiu publicznym (Hausner i in., 2020, s. 25).

Tabela 1.2. Ewolucja systemu edukacji

Pole zmiany	Kierunek zmiany
Przejście od modelu transformacyjnego do relacyjnego	<ul style="list-style-type: none">• rekonfiguracja sposobu nabywania i doskonalenia umiejętności oparta na modelu relacyjnym (Hernik, 2013, Federowicz i in., 2015)• stymulowanie myślenia refleksyjnego i twórczego stanowiących podstawę procesów adaptacyjnych i transformacyjnych

Pole zmiany	Kierunek zmiany
Zdolność do samorozwoju	<ul style="list-style-type: none"> • stosowanie modeli aktywizujących, które upodmiotowiają pozycję uczniów i dążą do wytwarzania wartości indywidualnych i wartości społecznych (Robinson, Arnica, 2015) • eksponowanie znaczenia kształcenia ustawicznego
Inteligencja emocjonalna i uczenie się w oparciu o emocje	<ul style="list-style-type: none"> • nacisk na inteligencję emocjonalną i umiejętności interpersonalne wpływające na samokontrolę i sterowalność w kształtowaniu własnego rozwoju (Goleman, 2005) • proces dydaktyczny bazujący na poznawaniu i odczuciach, gdzie błąd jest traktowany jako szansa rozwoju (Robinson, Aronica, 2012, 2015) • występujące głębokie poczucie zaufania i akceptacji w relacjach międzyludzkich (Brachowicz, Sadowska, 2008)
Kreatywność	<ul style="list-style-type: none"> • kreatywność jako sposób na radzenie sobie ze złożonością i niepewnością (Urban, 2012; Byalik, Fadel, 2015) • stosowanie podejścia egalitarnego polegającego na zdolności do odróżniania twórczości wyjątkowej i twórczości przyziemnej (Nęcka, 2001)
Przejście od jednolitości do różnorodności	<ul style="list-style-type: none"> • zwiększenie interdyscyplinarnego wymiaru kształcenia, szczególnie na wczesnym etapie edukacji • wdrożenie modelu integracji międzyprzedmiotowej, skupionego na realnych problemach i wyzwaniach oraz wykazującego wysoki stopień elastyczności i otwarcia na otoczenie (Byalik, Fadel, 2015)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Hausner i in. (2020, s. 49–57).

Kierunki zmian systemu edukacji podkreślają znaczenie aksjologicznego aspektu edukacji. W tym kontekście definiowanie człowieka przez pryzmat wartości jest generalnym warunkiem postrzegania go jako istoty zdolnej do samorozwoju, co tym samym powinno stanowić fundament każdego systemu kształcenia (Rokeach, 1973, za Żuk, 2016, s. 32). Tego typu podejście zakłada wspomagający wpływ innych osób i podmiotów, jak rodzice (dom), nauczyciele, wychowawcy (szkoła, uczelnia) (Olbrycht, 2018, s. 11), które w drodze formalnego i nieformalnego wsparcia mogą przyczyniać się do poszerzania możliwości wielowymiarowego kształcenia (i kształtowania) dzieci i młodzieży. Istotnego znaczenia nabiera także przywództwo edukacyjne, które na polu aksjologicznym odpowiada za tworzenie przestrzeni do współpracy zróżnicowanych podmiotów i pobudzanie nawiązywania relacji między nimi (Mazurkiewicz, 2012). Można zatem stwierdzić, że przywództwo edukacyjne jest typem przywództwa w działaniu (Świątek, 2020) mającym na celu wydobywanie z ludzi ich cech charakteru i atrybutów dających możliwie największe prawdopodobieństwo osiągnięcia wspólnych celów. I taka też powinna być rola systemu edukacji.

W dyskusji na temat konstruowania nowoczesnych systemów edukacji zwraca uwagę rozróżnienie na model transmisyjny i relacyjny. Grono znawców tego zagadnienia twierdzi, że: „Transmisyjny model przekazywania wiedzy w dzisiejszym otoczeniu cywilizacji samouczących się maszyn skazuje znaczną część absolwentów formalnych systemów edukacji na los ‘ludzi zbędnych’. Ich zasób możliwości działania nie będzie w stanie konkurować z samouczącą się maszyną. Przejście do modelu relacyjnego jest potrzebne po to, by mocniej wydobyć to, w czym człowiek ma szansę być lepszy od maszyny. Integralność i równowaga różnego rodzaju kompetencji, twardych i miękkich, zawodowych i społecznych, związanych z niezbędną dozą rutyny i nastawionych na twórcze działania, wreszcie też ich niezbywalna składowa aksjologiczna (etyczna), wymagają uczenia się w relacjach z innymi, doświadczania różnych horyzontów poznawczych i umiejętności ich uzgadniania” (Hausner i in., 2020, s. 79–80).

Rada uczelni

Od połowy lat 80. XX wieku zachodziły w wielu krajach istotne zmiany w relacjach występujących między państwem a szkołami wyższymi. Zwyczajowo określano je mianem menedżeryzmu (Neave, 1988; Neave, 1996; Van Vught, 1995). Przestanką jego rozwoju były rosnące wydatki publiczne w zakresie polityki społecznej i edukacyjnej, wzrost zainteresowania podejmowaniem studiów oraz niski poziom dostosowania oferty uniwersyteckiej do potrzeb dynamicznie zmieniającego się rynku pracy (Neave, 1996).

Konsekwencją ekspansji menedżeryzmu „(...) stało się wkomponowanie w strukturę uczelni różnego rodzaju rad i komitetów, z silną obecnością (lub dominacją) osób z zewnątrz, którym przypisano ważne funkcje w zakresie wyboru kierownictwa uniwersytetu czy udziału w rozstrzygnięciu o zasadniczych dla niego kwestiach strategicznych i budżetowych (De Boer, 1998; Müller-Böling, 1998; Mignot-Gerard, 2003). Owa zmiana kultury organizacyjnej stworzyła konieczność profesjonalizacji zarządzania i wykreowania znaczącej liczby menedżerów uniwersyteckich (Gornitzka, Maassen, 2000) oraz wzmocnienia pozycji rektorów (Gumport, 2000; Gumport, Sporn, 1999; Rhoades, Sporn, 2002), a zarazem osłabienia znaczenia organów kolegialnych (De Boer, 2001; Brennan, Shah, 2000).

Wraz ze wzrostem orientacji rynkowej i ograniczeniem bezpośredniej, proceduralnej kontroli państwa nad uniwersytetami w miejsce bezpośrednich, biurokratycznych mechanizmów kontroli pojawiły się bardziej wyrafinowane formuły, w tym ustanowienie zewnętrznych organów nadzoru (np. rady uczelni), jak również zmiana ról uniwersyteckich ciał kolegialnych (rad wydziału, senatu) z decyzyjnych i zarządczych w kierunku doradczych (Mazur, 2019; Müller-Böling, 1998).

Jednym z praktycznych przykładów zmian o charakterze rynkowym zachodzących w sektorze uczelni w Polsce jest tworzenie rad uczelni. To organ wprowadzony Ustawą z 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Ustawa, 2018), który ma za zadanie sprofesjonalizować proces zarządzania nią, przyczynić się do otwarcia środowiska

akademickiego na otoczenie społeczno-gospodarcze, jak również dopuścić osoby spoza wspólnoty uczelni, ale mające doświadczenie, np. w prowadzeniu działalności gospodarczej, do opracowywania strategii jej funkcjonowania. Inspiracją dla wprowadzenia omawianego rozwiązania były doświadczenia niektórych państw członkowskich Unii Europejskiej. Do zadań rady uczelni należy:

1. opiniowanie projektu strategii uczelni;
2. opiniowanie projektu statutu;
3. monitorowanie gospodarki finansowej uczelni, w tym:
 - a. opiniowanie planu rzeczowo-finansowego;
 - b. zatwierdzanie sprawozdania z wykonania planu rzeczowo-finansowego;
 - c. zatwierdzanie sprawozdania finansowego;
4. monitorowanie zarządzania uczelnią;
5. wskazywanie kandydatów na rektora, po zaopiniowaniu przez senat;
6. opiniowanie sprawozdania z realizacji strategii uczelni;
7. wykonywanie innych zadań określonych w statucie.

W skład rady uczelni wchodzi: 6 albo 8 osób powoływanych przez senat, z czego co najmniej 50% stanowią osoby spoza wspólnoty uczelni, a także przewodniczący samorządu studenckiego.

Kształcenie na potrzeby gospodarki cyfrowej

Gospodarka cyfrowa to nowy model gospodarki globalnej wiążący się z wprowadzaniem nowych modeli biznesowych zakorzenionych w Rewolucji Przemysłowej 4.0. (Kosała, Jelonek, Gorzelany-Dziadkowiec, 2022). Pod pojęciem tym rozumie się, przede wszystkim, robotyzację, komputery kwantowe, mikromaszyny oraz Internet rzeczy, których integratorem jest technologia cyfrowa i sztuczna inteligencja (Schwab, 2016; Kagermann i in., 2013; Kosała, 2020; Orłowski, 2021).

Dla koncepcji Przemysłu 4.0 zdefiniowano sześć istotnych wytycznych dotyczących realizacji pracy, takich jak: (1) współdziałanie, (2) wirtualizacja, (3) decentralizacja, (4) ocena zdolności w czasie rzeczywistym, (5) orientacja na usługi i (6) modułowość (Hermann i in., 2015).

Zmiany te prowadzą do przebudowy zasad i mechanizmów rynku pracy oraz generują popyt na nowego rodzaju kompetencje. Za kluczowe kompetencje przyszłości uznaje się kompetencje:

- społeczne – współpraca z innymi, inteligencja emocjonalna, zarządzanie ludźmi, przedsiębiorczość,
- techniczne – podstawowe kompetencje cyfrowe, zaawansowane kompetencje cyfrowe, kompetencje inżynierskie,
- poznawcze – rozwiązywanie złożonych problemów, kreatywność, krytyczne myślenie, elastyczność poznawcza (Włoch, Śledziwska, 2019).

Interesujące zestawienie kompetencji właściwych dla ery Rewolucji Przemysłowej 4.0. prezentuje zamieszczona poniżej tabela 1.3.

Tabela 1.3. Pożądane kompetencje w przypadku Przemysłu 4.0 – przegląd koncepcji

Autorzy	Pożądane kompetencje
Hernández de Menéndez, M. Morales-Menendez, R. Escobar, C.A., MCGovern, M.	Wiedza z zakresu matematyki i inżynierii; Projektowanie i eksperymentowanie; Analizowanie i interpretowanie danych; Tworzenie systemów, procesów z uwzględnieniem kwestii zrównoważonego rozwoju; Identyfikowanie, formułowanie i rozwiązywanie problemów inżynierskich; Rozumienie wpływu rozwiązań inżynierskich w zakresie globalnym; Korzystanie z technik i nowoczesnych narzędzi niezbędnych w praktyce inżynierskiej.

Autorzy	Pożądane kompetencje
Benešová, A., Tupa, J.	Wiedza pracowników na temat technologii informatycznych i produkcyjnych; Świadomość bezpieczeństwa IT; Ochrona danych w środowisku Przemysłu 4.0.
Saniuk, S., Caganova, D. & Saniuk, A.	Interdyscyplinarna wiedza; Umiejętności techniczne i zarządcze; Umiejętność rozwiązywania złożonych problemów, uczenia się w miejscu pracy oraz elastycznego działania.
Rawboon, K., Yamazaki, A.K, Klomklieng, W, Thanomsub, W.	Umiejętności multidyscyplinarne, które można podzielić na trzy kluczowe grupy: społeczne, osobiste i metodologiczne.
Kipper, L.M., Iepsen, S., Dal Forno, A.J., Frozza, R. Furstenau, L. Agnes, J. Cossul, D.	Przywództwo; Strategiczna wizja; Samoorganizacja; Udzielanie i otrzymywanie informacji zwrotnych; Proaktywność; Kreatywność; Rozwiązywanie problemów; Interdyscyplinarność; Praca zespołowa (współpraca, inicjatywa, komunikacja, innowacyjność, zdolności adaptacyjne).

Źródło: Kosata, Jelonek, Gorzelany-Dziadkowiec (2022).

Wybory edukacyjne

Jak zauważa J. Kozielska: „Permanentna zmiana, przynosząca szereg ambiwalencji i wieloznaczności, wpisana w obraz współczesności wraz z niepewnością i koniecznością ciągłego podejmowania ryzyka, stawia człowieka wobec szeregu wyzwań życiowych i zawodowych

(por.: Bauman, 2002, 2005; Beck, 2002; Giddens, 2001), a odmieniony po 1989 roku rynek pracy wymusza całe spektrum przedsięwzięć, mających na celu wpasowanie się jednostek w jego nowe oblicze (Kozielska, 2018, s. 73). Rozwijając to spostrzeżenie, Autorka dodaje: „Uniwersalne niegdyś formy drogi zawodowej – kraju stabilnej gospodarki nowoczesnej – kraju sprzed etapu transformacji ustrojowej, przeobrażone zostały w wachlarz szans i możliwości, obaw i ryzyka zawodowego” (s. 73).

To, co wydaje się jednak oczywiste, pomimo często poruszanej w debacie publicznej kwestii spadku wartości kształcenia akademickiego, dobrze ujęli J. Herbst i A. Sobotka: „Zwrot z edukacji jako inwestycji polega nie tylko na wyższych zarobkach, ale także na awansie społecznym. W merytorycznych społeczeństwach edukacja jest głównym kanałem przemieszczania się jednostek między klasami społecznymi. Dostęp do większości zawodów, a w związku z tym wysokość zarobków oraz pozycja społeczna, zależą od poziomu i jakości wykształcenia. Jednak dostęp do poszczególnych etapów kształcenia oraz wybory edukacyjne w znacznym stopniu są determinowane przez pochodzenie społeczne. Występuje tu pewien rodzaj błędnego koła, które może zostać przerwane albo przez indywidualne cechy jednostki (determinacja w osiągnięciu celu, pracowitość), albo przez rozwiązania systemowe (np. stypendia dla uczniów z defaworyzowanych środowisk, doradcy szkolni, odpowiednia organizacja procesu kształcenia)” (Herbst, Sobotka, 2014, s. 11).

Kształcenie pozaformalne i nieformalne

Podjmując problematykę kształcenia ustawicznego, P.H. Coombs wyróżnił trzy formy kształcenia, tj. kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne. Edukacja pozaformalna dotyczy działań edukacyjnych wychodzących poza formalny system oświaty. Z kolei kształcenie nieformalne stanowi aktywność edukacyjną, w której nabywanie wiedzy, postaw, umiejętności i wartości zachodzi w drodze własnych doświadczeń (Malczewski, 2000, s. 57).

Kształcenie pozaformalne usposabia wyróżniki tzw. nauczania w poziomie, natomiast edukacja nieformalna odzwierciedla specyfikę nauczania zarówno wertykalnego, jak i horyzontalnego. Obie te formy edukacji są najczęściej kojarzone z kształceniem ustawicznym dorosłych będącym integralnym elementem procesu uczenia się przez całe życie. W tym spojrzeniu upatruje się szczególnego znaczenia uniwersytetów, co wynika głównie z faktu posiadania przez nie cennego i długoletniego doświadczenia w stosowaniu i analizie zdwersyfikowanych form kształcenia (Marcinkiewicz 2013, s. 48). Inna istotna obserwacja sprowadza się do rekonfiguracji sposobu wartościowania formalnych i nieformalnych form kształcenia w uniwersytetach. Zauważa się bowiem, że w ostatnich latach nastąpił silny zwrot w kierunku edukacji nieformalnej i pozaformalnej, które są zdecydowanie bardziej użyteczne w rozwiązywaniu codziennych problemów niż te pionowe, powszechnie stosowane w XX wieku (Malczewski, 2000, s. 63).

Występują dwa szczegółowe wyjaśnienia konceptualne tego zwrotu związane ze zmianami społecznymi i układem zależności społecznych. Są nimi:

1. Przesunięcia z wiedzy obiektywnie opartej na twardych dowodach na wiedzę intersubiektywną, wyposażającą w kompetencje miękkie;
2. Zapotrzebowanie na edukację nowego typu, której podstawą jest refleksyjność polegająca na zdolności krytycznego myślenia i analizy otaczającej rzeczywistości oraz wewnętrznego i zewnętrznego doboru symbiotycznych wartości kształtujących naszą osobowość (Malczewski, 2000, s. 671).

Najpopularniejsze formy kształcenia pozaformalnego stosowane przez uczelnie to:

- studia podyplomowe (nabycie kompetencji o charakterze specjalistycznym),

- seminaria, konferencje naukowe, szkolenia (otwarta lub zamknięta formuła konfrontacji wiedzy naukowej z praktyką społeczno-gospodarczą),
- działalność Uniwersytetu Trzeciego Wieku (dbanie o kompleksowy rozwój seniorów, przeważnie przybiera formę wykładów),
- biura karier (działalność na rzecz odpowiedniego przygotowania studentów do wejścia na rynek pracy).

W edukacji nieformalnej, w odróżnieniu do pozostałych form kształcenia, uczenie się nie zachodzi w tradycyjnym rozumieniu. Oznacza to, że kształcenie nie wymaga wykorzystywania instytucji edukacyjnych oferujących wyspecjalizowaną kadrę oraz określone programy nauczania. Głównymi sposobami zdobywania wiedzy jest doświadczenie nabywane w dominującej kulturze organizacyjnej i samokształcenie (Marcinkiewicz, 2013, s. 50–51).

Tabela 1.4. Formy kształcenia nieformalnego

Charakter ścieżki nauczania ¹	Przykłady zastosowania
Widoczny i uświadomiony	<ul style="list-style-type: none"> • inauguracja roku akademickiego • immatrykulacja • juwenalia • wizerunek uczelni (księga znaków, status)
Częściowo widoczny i uświadomiony	<ul style="list-style-type: none"> • sposób komunikowania się • reguły postępowania i zachowywania się • ideologie i rytuały

¹ Powyższe rodzaje ścieżek nauczania zostały wytypowane w odniesieniu do sposobów ujmowania kultury organizacyjnej zaproponowanej przez M. Kostera (1996, s. 75).

Charakter ścieżki nauczania ¹	Przykłady zastosowania
Niewidoczny, zwykle nieuświadomiony	<ul style="list-style-type: none"> • ukryty program nauczania (Pryszmont-Cisielska, 2010, s. 20) • uczenie się poprzez codzienność (wiedza milcząca lub intencjonalne uczenie nieformalne) (Illeris, 2006, s. 187–216)
Samokształcenie się studentów i kadry	<ul style="list-style-type: none"> • samodzielne zdobywanie wiedzy i uczenie się • interpretowanie i podejmowanie refleksji wobec zdobytej wiedzy

Źródło: opracowanie własne na podstawie Marcinkiewicz (2013, s. 51-55).

Bibliografia

- Asheim, B.T., Coenen, L. (2005). Knowledge bases and regional innovation systems: Comparing Nordic clusters. *Research Policy*, 34(8), 1173–1190.
- Bauman, Z. (2002). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Benneworth, P., Jongbloed, B.W.A. (2009 [online]). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation. *Higher Education*, 2010, 59(5), 567–588.
- Boschma, R.A. (2005). Proximity and innovation. A critical assessment. *Regional Studies*, 39(1), 61–74.
- Brachowicz, M., Sadowska, M. (2008). Struktura inteligencji emocjonalnej. W: P. Francuz, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL*, tom 15, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Brennan, J., Shah, T. (2000). *Managing Quality in Higher Education: An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. Buckingham: Open University Press.

- Byalik, M., Fadel, Ch. (2015). *Skills for the 21st century: What should students learn*, https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-Skills_FINAL_June2015.pdf, accessed: 12.02.2020.
- Chrisman, J., Hynes, T., Fraser, S. (1995). Faculty entrepreneurship and economic development: The case of the University of Calgary. *Journal of Business Venturing*, 10, 267–281.
- Daalder, H. (1982). The sudden revolution and the sluggish aftermath: A retrospective since 1968. In: H. Daalder, E. Shils (eds). *Universities, Politicians and Bureaucrats: Europe and the United States* (pp. 489–510). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Boer, H.F. (2001). On limitations and consequences of change. Dutch university governance in transition. *Tertiary Education and Management*, 7(2), 163–180.
- De Boer, H.F. (1998). Are universities losing their soul? A new governance structure in the Netherlands. *European Journal of Education*, 11.
- Etzkowitz, H. (1983). Entrepreneurial scientists and entrepreneurial universities in American academic science. *Minerva*, 21(2–3), 198–233.
- Federowicz, M., Biedrzycki, K., Karpiński, M., Rycielska, L., Sitek, M., Walczak, D. (2015). *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Giddens, A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gjerding N., Wilderom C.P.M., Cameron S.P.B., Taylor A., Scheunert K.-J. (2006). Twenty Practices of an Entrepreneurial University. *Higher Education Management and Policy*, 18(3), 83–108.
- Goddard, J.B., Chatterton, P. (2003). The response of universities to regional needs. In: F. Boekema, E. Kuypers, R. Rutten (eds). *Economic Geography of Higher Education: Knowledge, Infrastructure and Learning Regions* (pp. 19–41). London: Routledge.
- Goldstein, H.A., Maier, G., Luger, M.I. (1995). The university as an instrument for economic and business development: U.S. and European comparisons. In: D.D. Dill, B. Sporn (eds), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly* (pp. 105–133). Elmsford, NY: Pergamon.

- Goleman, D. (2005). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Gornitzka, A., Maassen, P. (2000). Analyzing organizational change in higher education. In: R. Kalleberg, F. Engelstad, G. Brochmann, A. Leira, L. Mjøset (eds). *Comparative Perspectives on Universities* (Comparative Social Research, vol. 19) (pp. 83–99). Emerald Group Publishing Limited.
- Gumport, P.J. (2000). Learning academic labor. In: R. Kalleberg, F. Engelstad, G. Brochmann, A. Leira, L. Mjøset (eds), *Comparative Perspectives on Universities* (Comparative Social Research, Volume 19) (pp. 1–23), Emerald Group Publishing Limited.
- Gumport, P.J., Sporn, B. (1999). Institutional adaptation: Demands for management reform and university administration. In: J. Smart (eds). *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. xiv) (pp. 103–145). New York: Agathon Press.
- Hausner J. i in. (2020). *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*. Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.
- Herbst, M., Sobotka, A. (2014). *Mobilność społeczna i przestrzenna w kontekście wyborów edukacyjnych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hermann M., Pentek T., Otto B. (2015). *Design Principles for Industrie 4.0 Scenarios: A Literature Review*. Working Paper No. 01/2015. https://www.researchgate.net/profile/Mario-Hermann-2/publication/307864150_Design_Principles_for_Industrie_40_Scenarios_A_Literature_Review/links/57cfd2fb08aed6789701cbeb/Design-Principles-for-Industrie-40-Scenarios-A-Literature-Review.pdf (accessed: 23.09.2021).
- Hernik, K. (red.) (2013). *Polscy dyrektorzy i nauczyciele w międzynarodowym badaniu nauczania i uczenia się TALIS*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo DSWE.
- Jelonek M. (2019). *Kierunki reformowania uczelni ekonomicznych w Polsce. Konstytucja dla nauki i wynikające z niej zmiany*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kagermann, H, Wahlster, W., Helbig, J. (eds). (2013). *Recommendations for implementing the strategic initiative. Industrie 4.0: Final report of*

- the Industrie 4.0 Working Group*. National Academy of Science and Engineering. <https://www.din.de/blob/76902/e8cac883f42bf28536e7e-8165993f1fd/recommendations-for-implementing-industry-4-0-data.pdf> (accessed: 09.10.2021).
- Kosała M., Jelonek M., Gorzelany-Dziadkowiec M. (2022, w przygotowaniu). Developing Competencies for the Future. In: S. Mazur (ed.), *Industrial Revolution 4.0 – Theoretical Foundations and Practical Implications*, Routledge.
- Kosała, M. (2020). Przedsiębiorczość jako kluczowa kompetencja na rynku pracy przyszłości warunkująca bezpieczeństwo gospodarcze. W: M. Urbaniak, M. Kosała, I. Czaja (eds), *Bezpieczeństwo ekonomiczne: polityka, finanse i innowacje*. Wydawnictwo Poltext.
- Kostera, M. (1996). *Postmodernizm w zarządzaniu*. Warszawa: PWN.
- Kozielska, J. (2018). Wybory edukacyjno-zawodowe młodzieży gimnazjalnej w kontekście aktualnych potrzeb rynku pracy. *ROCZNIK LUBUSKI Tom 44*, cz. 1.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Marcinkiewicz, A. (2013), Pozaformalne i nieformalne aspekty edukacji akademickiej, *Ogrody Nauki i Sztuki 3*, 46-53.
- Mazur, S. (2019). Reformy systemów nauki i szkolnictwa wyższego – perspektywa międzynarodowa. W: M. Jelonek (red.), *Kierunki reformowania uczelni ekonomicznych w Polsce: konstytucja dla nauki i wynikające z niej zmiany*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mignot-Gerard, S. (2003). “Leadership” and “governance” in the analysis of university organisations: Two concepts in need of de-construction. *Higher Education Management & Policy*, 15(2), 135–163.
- Montesinos, P. (2008). Third mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research. *Higher Education in Europe*, 33(2/3), 259–271.
- Müller-Böling, D. (1998). University governance as conflictual management. In: D. Müller-Böling, E. Mayer, A.J. MacLachlan, J. Fedrowitz (eds), *University in Transition. Research Mission-Interdisciplinarity-Governance* (pp. 231–245). Gütersloh: Bertelsmann Foundation.

- Landabaso, M. (2000). Innovation and regional development policy. In: F. Boekema, K. Morgan, S. Bakkers, R. Rutten (eds), *Knowledge, Innovation, and Economic Growth: Learning Regions, Theory, Policy and Practice* (pp. 73–94). London: Edward Elgar.
- Laredo, P., Mustar, P. (2004). Public sector research. A growing role in innovation systems. *Minerva*, 42, 11–27.
- Mazurkiewicz, G. (2012). *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Neave, G. (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise, An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, *European Journal of Education*, vol. 23, no. 1.
- Neave, G. (1996). The Evaluation of the Higher Education System in France. In: R. Cowen (ed.), *The Evaluation of Higher Education Systems*. London: Kogan Page.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- OECD (2001). *Fostering High-tech Spin-offs: A Public Strategy for Innovation*. Paris: OECD.
- OECD (2017). *Benchmarking Higher Education System Performance: Conceptual Framework and Data, Enhancing Higher Education System Performance*. Paris: OECD.
- Olbrycht, K. (2018). *W trosce o rozwój. Ujęcie integralne*. Warszawa: Fides et Ratio.
- Orłowski, M. (2021). *Globalny wyścig technologiczny – o co toczy się gra?*. Kongres Obywatelski, 23.IX.2021. https://www.kongres-obywatelski.pl/wp-content/uploads/2021/09/ko-mariusz_orlowski-globalny_wyścig_techologiczny-o_co_toczy_sie_gra.pdf (dostęp: 05.11.2021).
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2010). *Ukryty program edukacji akademickiej*. Wrocław: Atut.
- Rhoades, G., Sporn, B. (2002). New models of management and shifting modes and costs of production: Europe and the United States. *Tertiary Education and Management*, 8(1).

- Robinson, K., Arnica, L. (2015). *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Kraków: Wydawnictwo Element.
- Rothwell, R., Dodgson, M. (1992). European technology policy evolution: Convergence towards SMEs and regional technology transfer. *Technovation*, 12(4), 223–238.
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Cologne: World Economic Forum.
- Świątek, W. (2020). *Przywódczość w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Urban, K.K. (2012). Odpowiedzialna kreatywność jako kompetencje dla przyszłości. Podejście integralne. W: W. Limont, J. Cieślakowska, D. Jastrzębska (red.), *Zdolni w szkole czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Ustawa (2018). Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. poz. 1668 z późn. zm.).
- Van der Ven, A., Polley, D.E., Garud, R., Venkataraman, S. (1999). *The Innovation Journey*. New York: Oxford University Press.
- Van Vught, F. (1995). The New Context for Academic Quality. In: D. Dill, B. Sporn (eds), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. Issues in Higher Education. Elsevier Science Inc.
- Włoch, R., Śledzińska, K. (2019). *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym*. Warszawa: DELab UW. https://www.delab.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/Kompetencje_przyszlosci_Raport_DELabuw.pdf (dostęp: 25.05.2021).
- Youtie, J., Shapira, P. (2008). Building an innovation hub. A case study of the transformation of university roles in regional technological and economic development. *Research Policy*, 37(8), 1188–1204.
- Żuk, G. (2016). *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Wyzwania przyszłości: nowe społeczeństwo – nowa edukacja

ANNA KARWIŃSKA

Wprowadzenie

Rozważania nad „nowym społeczeństwem” to chyba jeden z najstarszych tematów socjologicznych. Tak zaczęła się właściwie historia tej dyscypliny. Nowe zjawiska społeczne, polityczne, gospodarcze i kulturowe na przełomie XVIII i XIX w. stawały ówczesnych filozofów przed trudnymi problemami i nierozstrzygniętymi kwestiami. Wraz z procesami industrializacji i urbanizacji, rozwojem nauki, szybkim pojawianiem się i wdrażaniem nowych technologii, procesami „odkrywania” zupełnie nowych kultur i narodów żyjących odmiennie niż Europejczycy, pojawiły się pytania dotyczące funkcjonowania społeczeństw, relacji między jednostką a społeczeństwem, odmienności kulturowych, skutków masowych migracji i wielu innych zjawisk charakterystycznych dla wieku pary i postępu. Socjologia w zamyśle swoich „ojców założycieli”, zwłaszcza Augusta Comte’a, miała pomóc w opisaniu i zrozumieniu tego nowego świata.

W ostatnich dekadach wiele jest pytań o to, jakie jest społeczeństwo, jak działa, a nawet czy nadal istnieje i w jaki sposób jest związane z wielowymiarowością i gwałtownym charakterem zmian, które zachodzą wokół nas. Jak wskazuje Anthony Elliott, świata, w którym funkcjonujemy w XXI w., nie da się opisać ani wyjaśnić w ramach klasycznych wizji społeczeństwa. Trudno jest też, korzystając np. z dorobku Karola Marksa, Emila Durkheima czy Maxa Webera, przewidzieć kierunki zmian społecznych i poddać je naukowej kontroli (Elliott, 2011).

Nowa edukacja?

Proces socjalizacji, obejmujący edukację i wychowanie, to jeden z najbardziej kluczowych elementów kształtowania przyszłości społeczeństwa. Zwłaszcza, że tak naprawdę kształcimy i wychowujemy trochę „na ślepo”, nie wiedząc dokładnie, do jakiego świata i jakich wyzwań próbujemy przygotować następne pokolenia. Najważniejszym czynnikiem organizującym dyskusję wokół nowego modelu edukacji jest niepewność co do kształtu świata jutra i kierunku zmian. Nie jest to oczywiście problem nowy. W latach 30. XX w. Florian Znaniecki, zajmujący się m.in. socjologią wychowania, opublikował książkę „Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości”, napisaną w związku z badaniami prowadzonymi na Uniwersytecie Columbia w Nowym Jorku. Przedmiotem analizy było to, czy i w jakim stopniu systemy wychowawcze istniejące w USA przygotowują należycie młodych ludzi do coraz szybszej zmienności cechującej cywilizację (Znaniecki, 1974).

Warto tu podkreślić, że w czasach, kiedy podjęto te badania, w stosunkowo nowej nauce, jaką była socjologia, przeważały koncepcje podkreślające stabilność wzorów i form życia zbiorowego. Dominująca w socjologii orientacja badawcza nastawiona była na analizę uwarunkowań stabilności, harmonii społecznej, poszukiwania czynników łagodzących konflikty i sprzyjających trwałości systemów społecznych (Giddens, 1996). Funkcje socjalizacji postrzegano w kategoriach łagodzenia napięć społecznych, budowania więzi, utrzymywania harmonijnego układu relacji społecznych.

Napisana 90 lat temu książka Znanieckiego ma nie tylko frapujący z punktu widzenia prowadzonych tu rozważań tytuł, ale także bardzo interesujące i nadal bardzo ważne przesłanie. Jak wskazywał Znaniecki, rozwijanie cywilizacji jedynie w wymiarze materialnym i technicznym (co niezależnia ludzi od przyrodniczego otoczenia i daje większe możliwości zaspokajania potrzeb) nie sprzyja rozwojowi istotnych cech osobowości ludzkiej (Znaniecki, 1974). Niezbędny jest zatem proces „uduchowienia cywilizacji” oraz jej „społeczne zharmonizowanie”

(Znanięcki, 1974), czyli takie ukształtowanie, by przeciwdziałać wal-
kom, konfliktom i antagonizmom.

Jakkolwiek utopijna wydaje się dziś wizja zawarta w cytowanym
wyżej dziele, warto pochylić się nad sensem tych rozważań w warun-
kach współczesnego świata. Dziś dysponujemy niemal nieograniczo-
nymi możliwościami uniezależnienia człowieka od zjawisk naturalnych,
a jednocześnie tworzymy nowy świat zagrożeń wywołanych przez te
właśnie możliwości – antropocen, którego rozwój prawdopodobnie
zagroża naszej gatunkowej przyszłości, a przynajmniej naszemu do-
brobytowi czy możliwości realizowania ideału społeczeństwa włącza-
jącego (*socially all inclusive society*).

Zagadnieniom modelu edukacji poświęca się dzisiaj wiele uwagi.
Z jednej strony przyspieszeniu ulegają zmiany w różnych obszarach ży-
cia społecznego, gospodarczego i politycznego. Z drugiej zaś to od in-
stytucji edukacyjnych i naukowych oczekuje się mądrego przewodnic-
twa, formułowania kryteriów wyboru, a zwłaszcza wyposażenia
przyszłych decydentów i wykonawców w odpowiednie kompetencje.

„Nowa edukacja”, czyli edukacja dla przyszłości powinna być zatem
w założeniu odpowiedzią na wyzwania współczesności. Wśród istot-
nych cech takiego modelu można wymienić m.in.: konieczność sku-
piania się na trwałych elementach wiedzy, które zachowują swoją
ważność i są odporne na bieżące zmiany, zdolność edukatorów i sy-
stemów edukacji do przygotowania takich absolwentów, którzy umieją
funkcjonować w warunkach permanentnej zmienności, oraz zwróce-
nie uwagi na ważność kompetencji społecznych (Chmielecka, 2019).

Ta „nowa edukacja” powinna przygotowywać następne generacje
elit: przywódców, naukowców, badaczy jak i praktyków, realizato-
rów zdolnych do nadążania za zmieniającymi się uwarunkowaniami
i aspiracjami społeczeństw. Warto podkreślić także zdolność proces-
sów edukacyjnych do rozwijania cech osobowości nowoczesnej. Cho-
dzi tu o cechy niezbędne i te, które można określić jako przydatne do
funkcjonowania w warunkach nieustannie zmieniającego się środo-
wiska. Te cechy opisywał Alex Inkeles w kontekście przygotowania
elit do przewodzenia w realizowaniu procesów modernizacyjnych,

wymieniając m.in.: świadomość i obywatelskie zaangażowanie, niezależność wobec tradycyjnych sądów, poczucie własnej skuteczności, gotowość do przyjęcia nowych doświadczeń, elastyczność poznawczą, wysokie aspiracje, innowacyjność, zdolność do akceptowania „odłożonej gratyfikacji”, nieuleganie fatalizmowi (czyli swego rodzaju dzielność) (Inkeles, 1984).

Niezwykle ważnym elementem osobowości nowoczesnej jest poczucie sprawstwa, czyli świadomość możliwości wyboru i wpływania na bieg wydarzeń. To kolejne oczekiwanie wobec nowej edukacji. Chodzi o kształtowanie tego poczucia na różnych poziomach życia społecznego, począwszy od kierowania swoim życiem przez możliwość wpływania na najbliższe otoczenie społeczno-gospodarcze aż po postrzeganie swojego udziału (i wkładu) w procesach na poziomie makro. Wiąże się to oczywiście ze zdolnością do włączania się w działania w ramach społecznych całości.

Bardzo istotnym elementem osobowości nowoczesnej jest też wysoce rozbudowana potrzeba osiągnięcia. Społeczeństwa autorytarne mają zazwyczaj charakter *non-achievement-societies*. Wiąże się to ze specyfiką procesu socjalizacji (w tym socjalizacji politycznej). Znacznie więcej uwagi niż na ukształtowanie indywidualizmu i poczucia własnej wartości oraz poznanie swoich możliwości rozwojowych i budowanie aspiracji do osiągnięć, poświęca się w nim na ukształtowanie postaw konformistycznych, poddanie się idei „dobra ogólnospołecznego” i zwykłe posłuszeństwo. Towarzyszy temu także specyfika procesu edukacji nastawionego raczej na przyswajanie przekazywanej wiedzy niż zadawanie pytań.

Warto tu przypomnieć pytanie sformułowane przez Józefa Kozielleckiego o efekty procesu edukacji, a konkretnie o to, co jest jej celem: „człowiek oświecony” czy „człowiek innowacyjny”. Odpowiadając na nie, można powiedzieć, że mimo atrakcyjności „oświecenia”, celem edukacji powinno być ułatwienie nabywania zarówno umiejętności, jak i dążeń do bycia innowacyjnym (Koziellecki, 1988). Co więcej, w społeczeństwach osiągających wyraźny wzrost gospodarczy można zauważyć, że zanim ten wzrost nastąpił, rosła wśród ludzi silna potrzeba

osiągnięć (Krzysztofek, Szczepański, 2002). Siła owej motywacji hu-
brystycznej, jak określa ją Koziński, ujawniała się i ujawnia jako siła
motoryczna rozwoju społecznego od najwcześniejszych znanych nam
okresów historii *homo sapiens* (Koziński, 1988).

Elementem nowej edukacji jest (a przynajmniej powinno być) two-
rzenie warunków do rozwoju kreatywności. Wśród teorii wyjaśniają-
cych kreatywność indywidualną warto zwrócić uwagę na koncepcję
„komponentów kreatywności”. Teresa M. Amabile wskazuje na cztery
takie komponenty niezbędne do wytworzenia „kreatywnej odpowie-
dzi” (*creative response*) na wyzwania. Trzy z nich to cechy danej jed-
nostki. Po pierwsze są to indywidualne umiejętności, takie jak wiedza
z danej dziedziny, talent i inne niezbędne kompetencje. Po drugie to
czynniki związane z procesem kreowania, czyli m.in.: sposób pozna-
wania, cechy osobowe sprzyjające niezależności, poziom akceptowa-
nia ryzyka, stopień otwartości na nieschematyczne podejście, umiejęt-
ności związane z tworzeniem nowych idei i tolerowanie niepewności.
Po trzecie jest to poziom wewnętrznej motywacji zadaniowej, czyli pa-
sja, poszukiwanie wyzwań, satysfakcja z samego procesu tworzenia,
a nie tylko z sukcesu. Czwarty komponent wyróżniony przez Amabile
odnosi się do otoczenia społecznego, które może być zarówno źród-
łem stymulacji, jak i źródłem barier dla procesu budowania kreatyw-
ności indywidualnej (Amabile, 1988).

Wyzwania dla przyszłości społeczeństwa i procesu edukacji

Każda epoka przynosi specyficzne wyzwania dla życia społecznego,
funkcjonowania i rozwoju społeczeństwa, a jednocześnie tworzy okreś-
lone ramy dla procesów edukacji i wychowania. Współczesny kontekst
tworzą wyzwania wynikające z oddziaływania megatrendów, w tym
m.in.: rozwoju nowych technologii informacyjnych, budowania gospo-
darki opartej na wiedzy, globalizacji różnych sfer życia, zmian kulturo-
wych, wzrostu zagrożeń środowiskowych i klimatycznych, narastania

zjawisk polaryzacji społeczno-ekonomicznej, zwiększonej ruchliwości przestrzennej, procesów migracyjnych.

Także w Polsce dostrzegamy zmiany wywoływane przez oddziaływanie tych megatrendów. Ich skutki są wzmacniane lub osłabiane przez specyfikę doświadczeń historycznych, cechy systemu gospodarczego, kultury i organizację życia społecznego. Używając modnego „skrótów myślowego”, możemy powiedzieć, że potrzebna jest nam edukacja 4.0. Nie tylko dlatego, że żyjemy w okresie rewolucji przemysłowej 4.0, ale przede wszystkim dlatego, że od społeczeństw wysoko zaawansowanych w tym procesie dzieli nas poszerzająca się luka rozwojowa. Jej zniwelowanie wymaga radykalnego wzrostu poziomu kapitału intelektualnego w stopniu pozwalającym na zmianę pozycji naszej gospodarki w skali globalnej. To zadanie stanowi (albo powinno stanowić) oś naszego myślenia o zmianach w systemie edukacji. Od poziomu najbardziej elementarnego do edukacji na poziomie wyższym. Szybki rozwój nowych technologii informacyjnych tworzy potrzebę nowych kompetencji kognitywnych, bo współcześni inżynierowie mają inne role w gospodarce niż kilkanaście lat temu. Istotne obecnie kompetencje to m.in.: umiejętność reagowania na zmieniające się otoczenie oparta na takich cechach jak ciekawość poznawcza, wychodzenie z inicjatywą, wytrwałość, elastyczność, cechy przywódcze, umiejętność krytycznego myślenia czy niestandardowego podejścia. Proponowany model kształcenia dla rewolucji 4.0 to tzw. T-shape, który łączy szerokie kompetencje ogólne z wyspecjalizowanymi kompetencjami charakterystycznymi dla danego obszaru działania.

Kompetencje ogólne: wyższe kompetencje kognitywne, umiejętność analizy, praca w grupie, komunikacja

Kompetencje społeczne: ciekawość, inicjatywa, wytrwałość, elastyczność, przywództwo, świadomość kulturowa i społeczna, samodyscyplina, dążenie do samodoskonalenia, krytyczna analiza, odpowiedzialność, lojalność

Kompetencje
specjalistyczne
dla danego obszaru

Źródło: Piotrowska, Saryusz-Wolski, 2019.

Kolejne wyzwanie dla edukacji w Polsce to widoczny aktualnie niedostatek elit, które mogłyby odegrać ważną rolę w aktywizowaniu różnych grup społecznych i integrowaniu ich wokół wspólnych celów. Jednak kształtowanie się elit to proces długofalowy, trwający przez pokolenia, wymagający zaistnienia odpowiednich warunków. Wskazywany brak jest uwarunkowany historycznie przez osobliwości dziejowe społeczeństwa polskiego, zwłaszcza swoiste „wojny przeciwko elitom”, które prowadzone są od wielu lat – najpierw przez władze zaborów, potem przez hitlerowskie Niemcy, a następnie władze sowieckie w czasie II wojny światowej i reżim socjalistyczny w czasach PRL-u. Co więcej, jak wskazywał Kazimierz Z. Sowa, nabór do ważnych dla przetrwania zrzeszeń zarówno w czasie zaborów, jak okupacji niemieckiej podczas II wojny światowej dokonywał się w oparciu o „specjalną selekcję opartą na sieci osobistych znajomości. Nie było to więc zaufanie obywatelskie, wyływające z ogólnych więzi społecznych, które w normalnych warunkach kształtują się w obu sferach życia społecznego: prywatnej i publicznej, ale zaufanie osobiste, oparte o spersonalizowaną więź indywidualną, zakorzenioną w życiu prywatnym (niekoniecznie rodzinnym). I ta cecha działania zbiorowego utrwaliła się na dobre w polskim życiu społecznym” (Sowa, 2009, s. 39).

Zagadnienie zaufania do innych, tworzenie sieci społecznych i inne aspekty budowania i funkcjonowania kapitału społecznego (nie tylko

w związku z kształtowaniem się elit) są jednymi z ważniejszych problemów współczesnego społeczeństwa polskiego. W 2019 r. na terenie Polski zarejestrowanych było ok. 117 tys. rozmaitych stowarzyszeń i około 26 tys. fundacji. Jednak szacuje się, że tylko ok. 65% z nich prowadzi aktywną działalność (ISP, 2020). W poprzednich latach wskazywano, że najczęściej jest to działalność w sferze sportu, rekreacji i turystyki (34%), edukacji (ok. 15%), kultury (ok. 13%). Tylko 8% organizacji zajmuje się usługami socjalnymi, a ok. 6% rozwojem lokalnym¹. Instytucje społeczeństwa obywatelskiego nie są jeszcze w pełni zakorzenione w praktyce życia społecznego. Wzrasta wprawdzie, choć wolno, odsetek ludzi ufających innym, rośnie też liczba tych, którzy uczestniczą w działaniach na rzecz innych. Jednak ten sektor jest silnie podatny na zagrożenia związane ze zmianami społecznymi i politycznymi. Wyniki porównawczych badań międzynarodowych wskazują, że w Polsce wskaźnik zdolności przetrwania organizacji pozarządowych uległ zmniejszeniu w 2019 r. (w stosunku do poprzednich raportów), co związane jest z nową sytuacją instytucji społeczeństwa obywatelskiego, zwłaszcza z deklarowanymi zamierzeniami zwiększenia kontroli rządowej, zmianami „klimatu prawnego” po 2015 r. oraz pogorszeniem się możliwości współpracy części organizacji pozarządowych z administracją państwa (ISP, 2020). Te zjawiska tworzą wyzwania dla możliwości rozwojowych społeczeństwa polskiego, a także stanowią kontekst dla rozważań o zmianach w edukacji. Od systemu edukacyjnego oczekujemy bowiem także edukacji o charakterze moralnym, przez co należy rozumieć kształtowanie wartości, orientacji mentalnych pozwalających radzić sobie w skomplikowanym świecie, nie tylko różnorodnym kulturowo, ale także we wzrastającym stopniu opartym na kulturze permissywnej, wymagającej znacznego zasobu samodzielności i poczucia odpowiedzialności od członków społeczeństwa.

To kształtowanie wartości obejmuje dzisiaj nie tylko relacje międzyludzkie. Wraz ze wzrostem zagrożeń środowiskowych i świadomości

1 Dane przytoczone za: <https://fakty.ngo.pl/fakt/dziedziny-dzialan-ngo> (12.12.2021).

powiązań między różnymi elementami świata natury i świata społecznego w coraz większym stopniu obejmuje także relacje człowieka z innymi gatunkami żywymi oraz poczucie odpowiedzialności za przyszłość ziemi, rozumianej już nie tylko jako „świat człowieka”. Niektórzy socjologowie postulują wręcz powstanie nowej subdyscypliny uzupełniającej puste miejsca w rozważaniach nad życiem społecznym – socjologię relacji międzygatunkowych (Taylor, Sutton, Wilkie, 2018).

Generalnie wzrastające zagrożenia środowiskowe powodują konieczność reorientacji myślenia o dobrobycie, definiowaniu sukcesu w wymiarze jednostkowym i zbiorowym, celach gospodarowania, sprawiedliwości... Potrzebne są zarówno nowe zawody i nowe kwalifikacje w związku z wyczerpywaniem się zasobów, narastaniem zagrożeń dla egzystencji człowieka, bezpieczeństwa czy możliwości rozwojowych, jak i nowe wartości, nowe orientacje mentalne i style życia. Potrzebne są działania edukacyjne, które pozwoliłyby na ewolucyjną zmianę sposobów myślenia o zasobach Ziemi z dość częstej jeszcze postawy „tupieżczej” na postawę „dobrego gospodarza”. To oczywiście wymaga zmiany postaw i zmiany wartości będących źródłem kryteriów w warunkach wyboru. Wyzwaniem dla edukacji jest zatem przygotowanie następnych pokoleń do życia w świecie szeroko rozumianej „uważności” (Whitby, 2019). Tara Mohtadi rozważając możliwości łagodzenia skutków zmian klimatycznych, przywołuje koncepcję hedonistycznej równowagi (*hedonistic sustainability*), dzięki której można rozwijać alternatywne rozwiązania w sytuacjach zagrożeń związanych ze zmianami klimatu. Ta koncepcja opiera się na analizowaniu interakcji między zbiorowością a przestrzenią w kontekście uzyskiwania w nich równowagi. Kluczowym elementem jest tu postawa, którą Mohtadi nazywa „kolektywistyczną” (*collectivistic attitude*)² (Mohtadi, 2016).

2 W tradycji socjologicznej, przynajmniej w Polsce, prawdopodobnie lepszym określeniem byłaby „postawa wspólnotowa”. Jak bowiem wskazuje lektura artykułu, chodzi tu o dochodzenie do porozumienia wewnątrz zbiorowości, współuczestniczenie w rozwiązywaniu problemów.

Piotr Sztompka wskazuje, że najważniejsze wartości dla dobrego funkcjonowania zbiorowości to te, które porządkują relacje, dając m.in.: poczucie bezpieczeństwa, przewidywalności, możliwość liczenia na innych, zaufanie, lojalność, wzajemność, solidarność, szacunek i sprawiedliwość. Realizowanie tych wartości przez członków społeczeństwa, zwłaszcza przez osoby sprawujące funkcje decydenckie, dysponujące możliwościami wpływania na innych i ich losy jest niezbędne dla wykorzystywania istniejących szans, zrealizowania potencjału społecznego, gospodarczego, kulturowego czy politycznego.

Od stopnia upowszechnienia i zinternalizowania tych wartości zależy przebieg interakcji społecznych na różnych poziomach życia zbiorowego, stopień ich przewidywalności, poczucie bezpieczeństwa w relacjach z innymi (osobami i instytucjami), nawet w sytuacji występowania różnic w poglądach czy konfliktów. Zagrożeniem dla dobrego funkcjonowania społeczeństwa jest nie tylko brak tych istotnych elementów kapitału moralnego, ale także ich wypaczenie. I tak lojalność bywa zastępowana przez wymuszone (lub przejawiane dla osiągnięcia korzyści) posłuszeństwo „nieomylnemu wodzowi” oraz solidarność wobec ograniczonej grupy, opartą na dychotomii „my-oni”, wyłączającą i stygmatyzującą „innych” (Sztompka, 2017).

Warto także podkreślić, że owego „kapitału moralnego” nie da się tak po prostu wziąć z przeszłości. „W ponowoczesnych społeczeństwach moralność nie jest kwestią dziedziczenia. W warunkach radykalnej wolności każdy na nowo i na własny rachunek musi podejmować decyzje moralne. Nawet najważniejszych wartości z przeszłości nie można automatycznie i po prostu odziedziczyć. Trzeba je przyswajać i odnawiać poprzez osobisty wybór, często niełatwy” (Mariański, 2011, s. 9).

Kolejnym wyzwaniem dla edukacji jest konieczność kształtowania i wzbogacania kapitału kreatywności, który obejmuje m.in.: umiejętności negocjacyjne, radzenie sobie w trudnych i niestandardowych sytuacjach, elastyczność myślenia i działania, innowacyjność, akceptowanie gratyfikacji odłożonej, rozwijanie intuicji, umiejętność twórczego myślenia itp. Osoby pozbawione tych cech w odpowiednim stopniu

będą zajmowały coraz niższe miejsca na rynku pracy, a nawet będą z niego wypadały, podlegając procesowi marginalizacji.

Kreatywność w rozumieniu atrybutu jednostki obejmuje umiejętności kojarzenia rozmaitych odrębnych informacji, syntetyzowania wiedzy z różnych dyscyplin i tworzenia nowych, oryginalnych idei. Od posiadania (kształtowania) takich cech zależał i zależy sukces przedstawicieli gatunku ludzkiego zmagających się z charakterystycznymi dla każdej epoki wyzwaniem (Suchodolski, 1974).

Tak rozumiana kreatywność obejmuje rozmaite elementy: walory intelektualne i artystyczne, zainteresowanie złożonymi zjawiskami, wysoki poziom motywacji związanych z pracą, dążenie do sukcesu, determinację w dążeniu do celu, umiejętność rozwiązywania problemów, niezależność sądów, wiarę w siebie czy potrzebę autonomii. Jednak kreatywności nie daje się łatwo zaprogramować w systemie edukacyjnym. Jej kształtowanie wymaga znacznego zakresu wolności i autonomii, w związku z czym pojawia się problem układu stosunków społecznych, które decydują o poczuciu wolności od ograniczeń (w tym też takich, które np. wynikają ze sposobu funkcjonowania instytucji typu szkoła, uniwersytet, państwo czy kościół).

Należy wskazać, że rozwijanie kreatywności wiąże się z podejmowaniem działań zmierzających do zapewniania jednostkom wielu zróżnicowanych stymulacji o różnym charakterze. Mogą to być treści intelektualne, doznania artystyczne, ale także nowe, niezwykłe, niebanalne sytuacje i doświadczenia. Te stymulatory dostarczają wyzwań wymagających uruchomienia wyobraźni, wytworzenia nowych sposobów myślenia czy działania.

Uczestnictwo w kulturze, a zwłaszcza kulturze artystycznej, stwarza unikatową możliwość przekraczania granic własnych doświadczeń społecznych i poznawczych. Wymaga ono posiadania (nabywania) kompetencji do rozumienia i analizy przekazów elitarnych ze względu na ich złożoność i wieloaspektowość. Wśród czynników kształtujących ową pożądaną kreatywność ważną jest także konieczność posiadania wiedzy, umiejętności analitycznych dla ich percepcji i rozumienia. Istotną rolę odgrywają tu instytucje kulturalne, takie jak muzea, galerie,

kina, teatry itp., zwłaszcza te, które wykraczają poza najprościej rozumiane upowszechnianie kultury. Coraz częściej instytucje te starają się włączać swoich odbiorców w procesy tworzenia wydarzeń kulturalnych, oferują nowe szanse na rozwijanie postaw twórczych, poznanie nieznanych powszechnie zagadnień związanych z działaniami artystycznymi, możliwość bezpośredniego kontaktu z twórcami itp.

Wyzwaniem dla procesu edukacji jest zatem możliwość (i zdolność) do włączania sztuki i twórców do działań socjalizujących. Aktywność twórcza jest niezbędnym warunkiem funkcjonowania we współczesnym świecie – ze względu na ciągłe zmiany, i dynamiczne tempo życia młody człowiek musi wykazywać się dużą kreatywnością i oryginalnością myślenia. Można powiedzieć, że działania artystyczne powinny być ścieżką, dzięki której wdrażane są inne zadania edukacyjne. Na istotną rolę sztuki w edukacji wskazuje się współcześnie bardzo często. Kluczem do sukcesu, zamiast posiadania i produkowania, jest coraz częściej tworzenie idei i pomysłów (Minchberg, 2018).

Sztuka jest nie tylko wartością samoistną i nośnikiem wartości. Jest także sposobem opisywania i interpretowania rzeczywistości i dlatego możliwe i pożądane jest szersze wykorzystanie jej (poprzez uczestnictwo, poznanie, tworzenie, udział w dyskursie) jako swoistego, ważnego narzędzia w nowoczesnej edukacji na różnych jej poziomach i w różnych zakresach: edukacja formalna, pozaformalna, wykorzystanie idei *Long Life Learning* i *Wide Life Learning*. Siła sztuki jako narzędzia edukacyjnego i wychowawczego ujawnia się i jest skuteczna pod warunkiem przygotowania odbiorcy do dojrzałej (pełniejszej, pogłębionej) percepcji.

Kolejne wyzwania wiążą się z zachodzącymi przemianami społecznymi, m.in. ze wzrostem wielokulturowości oraz rosnącą polaryzacją społeczną, która ogranicza szanse życiowe wielu grup i jednostek. Tu istotne jest ukształtowanie nastawienia na kulturę dialogu, czyli zdolności do akceptacji różnego typu „inności”, umiejętności budowania relacji społecznych w oparciu o wzór współpracy, a nie konfrontacji, wreszcie postawy na włączanie, a nie wykluczanie. Jak wynika z badań CBOS, w Polsce wzrasta poziom akceptacji dla wielokulturowego

świata (mierzony także stosunkiem do innych narodów) i – co należy szczególnie podkreślić – maleje wskaźnik niechęci do „innych” (mierzony liczbą grup narodowościowych, w stosunku do których badani wyrażają niechęć) (CBOS, 2021). Jednak odsetek osób, które dopuszczają przyjmowanie uchodźców (nawet z krajów objętych działaniami wojennymi) jest stosunkowo niski: 9% badanych wyraża zgodę na osiedlanie się takich osób w Polsce, kolejne 33% uważa, że można im udzielić tymczasowego schronienia, dopóki nie będą mogli wrócić do krajów, z których pochodzą (CBOS, 2021). Te postawy wobec innych i inności przekładają się bardzo często na upowszechniające się używanie (a także akceptowanie lub „niedostrzeganie”) „mowy nienawiści”. Raport dotyczący tego problemu w 2017 r. ujawnił niepokojące tendencje wzrostu liczby przekazów mających cechy mowy nienawiści zarówno w mediach, jak i w rozmaitych sytuacjach zachodzących w przestrzeni publicznej (Fundacja im. Stefana Batorego, 2017).

Konieczność zmian w edukacji

Potrzeby gospodarki opartej na wiedzy to tylko jeden z powodów, dla których należy formułować nowe założenia dla procesu socjalizacji i systemów edukacyjnych. Inne ważne powody wynikają z oddziaływania kolejnych megatrendów stwarzających ważne i trudne wyzwania. Z raportu OECD (2015) wynika, że potrzeba wysokorozwiniętego systemu edukacyjnego na poziomie uniwersyteckim będzie wzrastała, czego powodem są m.in. działania takich globalnych procesów jak postępująca urbanizacja, wyzwania demograficzne, zwłaszcza starzenie się populacji i nasilające się procesy mobilności przestrzennej, narastająca polaryzacja społeczno-przestrzenna, szybko postępujące zagrożenia klimatyczne i środowiskowe. To od uniwersytetów oczekuje się przygotowania odpowiednio wyposażonych w wiedzę, umiejętności i kompetencje liderów i wykonawców nowych zadań wynikających z globalnych wyzwań. Jednak to za mało. Uniwersytety są postrzegane jako miejsca tworzenia nowych wartości, oferowania alternatywnych

koncepcji rozwoju, nowych idei dla rozwiązywania problemów globalnych. Jeśli edukacja ma nadążać za potrzebami rozwoju gospodarczego, technologicznego i społeczno-kulturowego, musi być zaprogramowana całościowo — od najmłodszych lat życia dziecka po osoby dorosłe, podejmujące studia, a także rozwijające i aktualizujące swoje kompetencje już po zakończeniu edukacji formalnej. Należy oczywiście uwzględnić zróżnicowane możliwości poznawcze i potrzeby różnych grup wieku, niemniej jednak konieczne jest zachowanie koncepcji „kontynuacyjnej”.

Biorąc pod uwagę tendencje rozwoju gospodarczego, można szacować, że 65% dzieci, które dziś rozpoczynają naukę szkolną, będzie pracować w zawodach, które jeszcze nie istnieją. Oznacza to, że nauczyciel musi być przygotowany nie tylko do wprowadzenia uczniów w otaczający ich świat społeczny, przekazania wartości kultury, tradycji i innych elementów procesu socjalizacji oraz podstawowej wiedzy, ale także do pomocy w nabywaniu i rozwijaniu kompetencji, które będą niezbędne w przyszłości.

Oczywiście istnieją pewne kompetencje o charakterze bardziej uniwersalnym, których kształtowanie w procesie edukacji jest i będzie potrzebne w przewidywalnej przyszłości (choć konkretne ich przejawy pewnie będą ulegały zmianom w różnych okresach). Chodzi tu o kompetencje komunikacyjne (w tym także międzykulturowe czy interdyscyplinarne, ale też w innych relacjach, np. człowiek – urządzenie inteligentne), kreatywne myślenie (np. poprzez kontakty ze sztuką, próby rozwiązywania problemów z bardzo różnych dziedzin) czy wreszcie zdolność do współpracy (m.in. budowania kapitału pomostowego).

Zadaniem edukacji jest także wyrobienie kompetencji proadaptacyjnych, związanych ze wspomnianą wyżej nieuchronnością zmiany zawodu (być może wiele razy w ciągu życia), zmiany warunków funkcjonowania, wzrastającą niepewnością i brakiem stabilizacji. Owa zdolność do adaptacji obejmuje m.in.: zdolność do samodzielnego poszukiwania wiedzy i umiejętności, samomotywacji, rozwiązywania problemów, akceptacji ryzyka, umiejętności korzystania z nowych możliwości (także technologicznych).

Jednak chodzi o nowy model wykształcenia i nowy model edukacji, zwłaszcza edukacji uniwersyteckiej. Uniwersytety „zwycięskie” w globalnej konkurencji to takie, które będą w stanie nadążać za zmieniającymi się potrzebami, czyli będą nastawione na ciągłe adaptowanie treści i metod kształcenia. W inspirującej publikacji „The Future Universities Thoughtbook”, autorzy wskazują, dlaczego należy całkowicie od nowa przemyśleć edukację uniwersytecką i proponują różne sposoby dokonania takiej rewolucji. Wskazują np. na potrzebę nowych liderów w edukacji wyższej, którzy będą potrafili działać w warunkach niepewności i potrafią współtworzyć w ramach zbiorowości akademickiej nową kulturę „organizacyjną”. Inna kwestia to budowanie „nowej pedagogiki” opartej przede wszystkim na nowoczesnych technologiach. Ważne jest też określenie profilu absolwentów, jakich uczelnie mają kształcić. Najważniejszym celem uniwersytetów jest kształcenie specjalistów od zmiany we wszystkich dziedzinach życia (*change makers*) (Davey, Meerman, Orazbayeva, Riedel, Galàn-Muros, Plewa, Eckert, 2018).

Jak wskazują współczesne badania (Knudsen, Heckman, Cameron, Shonko, 2006), efekty edukacji w okresie dzieciństwa mają znaczenie dla późniejszych postaw i zachowań. James J. Heckman, noblista w dziedzinie ekonomii z 2000 r., wielokrotnie podkreślał, jak ważne jest inwestowanie w rozwój dziecka w jak najwcześniejszym okresie życia. Jak pisał jeszcze w 2011 r., ci, którzy chcieliby zredukować deficyty i wzmacniać gospodarkę, powinni inwestować w edukację najmłodszych. Według niego to strategia przyszłościowa, pozwalająca unikać kosztów ekonomicznych i społecznych za kilkanaście czy dwadzieścia lat. Dzieciństwo to także okres wykluwania się kompetencji do „bycia obywatelem”, świadomym uczestnikiem życia społecznego, które stwarza przecież liczne i zmieniające się wyzwania. (Heckman, 2011).

Edukacja powinna być jednym z priorytetów o charakterze strategicznym, realizowanym w najszerszej współpracy państwa ze wszystkimi zainteresowanymi podmiotami: instytucjami edukacyjnymi, nauczycielami, rodzicami, uczniami, studentami, biznesem, organizacjami pozarządowymi. W związku z tym powinna być wyłączone

z bieżących sporów politycznych i stać się wspólnym projektem modernizacyjnym w skali makrospołecznej. Co ważne, ten projekt powinien być realizowany w perspektywie co najmniej dziesięciu lat!

Kolejnym elementem zmian w edukacji jest wzmocnienie i rozwijanie jej komponentu obywatelskiego, czyli zdobywania kompetencji świadomego, zaangażowanego, postępującego zgodnie z obowiązującym systemem wartości społecznych obywatela. Ważne jest też ukształtowanie wiedzy, umiejętności i kompetencji do kreowania świata, w którym młodzi ludzie już funkcjonują, i będą zwiększać obszar swojego zaangażowania w miarę upływu czasu i dorastania. Szczególnie ważne jest podniesienie kompetencji uczestników do świadomego i skutecznego funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie w wymiarze społecznym, gospodarczym, kulturowym. Należy podjąć działania edukacyjne, które przyczynią się do wzrostu wiedzy w wybranych dziedzinach (zwłaszcza wiedzy ogólnej), wzmacniania aktywności edukacyjnej i kulturalnej, zainteresowania sprawami otaczającej rzeczywistości, umiejętności jej rozumienia i interpretowania.

Ponadto istotne w procesie edukacji obywatelskiej jest uczestniczenie w interakcjach społecznych, stanowiących ważny kontekst dla uspołecznienia i „uobywatelnienia” jednostek. Przy zastosowaniu odpowiednich środków dydaktycznych możliwe jest przekazanie już dzieciom złożonych treści związanych z funkcjonowaniem człowieka w świecie społecznym, regułami życia zbiorowego, problemami gospodarczymi. Powiązane z tym celem jest wzmacnianie zasobów kapitału społecznego. Można to osiągnąć poprzez włączanie działań grupowych do procesu edukacyjnego, co przygotowuje do skutecznego współdziałania z innymi.

Jednak to nie wszystko. Edukacja obywatelska musi objąć znacznie szerszy zakres. Wskutek działania jednego z najważniejszych obecnych megatrendów – rozwoju nowych technologii informacyjnych, kształtuje się dodatkowy, cyfrowy, wymiar obywatelstwa (w języku angielskim używa się pojęcia *netizen*, uzupełniającego tradycyjne pojęcie *citizen*). Drugi wymiar współczesnego obywatelstwa można określić

jako „transnarodowy”, co oznacza, że w procesie socjalizacji musimy uwzględniać fakt funkcjonowania w świecie coraz mniejszym (kurczącym się). Do rangi podstawowych problemów urasta w tych warunkach zdolność do dialogu, umiejętność poruszania się w wielokulturowym, różnorodnym świecie tak, aby zachować równowagę między przywiązaniem do ważnych wartości własnej kultury a możliwością akceptacji wartości innej kultury. Współczesny świadomy obywatel, lubiący innych, wrażliwy, zainteresowany sprawami świata wokół niego, jest aktywnym partnerem władz samorządowych, administracji publicznej, organizacji i instytucji tworzących tkankę społeczną. Nie ma łatwej recepty na uaktywnienie, „uobywatelnienie” członków społeczeństwa, zwłaszcza najmłodszych. Na pewno ważna jest „edukacja w ogóle”, podnoszenie poziomu wiedzy, ale obok tego celu istotne jest rozwijanie poczucia wspólnoty kulturowej, zrozumienie sensu pojęcia „obywatel”, kształtowanie systemu wartości oraz kształtowanie postaw prospołecznych i przedsiębiorczych. Sprawdzianem jakości kształcenia jest nie tylko zdolność absolwentów do skutecznego funkcjonowania na rynku pracy, ale także udział szkół wyższych w stymulowaniu rozwoju regionalnego i stwarzaniu klimatu innowacyjności oraz poczucia społecznej odpowiedzialności.

Na konieczność zmian w edukacji zwracał uwagę Raport Ernst & Young, opublikowany jeszcze w 2012 r. Już wtedy (dziewięć lat temu) wskazywano na potrzebne w najbliższych latach zmiany myślenia o uniwersyteckiej edukacji, wskazując na kilka najważniejszych czynników modernizowania uniwersytetów:

- demokratyzacja dostępu do wiedzy,
- konieczność konkurowania o studentów (i fundusze),
- digitalizacja,
- globalna mobilność studentów (i wykładowców),
- pogłębiona integracja z sektorami przemysłowymi, pozwalająca na wzmocnienie roli uniwersytetów jako sił napędowych dla innowacji i zmian.

Jak wynika z dokonanych w tym raporcie analiz, owa „demokratyzacja” wiedzy oznacza w istocie nie tylko coraz powszechniejszy dostęp, ale także w pewnym sensie utratę aury wyjątkowości uniwersytetu jako instytucji i „świątyni wiedzy”. Musi on zatem znaleźć nowe koncepcje organizacji nauczania, a co ważniejsze nowe koncepcje sposobów uczenia. Nie może to być tradycyjny system przekazywania wiedzy, ale taki, w którym chodzi o analizy, rozumienia kontekstów, wykorzystywanie faktów i liczb do tworzenia własnych interpretacji itd. (Ernst & Young, 2012).

To oznacza także, iż model transmisyjnego przekazywania wiedzy jest w znacznym stopniu dysfunkcyjny wobec wymagań i oczekiwań edukacji dla przyszłości. Model interakcyjny wymaga zdolności do autorefleksji i kreatywnego podejścia oraz umiejętności budowania relacji wykraczających poza tradycyjnie rozumiany układ mistrz – uczeń. Oczywiście wiąże się to z postulatem wprowadzenia także w kształcenie nauczycieli treningu twórczego myślenia i projektowania działań. Jak wskazują analizy zawarte w „OECD Learning Compass 2030”, jednym z priorytetów nauczania powinno być rozwijanie podmiotowości uczniów (osób korzystających z nauczania). Podmiotowa pozycja w procesie edukacji jest jednym z warunków zaangażowania i rozwoju motywacji poznawczej. To jednak nie tylko kwestia skutecznego procesu zdobywania wiedzy. Chodzi także o nabywanie niezwykle cennych kompetencji, które pozostają na całe życie, i wpływają na dalszy bieg kariery zawodowej, uczestnictwo w życiu społecznym, politycznym, możliwość osiągnięcia sukcesów osobistych. Wzmacnianie podmiotowości dokonuje się nie tylko poprzez proces uczenia i ewaluacji, ale także (a może przede wszystkim) poprzez wspólne konstruowanie (*co-construction*) procesu uczenia i nauczania. Rozwój podmiotowości, jak wskazują autorzy koncepcji, jest jednocześnie celem i sam w sobie procesem nauczania (OECD, 2019).

Te zadania realizowane są i będą w erze wszechobecnego Internetu, który daje nieograniczony dostęp do wysokiej jakości (jeśli się wie, gdzie szukać i potrafi weryfikować) informacji, danych i treści z praktycznie każdej dziedziny. Co więcej, realizujemy je w czasach,

w których wiele przekazywanych treści ma stosunkowo krótki okres ważności. Znaczenia nabierają bardziej kompetencje niż posiadanie informacji, które i tak należy stale uzupełniać i aktualizować, i bardziej zdolność do przekształcania tych informacji w wiedzę naukową, a wreszcie umiejętność zastosowania jej do rozwiązywania problemów i stawiania następnych pytań. W warunkach szybkiego rozwoju nowych technologii jednym z ważnych problemów w modyfikowaniu systemu edukacyjnego jest dostrzeżenie znaczenia w edukacji, – mówiąc metaforycznie – nie tylko *high-tech*, ale także *high-touch*, czyli nie tylko nowych możliwości wnoszonych przez rozwój nowoczesnych technologii informacyjnych, ale także utrzymywanie równowagi pomiędzy osobistym zaangażowaniem i budowaniem zaufania a korzyściami wynikającymi z zastosowania nowych technologii. Problemy te pojawiły się wyraźnie w warunkach przechodzenia na edukację zdalną w czasie pandemii, choć pierwsze rozważania na ten temat prowadzone były już w latach 80. XX w., m.in. w „Trzeciej Fali” Alvina Tofflera i „Megatrendach” Johna Naisbitta (który po raz pierwszy użył terminu *high-touch*). Znaczenie utrzymywania równowagi pomiędzy *high-tech* i *high-touch* wzrasta w miarę, jak coraz bardziej polegamy na możliwościach nowych technologii. Raport „Transforming the Education Workforce” pokazuje, jak ważne jest wykorzystanie nowych szans stwarzanych przez rozwój technologiczny, jednak tylko wtedy będzie to z zyskiem i korzyścią zarówno dla przebiegu procesu edukacji, jak i dla jego uczestników, jeśli narzędzia pozostaną narzędziami (choćby i najdoskonalszymi), a ich użytkownicy w świadomy sposób włączą je do procesów edukacyjnych i wychowawczych (czyli w istocie procesów społecznych i kulturowych) (The Education Commission, 2019).

Rekomendacje

Proponowane rekomendacje dotyczą zarówno form realizowania celów edukacyjnych, jak i treści przekazywanych w procesach socjalizacji w warunkach zwięższających się wyzwani. Współczesny etap

rozwoju i przewidywania na najbliższą przyszłość zdecydowanie zmieniają oczekiwania w stosunku do absolwentów. Chodzi zwłaszcza o proinnowacyjność i proadaptacyjność jako podstawowe cechy absolwentów różnych szczebli edukacji. Kluczowe jest myślenie interdyscyplinarne, zrównoważone, problemowe, systemowe (Metrycki, Zaborowicz, 2020).

Osiągnięcie tego celu wymaga zastosowania w edukacji nowego podejścia, np. związanego z postrzeganiem wzajemnych zależności między różnymi dziedzinami i przyzwyczajanie od najniższych pięt edukacji do takiego ujmowania każdego problemu.

Drugim istotnym elementem jest zmiana modelu nauczania na uczenie poprzez doświadczanie, stawianie pytań, poszukiwanie, rozwiązywanie (lub nie), wyjaśnianie przyczyn, szukanie powiązań, stawianie kolejnych pytań.

Najważniejsze jest odejście od paradygmatu nauczania i uczenia się określanego jako *teacher-centered*, który charakteryzuje się postrzeganiem wykładowcy jako ważnego źródła informacji dla studenta, do paradygmatu *student-centered*, w którym kluczowe jest nie to, czego uczą wykładowcy, ale to, czego uczą się studenci. Konkretnie chodzi o to, żeby mieli oni możliwość wyboru zarówno treści (spośród oferowanych kursów), jak i ścieżek kształcenia, czyli żeby zyskiwali wysoki poziom podmiotowości w procesie dydaktycznym.

Wymaga to oczywiście zmiany relacji wykładowca – student. Wykładowca powinien przejść od roli „dostarczyciela informacji”, „interpretatora” i „objaśniacza” do roli przewodnika w procesie uczenia, towarzysza w odkrywaniu, mentora. Chodzi tu o wspieranie w procesie formułowania ważnych pytań i poszukiwania odpowiedzi oraz rozwijanie przyjaznego procesom poszukiwania otoczenia.

Student z kolei musi zaakceptować swoją odpowiedzialność za proces uczenia się, która związana jest z podmiotowością w procesach dydaktycznych. Oznacza to aktywne zaangażowanie w określaniu celów własnej aktywności poznawczej, planowanie i realizowanie procesu uczenia się, wreszcie odpowiedzialność za efekty swojego kształcenia. Relacja wykładowca – student jest zatem oparta na wielowymiarowej

współzależności obu głównych stron procesu dydaktycznego, które aktywnie ze sobą współpracują (Klemenčič, Pupinis, Kirdulytė, 2020).

W kształceniu nauczycieli istotne jest rozwijanie w czasie studiów i poprzez doskonalenie zawodowe wyższych kompetencji poznawczych (rozumianych jako: elastyczność poznawcza, krytyczne myślenie, kreatywność, rozwiązywanie złożonych problemów), kompetencji cyfrowych (podstawowych i zaawansowanych) i kompetencji społecznych (wyrażających się m.in. w zdolności do współpracy z innymi, inteligencji emocjonalnej czy zdolności do zarządzania pracą grupową) (DELab UW, 2019).

Ważne jest wyposażenie nauczycieli w umiejętności funkcjonowania w świecie charakteryzującym się zmiennością, różnorodnością, niepewnością i złożonością. Oznacza to konieczność posiadania, poszukiwania i aktualizowania wiedzy oraz umiejętności, które pozwalają analizować i rozumieć procesy zachodzące w różnych dziedzinach życia zbiorowego. Coraz ważniejsze stają się kompetencje, takie jak kreatywność, przyswajanie złożonych informacji, umiejętność rozwiązywania problemów, podejmowanie inicjatywy, skuteczne sprawowanie przywództwa.

Ze względu na wzrastającą zmienność, złożoność i niejednoznaczność otaczającego nas świata nauczyciel powinien wykorzystywać w swojej praktyce zawodowej starą (pisał o niej m.in. John Dewey na początku XX w.) metodę prób i błędów w poznawaniu świata i rozwiązywaniu problemów. W obecnej szkole jest ona rzadko stosowana. Ważnym elementem kształcenia nauczycieli jest także kształtowanie zdolności do szybkiego uczenia się oraz umiejętności wyszukiwania informacji i ich oceny.

Warto rozważyć „lekcję z pandemii” i zastanowić się, jak to doświadczenie może wzmocnić odporność³ systemu edukacji w Polsce, czyli

3 Koncepcja *resilience* (odporności) zakłada, że kryzysy są często nieprzewidywalne i nieuniknione. Nie lokują się zatem poza możliwościami wpływu człowieka. Oryginalnie koncepcja ta wywodzi się z badań nad zjawiskami przyrodniczymi, ale znajduje zastosowanie w wielu innych dziedzinach (np. od pewnego czasu szybko rozwija się nurt rozważań nad miastami

zdolność do funkcjonowania w sytuacji kryzysowej. Przy czym chodzi tu raczej o możliwości radzenia sobie z zagrożeniami i trudnościami niż o skupianie się na prewencji, która często, jak w przypadku nagłego wystąpienia stanu pandemii, jest po prostu niemożliwa. Warto jeszcze dodać, że tę odporność mierzy się przede wszystkim zdolnością do zadbania o najłabszych. W tym przypadku chodzi np. o uczniów z najuboższych rodzin, pozbawionych dostępu (czy z ograniczonym dostępem) do nowoczesnych technologii, a także uczniów, dla których zamknięcie szkół oznaczało brak możliwości korzystania z obiadów szkolnych. W przypadku uczelni to np. studenci zagraniczni (szczególnie z Ukrainy), którzy „wypadli” ze zdalnego nauczania. Ale „najłabsi” to także nauczyciele (czy wykładowcy) nieposiadający odpowiednich kompetencji cyfrowych.

Pierwszym filarem budowania (wzmacniania) odporności systemu edukacji jest świadomość wzrastającej **niepewności** i ograniczenia przewidywalności w warunkach ciągłych zmian. Świadomość ta powoduje (powinna powodować) nastawienie na modyfikowanie już wypracowanych rozwiązań i uwzględnianie nowych okoliczności. Pierwsza lekcja pandemii dla edukacji to zatem konieczność **nastawienia na zmiany**, którego w wielu miejscach zabrakło.

Druga kwestia to posiadanie odpowiednich **zasobów** różnego rodzaju, np. dostępu do nowoczesnej technologii, materiałów, filmów instruktażowych, bazy ekspertów itd., czyli wszystkiego, co w szybkim czasie pozwoliłoby na przejście do innego trybu nauczania i uczenia się. Sytuacja pandemii ujawniła **znaczące nierówności** w posiadaniu i dostępie do takich zasobów.

Kolejny filar to **elastyczność**, czyli zdolność do wprowadzania koniecznych zmian w systemie, możliwość ewoluowania pewnych instytucji, zmiany ich funkcji, umiejętności adaptacji do zmieniających się wymagań i umiejętności szybkiego wynajdywania i zastosowania **alternatywnych** sposobów działania.

odpornymi, nad odpornością systemów politycznych itp.). Sądzę, że równie dobrze można ją zastosować do rozważań nad edukacją.

Wyniki rozmaitych badań prowadzonych w czasie pandemii i analizy podejmowane przez same instytucje (uczelnia, szkoły różnego typu i różnego szczebla) wskazywały, że w wielu przypadkach zarówno nauczyciele (wykładowcy), jak i uczniowie (studenci), a także osoby zarządzające instytucjami potrafili radzić sobie z nowymi wyzwaniami. Powstawały rozmaite rozwiązania i pomysły na nowe metody nauczania i uczenia się. Następowo też przewartościowanie dotychczasowych pewników, np. w kwestii ważności podstawy programowej, sposobów sprawdzania wiedzy czy generalnie w hierarchii wartości w dydaktyce⁴.

Wreszcie najważniejszy – przynajmniej z socjologicznej perspektywy – filar odporności, czyli zdolność do **włączania** i wysoki poziom **zintegrowania** wszystkich podmiotów uczestniczących w procesach dydaktycznych. Chodzi tu o zdolność do budowania wspólnoty celów, wykorzystywania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji wszystkich grup i jednostek. Konieczne jest tworzenie skutecznych sieci społecznych, które służą do przekazywania i odbierania informacji, wymiany doświadczeń, ale także integracji i wzajemnego wspierania się.

Jak zatem zmieniać dydaktykę szkolną i uniwersytecką? Jak skutecznie i efektywnie realizować kształcenie dla przyszłości? Jeśli traktować serio przechodzenie do koncepcji *student-centered*, to na tej ścieżce należałoby na początek postawić następujące kroki:

1. Wykorzystać doświadczenie pandemii i wspólnie ze studentami przemyśleć i przedyskutować korzyści związane z nauczaniem zdalnym. Rozmaite raporty (niekoniecznie z czasów pandemii) wskazują, że na wielu uniwersytetach narasta problem

4 Jak wskazywała w artykule Karolina Słowik: „pandemia pokazała, że wiedza nie jest tak ważna jak jej zdobywanie”. Przynieszone za: <https://wyborcza.pl/7,75398,25992283,pandemia-pokazala-ze-wiedza-nie-jest-tak-wazna-jak-jej-zdobywanie.html> (12.12.2021).

z rekrutacją studentów, a jednocześnie wzrasta zainteresowanie studiowaniem zdalnym.

2. Przeanalizować dostępne online źródła danych, informacji, kursy i ocenić ich wartość/przydatność dla realizowania dydaktyki.
3. Wykorzystać koncepcje *Wide Life Learning* oparte na założeniu, że możliwości poszukiwania informacji i danych, ale także dyskursu wokół najważniejszych pytań nie są tylko domeną formalnych instytucji edukacyjnych. Oznacza to dokonanie analizy możliwości tkwiących w rozmaitych instytucjach, organizacjach itd. składających się na szeroko rozumiane otoczenie uczelni (chodzi o różne możliwości wzbogacania tego „uczącego ekosystemu”, np.: instytucje gospodarcze, polityczne, kulturalne, NGOsy, biznes itd.).
4. Nauczyć się wykorzystywać nowoczesne technologie w procesach edukacji, nie tracąc z oczu potrzeby równowagi pomiędzy *high-tech* i *high-touch*.
5. Uwzględnić w jak największym stopniu fakt, że w przewidywalnej przyszłości edukacyjnej coraz ważniejszą rolę będą odgrywały osoby pełniące funkcje doradców, mentorów czy trenerów (*coach*), które uzupełnią tradycyjnie rozumianych nauczycieli.
6. Dla efektywnej edukacji istotne jest przyjmowanie elastycznych ról przez uczestników procesu edukacyjnego. Sztywny podział na „uczniów” i „nauczających” wydaje się być coraz bardziej anachroniczny.
7. Istotnym elementem zmieniającej się (i zmienianej) edukacji powinno być wykorzystanie możliwości tkwiących w kulturze

organizacyjnej instytucji edukacyjnych, ale także (przede wszystkim) jej analiza i działania na rzecz uczynienia jej bardziej skutecznej.

8. W szerokiej dyskusji gromadzącej rozmaite zainteresowane podmioty ustalić „mapę drogową dla” – umownie mówiąc – „dydaktyki następnych generacji”.

Bibliografia

- Amabile, T.M. (1988). A Model of Creativity and Innovation in Organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10, 123–167.
- CBOS. (2021). Opinia publiczna wobec uchodźców i sytuacji migrantów na granicy z Białorusią. *Komunikat z badań*, 111(2021). Pobrane z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_111_21.PDF (07.12.2021).
- CBOS. (2021). Stosunek do innych narodów. *Komunikat z badań*, 30(2021). Pobrane z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_030_21.PDF (07.12.2021).
- Chmielecka E. (2019). Edukacja dla przyszłości – jak oceniać jej jakość? W: E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*, 13–27, Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich. Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Davey, T., Meerman, A., Orazbayeva, B., Riedel, M., Galán-Muros, V., Plewa, C., Eckert, N. (red.) (2018). *The Future Universities Thoughtbook*. Amsterdam: University Industry Innovation Network.
- Elliott, A. (2011). *Współczesna teoria społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ernst & Young. University of the future A thousand year old industry on the cusp of profound change. Pobrane z: <http://www.bu.edu/edtechcouncil/files/2012/10/Ernst-Young-Higher-University-of-the-Future-2012.pdf> (07.12.2021).
- Giddens, A. (1996). *Introduction to Sociology*. Nowy Jork: W.W. Norton & Company.

- Heckman, J.J. (2011). The Economics of Inequality. The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, 2011 (wiosna), 31–47. Pobrane z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920516.pdf> (17.07. 2018).
- Fundacja im. Stefana Batorego. (2017). *Mowa nienawiści, mowa pogardy. Raport z badania przemocy werbalnej wobec grup mniejszościowych*.
- ISP. (2020). *2019 Civil Society Organization Sustainability Index*. Pobrane z: <https://www.isp.org.pl/pl/publikacje/2019-civil-society-organization-sustainability-index-poland> (12.12.2021).
- Inkeles, A. (1984). Nowoczesność indywidualna – problemy i nieporozumienia. W: J. Szacki (red.), *Tradycja i nowoczesność*, 466–508. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klemenčič, M., Pupinis, M., Kirdulytė, G. (2020). *Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education. NESET Analytical Report*.
- Knudsen, E.I., Heckman, J. J., Cameron, J., Shonko, J. P. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America’s future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(27), 10155–10162.
- Kozielecki, J. (1988). *O Człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krzysztofek, K., Szczepański, M.S. (2002). *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Mariański, J. (2011). Wartości moralne w zmieniającym się społeczeństwie polskim. *Edukacja Humanistyczna*, 1(24), 7–24.
- Metrycki, M., Zaborowicz, P. (2020). *Jaka edukacja w dobie przemysłu 4.0?* Pobrane z: <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/5030-jaka-edukacja-w-dobie-przemyslu-4-0> (04.06.2020).
- Minchberg, M. (2018). Edukacja przez sztukę: artysta w szkole. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 221–232.
- Mohtadi, T. (2016). The complementarity of improving quality of life and reducing environmental footprints in urban spaces: The argument for ‘hedonistic sustainability’. *Consilience: The Journal of Sustainable Development*, 16(1),14–28.

- OECD. (2015). *How is the global talent pool changing (2013, 2030)?* Pobrane z: [https://www.oecd.org/education/EDIF%2031%20\(2015\)--ENG--Final.pdf](https://www.oecd.org/education/EDIF%2031%20(2015)--ENG--Final.pdf) (07.12.2021).
- OECD. (2019). *The Future of Education and Skills 2030*. Pobrane z: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/> (07.12.2021).
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030*. Pobrane z: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/> (07.12.2021).
- Sowa, K.Z. (2009), Polak jako obywatel – uwarunkowania historyczno-kulturowe. W: J. Szomburg (red.), *W poszukiwaniu portretu Polaków*, 35–41. Gdańsk: Polskie Forum Obywatelskie, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Suchodolski, B. (1974). *Kim jest człowiek?* Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Sztompka, P. (2017). Wartości – warunek dobrobytu i rozwoju społeczeństwa. *Open Eyes Book 2*. Kraków: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.
- Taylor, N., Sutton, Z., Wilkie, R. (2018). The sociology of multi-species relations. *Journal of Sociology*, 54(4), 463–466.
- The Education Commission. (2019). *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*. Pobrane z: <https://education-commission.org/transformingtheeducationworkforce/> (10.12.2021).
- Whitby, A. (2019). *Advancing Education for Sustainable Development, 2019*, Policy handbook. Pobrane z: https://www.worldfuturecouncil.org/wp-content/uploads/2019/01/Handbook-ADVANCING-EDUCATION-FOR-SUSTAINABLE-DEVELOPMENT-by-Alistair-Whitby-WFC_2019.pdf (7.11.2020).
- Włoch, R., Śledziwska, K. (2019). *Kompetencje przyszłości*. Warszawa: DELab UW.
- Znaniecki, F. (1974). *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rada uczelni a trzecia misja uniwersytetu. Uwarunkowania i wyzwania

JAN W. WIKTOR

Wprowadzenie

Niniejszy rozdział zawiera refleksję nad nowym, instytucjonalnym systemem zarządzania uniwersytetem, ukształtowanym przez reformę w 2018 r. Znalazła ona swój obecny kształt w Ustawie z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Rada uczelni, nowy organ w systemie zarządzania uniwersytetem, stanowi wyraz kompromisu i ścierania się wielu odmiennych koncepcji jego modelu, które były dyskutowane w ramach prac Kongresu Nauki Polskiej (2017–2018). Jest zarazem rezultatem określonych decyzji politycznych, tak jak i każda ustawa podejmowana przez organy ustawodawcze demokratycznego państwa prawa. Rada uczelni ma funkcje i zadania określone w sposób ramowy w ustawie – skonkretyzowane przez postanowienia statutów uczelni. Ich katalog, ale także sposób ich wykonywania oraz relacje rady wobec organów pozostałych (rektora – organu jednoosobowego i senatu – organu kolegiального) stanowią wyzwanie dla uniwersytetu, jego misji, wizji i planów strategicznego rozwoju. Jest także płaszczyzną wyrażania odpowiedzialności rady za uczelnię. Osią narracji rozważań są ustawowe funkcje rady uczelni osadzone w podstawowych elementach tożsamości uniwersytetu – autonomii badań i wolności nauczania. Autonomia wiąże się nierozzerwalnie z odpowiedzialnością za podejmowane decyzje i antycypacją ich konsekwencji wobec całej społeczności uniwersytetu, czyli pracowników i studentów. Ważnym wyzwaniem dla

uniwersytetu jest właściwe ukształtowanie modelu zarządzania poprzez integrację działań każdego organu i każdej jednostki organizacyjnej wokół misji i strategii jego rozwoju. Efekty owej współpracy mogą być oceniane w kilku perspektywach: prakseologicznej sprawności, procedur organizacyjnych i efektywności zarządzania uczelnią, ale także w aspekcie edukacyjnym i wychowawczym (z jednej strony wzorca budowania relacji społecznych pomiędzy nauczającymi i uczącymi, a z drugiej relacji uniwersytetu z otoczeniem). Ta ostatnia perspektywa jest szczególnie ważna z punktu widzenia profilu monografii i koncentracji na wyzwaniach wobec uniwersytetu i każdego z komponentów jego misji.

Rozdział obejmuje cztery części. Pierwsza zawiera rozważania dotyczące związków misji i modelu uniwersytetu. Na tym tle przedstawiono przesłanki powołania rad uczelni (część druga) oraz jej kompetencje i próbę syntetycznej oceny roli rady uczelni w systemie zarządzania uniwersytetem (część trzecia). W części czwartej sformułowano wnioski i rekomendacje – możliwe scenariusze wypełniania przez rady swych ustawowych funkcji. Pomijają one w sposób świadomy rekomendacje ustrojowe wobec zmian ustawy, a odnoszą się do sposobu odpowiedzi rady wobec wyzwań stwarzanych przez środowisko wewnętrzne oraz otoczenie społeczno-ekonomiczne uniwersytetu. Łącznie wyrażone są one koncepcją „Uniwersytetu Odpowiedzialnego”. W jej urzeczywistnieniu rada uczelni może i powinna spełniać rolę aktywną i znaczącą.

Misja i świat wartości akademickich a model uniwersytetu

W określaniu tożsamości uniwersytetu wartości i zasady, jakie wynikają z jego tradycyjnej misji, wydają się być trwałe i niezmiennie. Stanowią je – w wymiarze pewnej konkretyzacji – dążenie do poszukiwania i poznawania prawdy, obiektywizm spojrzenia i ocen, transparentność, niezależność i odpowiedzialność, uczciwość, doskonałość

i troska o dobro wspólne. To one przesądzą lub powinny przesądzać o sposobie, formach i metodach urzeczywistnienia misji uniwersytetu w konkretnych warunkach czasu i przestrzeni (Tabela 3.1). Model uniwersytetu określony przez misję Uniwersytetu Bolońskiego uległ w XIX, a zwłaszcza w XX w. zasadniczym przeobrażeniu (Ziejka, 2003). To zrozumiałe, zważywszy na skalę i charakter zmian w tym okresie. W miejsce jednej tradycyjnej koncepcji uniwersytetu pojawiły się nowe, w tym koncepcja amerykańska, angielska, francuska czy niemiecka. Każda z nich wywarła ważny, choć zróżnicowany wpływ na kształt współczesnego uniwersytetu XXI w. Każdy z modeli zasługuje też na głębszą i szerszą refleksję. Nie podejmując w tym miejscu tego zadania, warto jednak podkreślić dyskurs ujęty w ramy dylematu lub analizy swoistej ścieżki ewolucji od idei „uniwersytetu humboldtowskiego” do „uniwersytetu przedsiębiorczego” (Sułkowski, 2016; Domański, 2017). Dylemat ten odzwierciedla zarówno złożoną i wielowymiarową dyskusję nad misją oraz charakterem i „powołaniem” współczesnego uniwersytetu, jak i relacje – z jednej strony pomiędzy obszarem, dziedzinami i dyscyplinami nauk, a z drugiej pomiędzy obszarem badań podstawowych i badań stosowanych. Model uniwersytetu humboldtowskiego, a po części także uniwersytetu angielskiego zakładał nierozdzielność badań naukowych, kształcenia i wychowania (Wielgus, 2003). Kształcenie w tego typu uniwersytecie miało charakter elitarny, oparty na aktywnym zdobywaniu wiedzy przez studentów, ich udziale w badaniach naukowych, w pełni oparty na relacjach mistrz – uczeń. Było wyrazem formuły tradycyjnego uniwersytetu tworzącego wspólnotę nauczających i studentów – *universitas scholarum et magistrorum*. „Wolność i autonomia prowadzenia badań miała być podstawowym warunkiem postępu, rozwoju nauki, ale również kształcenia na wysokim poziomie (...). Rdzeniem uniwersytetu humboldtowskiego są określone wartości: wolność nauki, autonomia uniwersytetu i nauczyciela (...) oraz kulturotwórcza i narodowa rola szkoły. Pochodną wartości są instytucje społeczne, normy, wzory kulturowe i ideały, do których dąży uniwersytet” (Sułkowski, 2016, s. 16–17).

Tabela 3.1. Misja uniwersytetów ekonomicznych w Polsce

Uniwersytet	Misja
Szkola Główna Handlowa w Warszawie (1906)	„Szkola Główna Handlowa w Warszawie to innowacyjna uczelnia ekonomiczna, rozwijająca twórczy potencjał intelektualny i kształcąca liderów w odpowiedzi na wyzwania przyszłości. Jest znaczącym na świecie ośrodkiem badań naukowych, nowych idei i inicjatyw kreowanych przez wspólnotę akademicką, absolwentów, a także przedstawiciele biznesu, organizacji społecznych i administracji publicznej. SGH, będąc niezależną i wrażliwą społecznie Uczelnią, kształtuje obywatelskie oraz etyczne postawy poprzez swoją działalność dydaktyczną, badawczą i opiniotwórczą”
Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie (1925 – a) (2021 – b)	<p>a) <i>Rerum cognoscere causas et valorem...</i> Poznać przyczyny i wartości rzeczy, dać uniwersalne wykształcenie, łączyć wiedzę zawodową z wiedzą ogólną o charakterze metodologicznym i teoretycznym</p> <p>b) „Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie dąży do synergii wysokiej jakości działalności badawczej, nowoczesnego kształcenia studentów, doktorantów i słuchaczy oraz realnego wpływu na otoczenie zewnętrzne, stając się przykładem nowoczesnego uniwersytetu w wymiarze krajowym i zagranicznym. Uniwersytet ukierunkowany jest na zrównoważony rozwój, pielęgnuje tolerancję, otwartość, różnorodność i kulturę innowacyjności”</p>
Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu (1926)	<p>„W poczuciu społecznej odpowiedzialności prowadzimy innowacyjne badania oraz kształcimy liderki i liderów przyszłości. Nasza misja oznacza, że:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kultywujemy tradycję Uczelni stworzonej przez przedsiębiorców i czerpiemy z doświadczenia dynamicznie rozwijającego się regionu, • wyznaczamy trendy w badaniach naukowych, • kształcimy liderki i liderów budujących lepszą rzeczywistość społeczno-gospodarczą, • stanowimy źródło rozwiązań eksperckich oraz innowacji dla podmiotów z sektora prywatnego i publicznego, • szanujemy otoczenie, działając zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju”

Uniwersytet	Misja
Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach (1937)	„Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach w odpowiedzialny i profesjonalny sposób prowadzi badania naukowe oraz kształci kadre o wysokich kwalifikacjach z zakresu ekonomii, zarządzania, finansów, logistyki, administracji oraz informatyki i komunikacji. Jako wspólnota akademicka utożsamiamy się z dynamicznie rozwijającym się regionem i otoczeniem, oferując uczenie przez całe życie oraz wspierając przedsiębiorczość, biznes i sektor publiczny. Jesteśmy uczelnią otwartą na współpracę międzynarodową i ekspercką. Tworzymy społeczność opartą na wspólnych wartościach i zaufaniu, umożliwiamy wyrównywanie szans i przeciwdziałamy wszelkim formom wykluczenia”
Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu (1947)	„Kreujemy ekspertów i liderów biznesu, tworząc środowisko rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji przyszłości. Kampus uniwersytetu to miejsce otwartej debaty i kreowania przyszłości. Uniwersytet to wspólnota ludzi, którzy zmieniają świat, tworząc naukę i kreując nowe kadry. Rozwijamy się w harmonii z otoczeniem tworząc lepszy świat”

Źródło:

1. Misja. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie. Pobrane z: sgh.waw.pl (12.11.2021).
2. Misja. Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach. Pobrane z: ue.katowice.pl (12.11.2021).
3. Misja. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie. Pobrane z: uek.krakow.pl (12.11.2021).
4. Załącznik do Uchwały Senatu nr T.0022.57.2021 z dnia 14 czerwca 2021 roku Strategia rozwoju Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie 2021–2024. Pobrane z: uek.krakow.pl (12.11.2021).
5. Misja, Wartości i Wizja. Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu. Pobrane z: ue.poznan.pl (12.11.2021).
6. Strategia. Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu. Pobrane z: ue.wroc.pl (12.11.2021).

Zmiany modelu, idei i formuły uniwersytetu XXI w. stają się rzeczywistością. Zasadnicze uwarunkowania transformacji uniwersytetu wydają się po części znajdować poza nim samym. Są to bowiem procesy globalizacji polityki, ekonomii, sfery społecznej, pluralizmu kulturowego,

otwierania się granic państw, tworzenia ugrupowań integracyjnych, także niezwykle rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, wielowymiarowy wpływ mediów na życie społeczne itd. (zob. m.in. Mazur, 2019; Leja, 2013). Procesy te stanowią kluczowe czynniki transformacji misji i charakteru uniwersytetu tradycyjnego w uniwersytet przedsiębiorczy lub pozytywistyczny czy postmodernistyczny (Wielgus, 2003). W tym nurcie formułuje się kilka zasadniczych przyczyn tego procesu, podkreślając m.in. problemy w finansowaniu uniwersytetów przez państwo, biurokrację w zarządzaniu i komercjalizację badań wymagającą coraz większych nakładów finansowych, a także oczekiwania świata gospodarki i biznesu na szybkie i efektywne wykorzystanie rezultatów badań w praktyce, które ma przynieść nie tylko zwrot nakładów, ale i znaczne powiększenie efektów, stwarzające przesłanki dalszego rozwoju. Należy do nich dołożyć także oczekiwania rynku pracy, idące w kierunku wzrostu popytu na wysokie kompetencje pracowników i rosnące znaczenie wyższego wykształcenia jako autotelicznej wartości społecznej. Czynniki te stały się istotnymi przesłankami zmian tradycyjnego oblicza uniwersytetu humboldtowskiego na uniwersytet przedsiębiorczy. Jego paradygmatem staje się ukierunkowanie na poszukiwanie dodatkowych, pozapaństwowych źródeł finansowania, nawiązywanie bliższych relacji ze sferą biznesu, rozwój kształcenia odpłatnego, komercyjnego, ale także, w odmiennym wariantcie, rezygnacja lub wyraźne zmniejszenie zakresu badań naukowych, a tym samym zamiana relacji w tradycyjnym, wielowiekowym pojmowaniu misji uniwersytetu (Domański, 2014; Domański, 2017; Zawicki, 2019). „Tradycyjny uniwersytet stawia na tworzenie wspólnego dobra, czyli nauki, uniwersytet przedsiębiorczy zaś bierze pod uwagę przychody, liczbę studentów czy pozycję konkurencyjną (...). Uniwersytety, a także poszczególne wydziały i pracownicy podążają w stronę określonej działalności (albo badawczej, albo edukacyjnej)” (Sułkowski, 2016, s. 19).

Dyskusja nad transformacją modelu i paradygmatu współczesnego uniwersytetu jest złożona i wielowymiarowa. Wyraźnie wpisała się w nią koncepcja zmian modelu szkoły wyższej w Polsce zaprezentowana w marcu 2017 r. w pakiecie propozycji reformy nauki i szkolnictwa

wyższego, określonym mianem formuły 2.0. Podjęcie szerszej dyskusji w tym zakresie nie jest w niniejszym rozdziale możliwe ani celowe. Uwaga zostanie skoncentrowana na tytułowym problemie, a mianowicie roli rady uczelni w systemie zarządzania oraz sposobach jej współprzyczyniania się do realizacji misji uczelni i koncepcji „Uniwersytetu Odpowiedzialnego”.

Geneza i przesłanki obecności rady uczelni w systemie zarządzania uniwersytetem

Rada uczelni jest organem uczelni publicznej wprowadzonym do systemu zarządzania przez postanowienia Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Koncepcja rady i jej usytuowanie w systemie zarządzania uniwersytetem jest rezultatem stosunkowo długiej debaty publicznej z lat 2010–2018, koncentrującej się nad modelem nowoczesnego uniwersytetu, sprawnie zarządzanego, efektywnie gospodarującego i twórczo realizującego swoją misję i rolę w życiu społecznym i gospodarczym. Nie wchodząc w szczegóły formalne i już na swój sposób historyczne, podkreślamy jedynie kluczowe elementy dyskusji środowiskowej. Dotyczą one związków uczelni z innymi instytucjami, a szerzej – relacji pomiędzy uczelnią i interesariuszami zewnętrznymi. Na uniwersytetach zagranicznych, zarówno europejskich, jak i amerykańskich kwestie te zostały rozwiązane przez możliwość wprowadzenia do modelu zarządzania uczelnią konwentu lub rady powierniczej (Degtyarova, 2021). Ich miejsce w systemie miało wyrażać ścisły związek i relacje z interesariuszami zewnętrznymi uczelni. Zagadnienia te są kluczowym argumentem w dyskusji o tzw. trzeciej misji uczelni (Mazur, 2019; Zawicki, 2019; Jelonek, 2019), potrzeby swojej dehermetyzacji i otwarcia się uczelni na rzeczywiste potrzeby otoczenia społecznego, gospodarczego, publicznego oraz na wyzwania rynku pracy (Woźnicki, 2019; Chłoń-Domińczak, 2019).

W poprzedniej ustawie, która obowiązywała w latach 2005–2018 (Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym) idea ta

przybrała formę fakultatywnej regulacji wyrażonej w art. 60. ust. 2 i 4: „Statut publicznej uczelni może przewidywać zamiast lub obok senatu inny organ kolegialny”. Organ kolegialny – jeśli tak stanowił statut – przybierał formę konwentu. Określenie kompetencji konwentu ustawa delegowała do norm stanowiących statutu uczelni (art. 63). W skład konwentu mogli wchodzić przedstawiciele uczelni oraz otoczenia społeczno-gospodarczego i samorządu terytorialnego (art. 64). Podkreślimy, że kategoria „otoczenia społeczno-gospodarczego” jest szeroka, a spójnik „i” przed „samorządem terytorialnym” wskazywał, że w konwencie uczelni mogli zasiadać przedstawiciele, reprezentanci praktycznie wszystkich podmiotów i instytucji zewnętrznych wobec uczelni publicznej. Szczegółowa ocena zmian ustroju uczelni w ustawie z 2005 r. pozostaje w tym miejscu poza refleksją i oceną. Z punktu widzenia rozważań w niniejszym rozdziale istotnie ważny jest fakt, że instytucja konwentu tworzyła w wymiarze fakultatywnym przesłanki zmian w modelu uczelni i większego otwarcia się na otoczenie. Do instytucji konwentu i zarazem przesłanek jego powołania nawiązuje bowiem geneza wprowadzenia w 2018 r. do systemu zarządzania uniwersytetem instytucji rady uczelni.

Szczególną rolę i znaczenie rady uczelni akcentowano w ramach konferencji Narodowego Kongresu Nauki w latach 2016–2017, w tym zwłaszcza w trakcie konferencji „Ustrój i zarządzanie w szkolnictwie wyższym” (Uniwersytet Warszawski, Warszawa 19–20 czerwca 2017 r.). W materiałach konferencji akcentowano kluczowe przesłanki reformy i zmian modelu zarządzania uniwersytetem. Elementy tego dyskursu tworzą zbiór materiałów dokumentacyjnych i z pewnością ważny komponent wiedzy na temat polityki rozwoju nauki i zarządzania w szkolnictwie wyższym: *governance in higher education institution*. Podkreślimy, że w debacie ścierały się dwa główne, po części opozycyjne względem siebie nurty i stanowiska. Odzwierciedlały one wyraźne różnice podejść względem trzech podstawowych i różnych projektów wyjściowych reformy, zaprezentowanych w 2016 r. przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a opracowanych przez zespoły: krakowski (Arkadiusz Radwan), poznański (Marek Kwiek)

i warszawski (Hubert Izdebski) (NKN, 2017). Wyraźna była krytyka dotychczasowego modelu zarządzania uczelnią, opartego na tradycji i historycznym ukształtowaniu ustroju uniwersytetu humboldtowskiego. Krytkowano rolę kolegalności i kolegalnych organów uczelni, „rozmycie” odpowiedzialności, odległe od modelu sprawności uniwersytetu przedsiębiorczego wydłużenie procesu decyzyjnego, osłabienie roli rektora jako organu jednoosobowego oraz tryb wyboru władz uczelni (z jednej strony rektora i prorektorów, a z drugiej dziekanów i prodziekanów). W tym kontekście, z wykorzystaniem wielu opracowań analitycznych i ekspertyz zgłoszono projekt zupełnie nowego ukształtowania ustroju uniwersytetu. Nie podejmujemy ich szczegółowej prezentacji, analizy i oceny. Z szerokiego pakietu propozycji i nurtów dyskusji na konferencji NKN wyróżnić należy te, które wiążą się z tytułowym problemem monografii. Zawierały one propozycje wprowadzenia do systemu zarządzania uniwersytetem instytucji rady uczelni. Miała ona być niezależnym ciałem, które stanowi formę „rady nadzorczej” nad jednoosobowym (w sensie formalnym) „zarządem” uniwersytetu: rektorem i osobami ścisłego kierownictwa. Zawierały też propozycje nowego systemu wyboru rektora w trybie konkursu, zmiany struktury i kompetencji jednoosobowych organów uczelni (dziekanów) oraz organów kolegalnych: senatu, rad wydziału i in. Te propozycje spotkały się ze zróżnicowanymi opiniami środowiska. Wyraźnym, wspólnym argumentem przeciwników założeń reformy były obawy o zakres autonomii uczelni, jej możliwe upolitycznienie poprzez wprowadzenie do systemu zarządzania nią świata polityki, co mogłoby stać się wskutek planowanych kompetencji rady uczelni i jej pozycji wobec rektora i senatu. Obawy te były łączone z troską o stan badań naukowych, sposób ich finansowania, jakość kształcenia i sprostanie przez uniwersytety wymaganiom współczesnego rynku pracy, coraz bardziej otwartego i umiędzynarodowionego.

Z punktu widzenia celu rozdziału warto przytoczyć argumenty za zmianami ustroju uczelni zawarte w dokumentach Narodowego Kongresu Nauki:

„Kluczową rolę w procesie zarządzania uczelnią powinna odgrywać rada uczelni, posiadająca: realną moc decyzyjną, stosunkowo małą liczbę członków oraz dbałość o zaangażowanie członków w sprawy uczelni; (...) rada ma być organem odrębnym względem senatu i konwentu, właściwym w zakresie proponowania kandydatów na rektora, zatwierdzania planów wieloletnich i strategii oraz budżetu uczelni i sprawozdania rektora; w skład rady powinny wchodzić osoby spoza uczelni, lub wzorem (...) rozwiązań czeskich, niemieckich i luksemburskich, wyłącznie przedstawiciele interesariuszy zewnętrznych reprezentujących szerokie grono ekspertów, od polityków przez izby sektorowe po biznes” (Woźnicki, 2021, s. 164–165).

Powyższy fragment stanowiska konferencji NKN „Ustrój i zarządzanie w szkolnictwie wyższym” jest ważny z dwóch powodów. Po pierwsze wskazuje na potrzebę wprowadzenia do ustroju uniwersytetu nowego organu – rady uczelni. Po drugie akcentuje potencjalne dylematy kompetencyjne rady tak w odniesieniu do kluczowych decyzji strategicznych (np. wybór rektora, zatwierdzenie strategii), jak i do nowego usytuowania w strukturze organizacyjnej uczelni (relacje względem senatu i ewentualnie konwentu). Niejako na marginesie warto zasygnalizować pewnego rodzaju sprzeczność wewnętrzną w powyższej opinii, wyrażoną pomiędzy „stosunkowo małą liczbą członków” a „szerokim gronem ekspertów, od polityków przez izby sektorowe po biznes”.

Ważnym wzmocnieniem proponowanych zmian i kierunków reformy było stanowisko zespołu ekspertów Unii Europejskiej pod kierunkiem George’a Wincklera, działającego na zlecenie MNiSW (Per Review, 2017). W odniesieniu do propozycji ustanowienia rady uczelni zespół wyraził opinię, że uniwersytety: „powinny mieć możliwość zorganizowania dobrze zrównoważonej struktury zarządzania, w której kierownictwo jest sprawowane w systemie wzajemnej kontroli i równowagi, z udziałem zarówno jednostek zewnętrznych (społeczeństwo, przedsiębiorstwa), jak i wewnętrznych (pracownicy naukowcy, inni pracownicy i studenci) (...). Udział zewnętrznych interesariuszy powinien

stać się obowiązkowy we wszystkich uczelniach i odzwierciedlać ich misję i profil. Rada zarządzająca, w skład której wchodzi (w większości) zewnętrzni członkowie (...) powinna wybierać i powoływać rektora, podejmować decyzje w przedmiocie strategii (...) na podstawie propozycji przedstawionej przez rektora, ustalać budżet i zatwierdzać sprawozdania finansowe” (Woźnicki, 2021, s. 177). Stanowisko to wyrażało jedną ze skrajnych opcji ukształtowania modelu uczelni w reformie 2.0. Warto tu zwrócić uwagę na dwa argumenty. Rada uczelni w propozycji zespołu ekspertów UE przybrała formę rady zarządzającej. To stanowisko odzwierciedlało zarazem istotne pytania prawne i dylematy ustroju rady jako takiej: czy rada ma być „kolegialnym organem reprezentującym interesariuszy zewnętrznych” (w projekcie założeń do ustawy zespołu H. Izdebskiego), czy też jej status ma być właściwy statusowi rady nadzorczej (jak w spółkach prawa handlowego) lub rady powierniczej (instytucji obecnej w wielu sektorach biznesu i życia publicznego, w tym także w środowisku akademickim, np. w uniwersytetach amerykańskich – projekty założeń reformy zespołów A. Radwana i M. Kwieka)? (zob. Antoniowicz, 2018; Degtyarova, 2021).

Drugi argument wiąże się z procedurą powoływania rektora. Stanowisko zespołu G. Wincklera, podobnie jak i inne koncepcje, sugerowało tu istotną zmianę. W założeniach zespołu „Ustrój i zarządzanie” Kongresu Nauki Polskiej zmiana ta wyrażała się w propozycji „zagwarantowania większej profesjonalizacji działania władz uczelni (...), uwolnienia wyborów rektora od pierwiastka populistycznego oraz konieczności podtrzymywania zasady wspólnotowego charakteru uczelni” (Woźnicki, 2021, s. 16). Obie procedury nawiązywały do propozycji ustanowienia rady powierniczej jako organu uczelni, który na określonych zasadach dokonuje wyboru rektora.

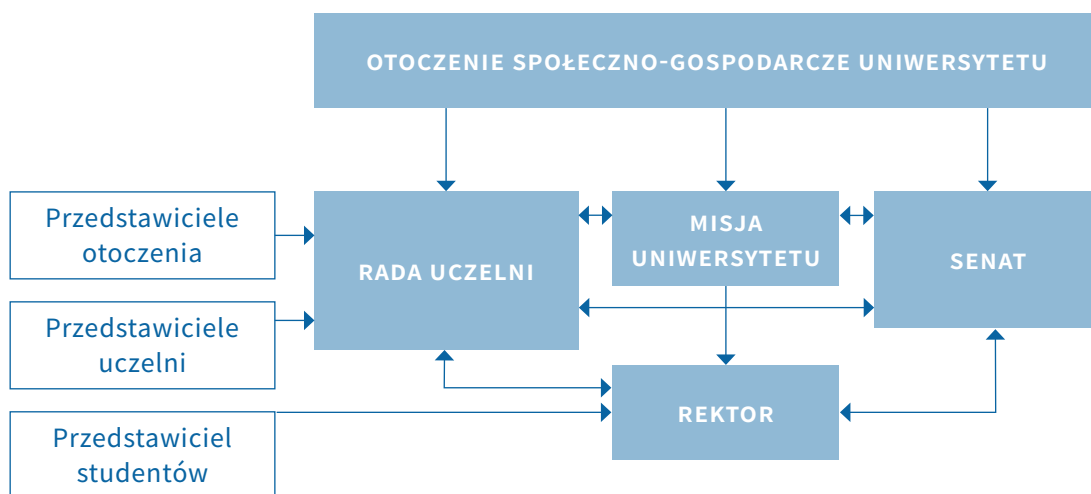
W rządowym projekcie ustawy 2.0 w odniesieniu do obszaru „ustrój uczelni” przedstawiono następujące uzasadnienie: w funkcjonowaniu uczelni „coraz bardziej widoczny problem stanowi bardzo ograniczony udział w zarządzaniu uczelniami interesariuszy zewnętrznych, co nie sprzyja otwartości uczelni na otoczenie społeczno-gospodarcze oraz na uwzględnianie w zarządzaniu

uczelnia zewnętrznego perspektywy” (Woźnicki, 2021, s. 13). Takie uzasadnienie, które syntetyzowało propozycje instytucjonalnych projektów zmian przygotowanych przez zespoły H. Izdebskiego, M. Kwieka i A. Radwana oraz stanowiska instytucji i organizacji włączonych w formalny proces konsultacji założeń ustawy, zostało odrzucone podczas finalnych ustaleń dotyczących jej kształtu, w tym tych dotyczących ustroju zarządzania uczelnią. W modelu tym istotne miejsce zajęła instytucja rady uczelni.

„Dobro uczelni i działania na jej rzecz” – obszar kompetencji i zasady działania rady uczelni

W myśl ustawy z 2018 r. rada uczelni jest jednym z trzech, obok senatu i rektora, organów uczelni publicznej, choć ustawa stwarza także możliwość utworzenia „innych organów” (art. 17.2). Obecna struktura organów uniwersytetu jest zatem zasadniczo odmienna od wcześniejszych regulacji pochodzących ze wspomnianej ustawy z 2005 r. Teraz rada uczelni (wymieniona w ustawie na miejscu pierwszym wśród organów – art. 17.1) jest kolegialnym organem, wybieranym przez senat uczelni spośród pracowników oraz instytucji otoczenia w liczbie zapewniającej co najmniej 50% udziału w składzie. Członkiem rady *ex officio* jest także przewodniczący samorządu studenckiego (art. 19.1, art. 19.2). Zgodnie z zapisami ustawy rada uczelni w wykonywaniu swoich zadań działa *in corpore*. Jest to ważna zasada jej funkcjonowania, ponieważ nie może ona delegować swoich zadań na poszczególnych członków, gdyż takiego rozwiązania nie przewidziano w ustawie. Ważna jest także z innego punktu widzenia. Członkowie rady reprezentują trzy odmiennie segmenty – w tym tkwi wartość oraz możliwość integracji różnych elementów misji i obszarów funkcjonowania uczelni, takich jak badania naukowe, dydaktyka i relacje ze środowiskiem. Integracja tej różnorodności oraz zapewnienie różnych opcji i perspektyw spojrzenia na problemy uczelni jest wartością *per se*, która istotnie kształtuje tożsamość rady uczelni (Rysunek 3.1).

Kompetencje rady uczelni, wyrażone w ustawie są skonkretyzowane w prawie wewnątrzuczelnianym, w tym w akcie zasadniczym, jaki stanowi statut. Podkreślenie obu aktów prawnych jest ważne, a spoiwem je łączącym jest autonomia uniwersytetu – uświęcona tradycją, połączona z wielowymiarową odpowiedzialnością i troską uczonych o rozwój nauki, kultury i gospodarki. Autonomia jest fundamentalną wartością świata akademickiego (badań, edukacji i wychowania). Wyraża ją w szczególności przyznane uniwersytetom prawo podmiotowe do samodzielnego formowania pakietu zadań, innych niż w ustawie, uregulowanych jednak w postanowieniach statutu uczelni: rada może podejmować inne niż ustawowo określone zadania, jeśli są one określone w statucie.



Rysunek 3.1. Rada uczelni w strukturze organizacyjnej uniwersytetu

Źródło: opracowanie własne.

W analizie zadań i kompetencji rady podkreślamy trzy ważne i podstawowe wymiary. Pierwszy wiąże się z szeroką debatą środowiska nad koncepcją rady uczelni w systemie zarządzania uniwersytetem w ramach prac Narodowego Kongresu Nauki (2017–2018). Jest to ważna,

na wskroś historyczna kwestia wykraczająca jednak poza obszar rozważań. W ramach konferencji NKN ścierały się odmienne stanowiska i koncepcje wyrażające zasadność powoływania rad uczelni, charakter prawny (rady powiernicze *versus* rady nadzorcze), zróżnicowanie możliwych kompetencji, liczebność rad i sposób powoływania członków (Antonowicz, 2018; Kwiek, 2019; Rada uczelni, 2018; Stawarczyk, 2019, Sułkowski, Seliga, 2019).

Wymiar drugi ma charakter szerszej refleksji nawiązującej do istoty i modelu uniwersytetu oraz wyrażającej podstawowe pole rozstrzygnięć i rami brzegowe kompetencji rady. Rada uczelni w realizacji swych zadań kieruje się przepisami prawa, w tym Ustawy o szkolnictwie wyższym i nauce, innych ustaw i stosownych aktów prawa oraz prawa wyrażonego przez zapisy statutu uniwersytetu. Rada *in corpore* i wszyscy członkowie troszczą się o dobro uczelni i jej rozwój. Jest to nie tylko fundamentalna norma ustawy (art. 18.4), ale i zasadnicza wartość wynikająca z istoty uniwersytetu, tożsamości i systemu wartości akademickich. Podstawowymi wartościami aktywności rady są zasady: rzetelności, transparentności, bezstronności i odpowiedzialności za podejmowane działania i uchwały rady oraz za funkcjonowanie uczelni zgodnie z misją i wizją rozwoju. Deklaracja ta jest istotna, choć członkowie rady działając w granicach prawa, nie ponoszą odpowiedzialności materialnej. Ich odpowiedzialność ma charakter etyczny. Jest to szczególnie ważne w środowisku akademickim bez względu na model uniwersytetu przedstawiony w części wstępnej rozdziału. Mandat wyboru pochodzący z senatu ma znaczenie szczególne, a owa szczególność wymaga troski i myślenia, decyzji i odpowiedzialności zgodnie z podstawowymi wartościami i kierunkami działania uniwersytetu wyrażonymi w misji.

Wymiar trzeci z kolei wskazuje na architekturę i identyfikację szczegółowych funkcji i zadań rady uczelni. W opracowaniach (zob. m.in. Woźnicki, 2021; Root, 2021) są one funkcją dwóch zbiorów: norm ustawy i postanowień statutu (OWRU, 2021).

W ustawie zadania rady są określone enumeratywnie w zapisie art. 18 ust. 1. Dotyczą one kluczowych i strategicznych aspektów

zarządzania uniwersytetem, w tym zwłaszcza procedury wyboru rektora (tryb wskazywania kandydatów na rektora we współdziałaniu z senatem), trybu uchwalania statutu, przesłanek i procedur opiniowania strategii rozwoju i oceny sprawozdań z jej realizacji, określania relacji pomiędzy organami uniwersytetu (rada, senat, rektor) w decyzjach strategicznych oraz monitorowania systemu zarządzania i sytuacji finansowej uczelni.

Nie są to jednak wszystkie zadania. Strukturę zadań rady uczelni tworzą bowiem zapisy ustawy zawarte w innych miejscach (poza art. 18 ust. 1), wyrażające szczegółowe kompetencje w systemie zarządzania uniwersytetem. Można je ująć w trzy grupy:

1. Grupa A:

- wykonywanie przez przewodniczącego rady czynności z zakresu prawa pracy wobec rektora (art. 121), wyrażanie zgody na dodatkowe zajęcia zarobkowe rektora w okresie kadencji (art. 125 ust. 4), wnioskowanie do właściwego ministra o wysokości wynagrodzenia zasadniczego rektora, dodatku funkcyjnego i dodatku zadaniowego (art. art. 140 ust. 1 i 4);

2. Grupa B:

- zadania związane z monitorowaniem i oceną sytuacji finansowej uczelni: wybór firmy audytorskiej badającej i oceniającej sprawozdanie finansowe (art. 410),
- uchwalanie programu naprawczego uczelni i jego aktualizacja oraz przedkładanie ministrowi sprawozdania z realizacji programu (art. 418),
- wyrażanie zgody na dokonanie przez rektora czynności rozporządzania składnikami aktywów trwałych (w ściśle określonych warunkach – art. 423 ust. 2);

3. Grupa C:

- zgłaszanie – w wyjątkowych sytuacjach – wniosku o odwołanie rektora (art. 27 ust. 1 i 2).

Architekturę zadań i kompetencji rady uczelni zawartych *explicite* w ustawie (bez uwzględniania ewentualnego rozszerzenia katalogu w statutach uczelni) przedstawiono w tabeli 3.2. Jest ona ujęta w macierz o dwóch wymiarach (czasu i rodzaju) a łącznie obrazuje pogłębione spojrzenie na podstawowe zadania rady.

Tabela 3.2. Macierz funkcji rady uczelni: wymiar czasu i rodzaju

Zadania rady uczelni	Analityczne	Nadzorcze	Opiniujące	Stanowiące (quasi władcze)
Zadania ciągłe				
Zadania jednorazowe (w kadencji) (a)				
Zadania okresowe (coroczne)				
Zadania wyjątkowe (b)				

(a) – zadania związane z wyborem rektora (z nawiązaniem do warunku art. 27 ustawy)

(b) – zadania uchwalania programu naprawczego

Źródło: opracowanie własne.

W analizie roli rady uczelni w systemie zarządzania uniwersytetem podstawowe są trzy kwestie o charakterze organizacyjno-ustrojowym. Wiążą się one z:

1. składem rady, sposobem powoływania członków rady zarówno z grona pracowników uczelni jak i otoczenia oraz trybem wyboru przewodniczącego;
2. zadaniami rady wynikającymi zarówno z ustawy, jak i konkretyzacji w statucie zadań dodatkowych;

3. zasadami wykonywania swych zadań, określonymi w regulaminie rady uczelni.

Wszystkie zagadnienia są ważne w tym właśnie wymiarze ustrojowym, jednak nie jest on wystarczający i nie wypełnia całkowicie tytułowej refleksji. Wiąże się ona bowiem z istotnym zadaniem rady, jakim jest budowanie relacji między uniwersytetem a otoczeniem społecznym, gospodarczym i także sektorem publicznym. Każdy z tych segmentów otoczenia jest bezpośrednio i pośrednio zainteresowany rozwojem uniwersytetu, realizacją jego misji, rozwojem funkcji badawczej, edukacyjnej i wychowawczej. Uczelnie, nawiązując do wcześniejszej refleksji, realizują je „nie dla siebie”, tylko dla otoczenia w każdym jego segmencie: regionu, kraju, a także w wymiarze międzynarodowym. W tym procesie kreacji i rozwoju relacji z interesariuszami rada uczelni może zajmować określone miejsce. Jako jej organ, złożony z pracowników uczelni, przedstawicieli interesariuszy i studentów, stanowi ważną i znaczącą płaszczyznę wyrażania tożsamości uniwersytetu, realnego wstępowania się w oczekiwania studentów w zakresie ścieżek kształcenia, jakości kształcenia oraz implementacji głosów praktyki i artykułowania wyzwań zmieniającego się rynku pracy. Rada uczelni jest organem wewnętrznym uniwersytetu, mimo że ma w swym składzie członków z zewnątrz. Stanowi to istotną wartość rady jako takiej, jako nowego i specyficznego organu uczelni. Wartość tę można łączyć ze strumieniem ciągłego zasilania informacyjnego organów pozostałych uczelni, rektora i senatu odnośnie potrzeb rynku pracy i wnoszeniem istotnego wkładu uniwersytetu w komercjalizowanie wiedzy i budowanie relacji uniwersytet – interesariusze. Są to relacje niezwykle istotne dla każdego obszaru misji uniwersytetu i każdego podmiotu otoczenia: z jednej strony – sfery publicznej, czyli jednostek samorządu terytorialnego, regionu i państwa, z drugiej – sfery gospodarczej, czyli przedsiębiorstw i biznesu, a z trzeciej – sektora organizacji pozarządowych i organizacji non-profit. Żadna inna instytucja ustroju wewnętrznego uczelni nie stwarza takich możliwości. Wynika z nich skala wyzwań i zarazem znacząca odpowiedzialność rady uczelni za jej misję

oraz sposób jej realizacji. Razem te elementy się sytuują bardzo wyraźnie i pozytywnie na płaszczyźnie troski o dobro wspólne, jakim jest dobro uniwersytetu, postrzegane jednak wyraźnie szerzej niż „granice przestrzenne” – jako dobro wspólne uczelni i otoczenia. Bez tej perspektywy uniwersytet wraz z radą uczelni nie może w skuteczny sposób stawić czoła wyzwaniom stwarzanym przez współczesny i zmieniający się świat.

Rada uczelni – w stronę uniwersytetu odpowiedzialnego. Kierunki i scenariusze zmian

Powyższa refleksja stanowi swoistą klamrę syntetyzującą rozważania nad ustrojem rady uczelni, jej usytuowaniem w strukturze organizacyjnej, naturą jej zadań i kompetencji. Ważnym uzupełnieniem tej analizy są wnioski i rekomendacje wobec rady, jej misji i sposobu wyrażania odpowiedzialności za rozwój uniwersytetu.

1. Rada uczelni jest kolegialnym organem uczeni publicznej, obecnym w strukturze organizacyjnej na mocy zapisów ustawy z 2018 r. Jest jednym z trzech organów uczelni, obok senatu i rektora. Jej koncepcja, struktura, kompetencje i usytuowanie w systemie zarządzania uniwersytetem są rezultatem dyskusji w środowisku naukowym o potrzebie wypełnienia trzeciej misji uczelni konkretną formą i instytucją, która pozwoli kształtować i umacniać silne więzi i relacje uniwersytetu z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Temu celowi w ustawie został podporządkowany skład rady (członkowie wewnętrzni i zewnętrzni, studenci), a sposób powoływania rady poprzez uchwałę senatu uczelni zapewnia autonomię i niezależność organów uczelni od innych instytucji, w tym zwłaszcza świata polityki.
2. Rada uczelni jest organem uniwersytetu na wskroś specyficznym w wymiarze prawnym – nie jest bowiem radą powierniczą

ani radą nadzorczą w rozumieniu prawa, choć charakteryzują je pewne elementy ich tożsamości jako instytucji prawa (w tym prawa spółek handlowych). Jest organem niezależnym, ma określony zakres zadań opiniodawczych, analitycznych, monitorujących, kontrolnych i quasi-zarządczych, ujmowanych w różnej perspektywie czasu i w pełni rozłącznych wobec funkcji i zadań organów pozostałych. Jest to właściwe określenie ustroju rady i jej usytuowania w strukturze i systemie zarządzania uniwersyte-tem, a zarazem czytelne rozgraniczenie kompetencji wszystkich trzech organów uczelni. Funkcje rady, mimo iż dotyczą odmiennych rodzajowo zadań i różnych okresów, sytuują organ ten na poziomie zarządzania strategicznego, pozostawiając zagadnie-nia zarządzania operacyjnego w obszarze kompetencji rektora.

3. Istotne, ciągłe zadania rady uczelni wiążą się z oceną sytuacji finansowej uczelni, zatwierdzaniem i modyfikacją planów rzeczowo-finansowych i sprawozdań finansowych, a także z monitorowaniem systemu zarządzania uczelnią.
4. Monitorowanie zarządzania uczelnią może być postrzegane rozmaicie. Nie rozwijając szerzej tej myśli, podkreślamy ważną, jak się wydaje, refleksję związaną z pojmowaniem roli rady i jej troską o dobro uczelni. Te ramowe warunki zadań tworzą zarazem płaszczyznę odpowiedzialności rady za rozwój uczelni widziany jednak w perspektywie wyraźnie szerszej. Dwa możliwe scenariusze i propozycje wydają się mieć znaczenie istotne. Pierwszy ma charakter endogeniczny, skierowany na działania rady do wnętrza uniwersytetu. Drugi z kolei, egzogeniczny jest ukierunkowany na zewnątrz uniwersytetu i związany z identyfikacją i propozycją działań rady w jego imieniu w otoczeniu i dla otoczenia.
5. W obszarze działań wewnątrz uniwersytetu podkreślamy dwa zagadnienia o charakterze rekomendacji. Pierwsze dotyczy

identyfikacji terminu monitorowania zarządzania. Chester I. Barnard w trafnym i wartym podkreślenia ujęciu uznał, że podstawę zarządzania stanowi system komunikowania się członków organizacji (Barnard, 1997). W jej urzeczywistnieniu rada uczelni, będąc organem autonomicznym, może odegrać istotną rolę. Członkowie rady mają mandat zaufania społeczności akademickiej wyrażony poparciem senatu uczelni. Mogą więc i powinni, wykorzystując go, tworzyć i rozwijać w sposób aktywny system komunikowania się społeczności uniwersytetu. Mamy na myśli nie tyle komunikowanie w wymiarze człowiek – maszyna poprzez technologie IK i intranet czy ekstranet, ale kształtowanie relacji interpersonalnych oraz komunikowanie z poszczególnymi grupami społecznymi, pracowniczymi i studenckimi uniwersytetu. Płynnie stąd rekomendacja stworzenia w uniwersytecie systemu komunikacji wewnętrznej, opartego o różnorodne formy organizacyjne, instrumenty i zasady. Wszystkie segmenty społeczności akademickiej wyrażają potrzebę dzielenia się swoimi problemami, ale i przyjmowania opinii i komentarzy oraz wsłuchiwania się w uzasadnienia określonych decyzji strategicznych i operacyjnych. W ich formułowaniu rada może spełniać ważną rolę, monitorując system zarządzania i troszczyć się o dobro wspólne, jakim jest uniwersytet.

6. Druga rekomendacja wiąże się z możliwościami wykorzystania wiedzy, doświadczenia i kompetencji zewnętrznych członków rady do formułowania opinii wobec kierunków studiów i specjalności oraz programów edukacji realizowanych w uczelni. Przedstawiciele otoczenia, którzy piastują zazwyczaj wysokie stanowiska w hierarchii organizacji i korporacji, dysponują rozległą wiedzą o rzeczywistych potrzebach rynku pracy, tendencjach zmian, konsekwencjach internacjonalizacji i międzynarodowego otwarcia rynków pracy czy przydatności kompetencji, w jakie jest wyposażony absolwent uczelni. Dzięki temu mogą

wnieść istotny wkład w zapewnienie wysokiej zgodności pomiędzy tymi efektami kształcenia, jakie uzyskuje student w trakcie studiów, a obecnymi i przyszłymi potrzebami rynku pracy. Usunięcie możliwej luki edukacyjnej (luki asymetrii czy niedopasowania kompetencyjnego) może stanowić istotny element troski rady o dobro uczelni i odpowiedzialności za jej rozwój. Ta sugestia przyjmuje formę ważnej rekomendacji.

7. W wymiarze egzogenicznym podkreślmy duże potencjalne znaczenie rady uczelni dla budowania relacji uniwersytetu z interesariuszami. Uczelnia prowadzi badania i kształci studentów dla potrzeb otoczenia. Pierwszą i bezpośrednią instytucją otoczenia dla uniwersytetu jest miasto i region, w którym ma on siedzibę. I to właśnie instytucje publiczne i przedsiębiorstwa regionu, a także krajowe i międzynarodowe postrzegamy jako zasadniczą perspektywę i płaszczyznę realizacji jego misji. Razem stanowią podstawowy trzon interesariuszy każdego uniwersytetu. Jego sukcesy w wymiarze regionu mogą oczywiście zostać i zazwyczaj zostają zdyskontowane w przestrzeni kraju oraz szerzej – przestrzeni międzynarodowej, jednak nie ulega wątpliwości, że region jest zasadniczym polem wyrażania i umacniania tożsamości uczelni. W procesie tym można upatrywać istotnej roli rady uczelni. Wyrażać ją może udział w formowaniu relacji pomiędzy uniwersytetem a instytucjami otoczenia. W ich strukturze należy także wspomnieć o instytucjach trzeciego sektora, a także o świecie mediów, które formują opinie publiczne i kształtują preferencje młodych ludzi (absolwentów szkół średnich) wobec uczelni i kierunków studiów. Formy organizacyjne i możliwe scenariusze realizacji tej rekomendacji są oczywiście różne i mogą być przedmiotem rozmów i dyskusji. Korzyści takiej współpracy wydają się szerokie i wielostronne.
8. Rady uczelni mogą kształtować relacje z otoczeniem samodzielnie, mogą także podjąć działania szersze, stanowiące wspólną

inicjatywę rad uczelni danego miasta czy regionu. O celowości takiej współpracy stanowią ważne doświadczenia Polskiego Forum Gospodarczo-Akademickiego (PFAG), w tym Ośrodka Współpracy Rad Uczelni (OWRU, 2021; Antonowicz, 2021). OWRU podejmuje debatę nad zagadnieniami systemowymi i ustrojowymi rad uczelni, adekwatnymi do poziomu ogólnokrajowego. Z kolei współpraca rad uczelni na poziomie regionalnym może być ukierunkowana na odmienne cele. Współpraca o takim zakresie w formie np. regionalnego forum rad uczelni (np. Krakowa, Małopolski) mogłaby stanowić urzeczywistnienie idei „miasta akademickiego” (np. „Akademicki Kraków” czy „Akademicka Małopolska”). Z jednej strony rady uczelni, które skupiają reprezentantów otoczenia, pracowników i studentów, mogą stanowić platformę wymiany opinii, idei, koncepcji i ewaluacji procesów, które mają miejsce w edukacji akademickiej różnych typów uczelni regionu, ale także twórczego udziału w dyskusji nad strategiami rozwoju miasta, regionu i ich poszczególnych sektorów. Proces kształcenia w uniwersytetach jest na wskroś hermetyczny i autonomiczny na poszczególnych kierunkach studiów. Sprawia to, że w procesie edukacji akademickiej niewielkie znaczenie ma podejście holistyczne w kształtowaniu wiedzy i postaw absolwenta, który ma sprostać oczekiwaniom konkurencyjnego i turbulentnego rynku pracy. Z drugiej zaś strony warto podkreślić potencjalnie istotne znaczenie współpracy rad uczelni dla regionu, sektora publicznego i biznesowego. Wyrażać je może zarówno formowanie wyraźnej, silnej akademickiej tożsamości regionu, jak i tworzenie przesłanek jego rozwoju w średnim i długim okresie. W takim właśnie horyzoncie czasu ujawniają się rzeczywiste edukacyjne efekty pracy każdego uniwersytetu. Uczelnie, kształcąc dla regionu, kształcą dla przyszłości: *erudito mores futurum* (misja Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy). Współpraca rad uczelni w różnorodnych formach instytucjonalnych i wymiarach czasu może być demiurgiem zmian jakościowych i przynieść wyraźne

korzyści każdej ze stron: uniwersytetowi, władzom miasta i regionu, przedsiębiorstwom i organizacjom je reprezentującym (np. izbom przemysłowym, handlowym). Może stanowić też płaszczyznę formowania kapitału i zaufania społecznego oraz kształtowania mechanizmu i efektu synergii współdziałania w rozwoju regionu i uczelni. Jako taka współpraca może wyrażać rzeczywistą troskę rad uczelni o ich dobro i rozwój oraz stanowić konkretną formę realizacji koncepcji społecznej odpowiedzialności uniwersytetu w perspektywie wyraźnie szerszej, a mianowicie rozwoju miasta i regionu, a także kształtowania jego wyraźnej akademickiej tożsamości i wizerunku.

9. Przedstawione konkluzje i rekomendacje mają ogólny, na swój sposób strategiczny charakter. Mogą zostać rozpisane na różnorodne scenariusze rozwoju i zmian, na odmienne formy organizacyjne i sposoby implementacji do praktyki tak po stronie uniwersytetów i rad uczelni, jak i ich interesariuszy (instytucji sektora publicznego i biznesowego, mediów i instytucji sektora non-profit). Ważną przesłanką uruchomienia zmian instytucjonalnych funkcjonowania rad uczelni (w formie np. forum, miejsca spotkań i dyskusji) winna być świadomość wartości integracji działań „świata uniwersytetów” i „świata otoczenia”. W kształtowaniu takiej współpracy rady uczelni mogą odegrać rolę istotną i twórczą.

Wnioski i rekomendacje

Niniejszy rozdział jest refleksją nad koncepcją rady uczelni – nowego od 2018 r. organu uczelni publicznej, jego usytuowaniem i zadaniami. Kwestie ustroju rad uczelni są analizowane w perspektywie misji uniwersytetu oraz ogólnych ram kompetencji i uprawnień, a także naturalnego „domknięcia” kategorii tych uprawnień przez odpowiedzialność. W przypadku rady uczelni nie ma ona charakteru prawnego,

lecz wyłącznie moralny i etyczny – jest więc odpowiedzialnością szczególną. To odpowiedzialność za dobro wspólne i rozwój uczelni, widziane jednak w aspekcie szerszym, miasta i regionu, w którym ma siedzibę uniwersytet. W tym aspekcie refleksja ta nawiązuje do komponentów trzeciej misji uczelni. O ile badania naukowe są z definicji włączone w wymiar ogólnokrajowy i międzynarodowy, o tyle kształcenie jest w znacznym stopniu ukierunkowane na rynek lokalny. Rozważania w tym kontekście pozwalają na sformułowanie pewnych wniosków, ocen i rekomendacji. Wśród nich podkreślono znaczenie rady uczelni dla kształtowania relacji uniwersytetu z interesariuszami, instytucjami otoczenia społecznego i gospodarczego regionu (z pewnością także kraju i przestrzeni międzynarodowej), a także nawiązania współpracy rad różnych uczelni regionu. Takie szersze, egzogeniczne definiowanie zadań rady uczelni może być ważne zarówno dla świata akademickiego, jak i jego otoczenia, i przyczynić się do multiplikacji wartości, umocnienia akademickiego wymiaru tożsamości miasta oraz kształtowania wizerunku i rozwoju społecznego i gospodarczego regionu. W szczególnym przypadku może być urzeczywistnieniem idei „Uniwersytetu Odpowiedzialnego”, którą w formie „UEK odpowiedzialny” realizuje Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie (Projekt, 2021).

Bibliografia

- Antonowicz, D. (2018). Rady powiernicze w szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(54), 45–68.
- Antonowicz, D. (2021). *Rady uczelni w perspektywie rektorów*. Pobrane z: http://pfag.pl/wp-content/uploads/2021/11/Rady-Uczelni-Oczyma-Rektorow_.pdf (23.11.2021).
- Barnard, Ch.I. (1997). *Funkcje kierownicze*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Chłoń-Domińczak, A. (2019). Absolwenci, rynek pracy, kapitał ludzki. W: J. Woźnicki (red.), *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego*

- w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019, 333–348. Warszawa: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.
- Degtyarova, I. (2021). Zasady rzetelności oraz unikanie konfliktu interesów w funkcjonowaniu rad uczelni z uwzględnieniem doświadczeń międzynarodowych. W: J. Woźnicki, (red.), *Rady uczelni: regulacje i dobre praktyki*, 57–83. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Domański, T. (2014). *Marketing miasta akademickiego Rola uczelni wyższych w promocji Łodzi*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Domański, T. (2017). Rola polskich uczelni w nauczaniu i rozwoju przedsiębiorczości na tle doświadczeń zagranicznych. W: T. Domański (red.), *Przedsiębiorczość, innowacyjność, konkurencyjność. Polskie doświadczenia na tle innych krajów*, 43–74. Łódź: Ośrodek Enterprise Europe Network przy Fundacji Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Jelonek, M. (red.) (2019). *Kierunki reformowania uczelni ekonomicznych w Polsce. Konstytucja dla nauki i wynikające z niej zmiany*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kwiek, M. (2019). Szkolnictwo wyższe w okresie transformacji jako przedmiot analiz – w kontekście wyzwań nauki i globalnej i fundamentalnej roli umiędzynarodowienia badań w nowej polityce naukowej. W: J. Woźnicki. (red.), *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019*, 43–76. Warszawa: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.
- Mazur, S. (2019). *Reformy systemów nauki i szkolnictwa wyższego – perspektywa międzynarodowa*. W: M. Jelonek (red.), *Kierunki reformowania uczelni ekonomicznych w Polsce. Konstytucja dla nauki i wynikające z niej zmiany*, 13–29. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Narodowy Kongres Nauki. Pobrane z: www.nkn.gov.pl (15.11.2021).
- Ośrodek Współpracy Rad Uczelni. Polskie Forum Akademicko-Gospodarcze. Pobrane z: <http://pfag.pl/osrodek/> (25.11.2021).
- Peer Review of Poland's Higher Education and Science System. Horizon 2020 Policy Support Facility*. Pobrane z: https://ec.europa.eu/research-and-innovation/sites/default/files/rio/report/PSF-Peer_review_Poland_FINAL%2520REPORT.pdf (15.11.2021).

- Projekt UEK Odpowiedzialny. Pobrane z: <https://odpowiedzialny.uek.krakow.pl/> (23.11.2021).
- Rada uczelni, czyli jak profesjonalnie zarządzać uczelniami*. Pobrane z: <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/rada-uczelni-czyli-jak-profesjonalnie-zarzadzac-uczelniami> (25.11.2021).
- Root, D. (2021). Po trzech latach istnienia. Wokół monografii „Rady uczelni: regulacje i dobre praktyki”. *Forum Akademickie*, 11, 39–41. Pobrane z: <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-11-2021-/po-trzech-latach-istnienia%e2%80%a9/> (25.11.2021).
- Stawarczyk, F.M. (2018). Rady uczelni jako nowy organ władzy w szkołach wyższych. Przykład Niemiec. *Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis*, 347(93), 77–86.
- Sułkowski, Ł. (2016). *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sułkowski, Ł., Seliga, R. (2019). Profesjonalizacja zarządzania uczelniami w Polsce. W: J. Woźnicki (red.), *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019*, 297–311. Warszawa: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.
- Ustawa z 20.07.2018 o prawie o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz.U. 2018, poz. 1668 z późn. zm.
- Wielgus, B. Bp. (2003). Uniwersytet – historia i przyszłość. W: Z. Kopek, S. Szczur (red.), *Servo Veritatis: Materiały Międzynarodowej Konferencji dla uczczenia 25-lecia pontyfikatu Jego Świątobliwości Jana Pawła II*, 221–237. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Leja, K. (2013). *Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania*. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer.
- Woźnicki, J. (red.) (2021). *Rady uczelni: regulacje i dobre praktyki*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Woźnicki, J. (red.) (2019). *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019*. Warszawa: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.
- Zawicki, M. (2019). Trzecia misja uniwersytetu i kierunki jej rozwoju w polskich uczelniach ekonomicznych. W: M. Jelonek, M. (red.), *Kierunki*

reformowania uczelni ekonomicznych w Polsce. Konstytucja dla nauki i wynikające z niej zmiany, 71–89. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Ziejka, F. (2003). *Gaudium Veritatis. Świat akademickich wartości w nauczaniu Jana Pawła II*. W: Z. Koperek, S. Szczur (red.), *Servo Veritatis: Materiały Międzynarodowej Konferencji dla uczczenia 25-lecia pontyfikatu Jego Świątobliwości Jana Pawła II*, 239–248. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT Papieskiej Akademii Teologicznej.

Cyfrowy biznes (gospodarka) – wyzwania stojące przed edukacją

MAREK ĆWIKLIICKI

Wprowadzenie

Celem niniejszego rozdziału jest omówienie konsekwencji związanych z rozwojem prowadzenia działalności gospodarczej z wykorzystaniem narzędzi informatycznych. Temat wiąże się z przedsiębiorczością cyfrową i cyfrowym biznesem, co w skali szerszej odnieść można do cyfrowej gospodarki uwzględniającej nie tylko aspekt podażowy (czyli ofertę produktów i usług), ale także popytowy (czyli konsumentów).

W pierwszej kolejności przedstawiona zostanie skala zjawiska, jakim jest cyfrowy biznes, a także przyczyny jego powstania. W ostatnim czasie obserwujemy cyfryzację działań nie tylko na potrzeby realizacji biznesu, ale także funkcjonowania społeczeństwa, państwa i edukacji, co jest silnie związane z pandemią COVID-19. Również te kwestie (pod kątem wyzwań) zostaną tu ujęte. Wyzwaniom tym towarzyszy omówienie potencjalnych rozwiązań, których załączki można dostrzec w różnych krajach, i które pojawiają się z różną intensywnością (np. możliwość elektronicznego załatwiania spraw w urzędach, zdalne nauczanie w zależności od kierunku studiów i formy zajęć itp.). Istnienie takich rozwiązań daje podstawy do sformułowania wytycznych dla różnych aktorów gospodarki cyfrowej, w tym przede wszystkim dla decydentów politycznych, którzy dzięki możliwości zmiany przepisów prawa mogą dodatkowo wymuszać pewne zachowania.

Ponieważ monografia dotyczy edukacji, to szczególnie ta sfera będzie omówiona i stąd też większy akcent zostanie położony na rozwiązania ukierunkowane na szkolnictwo wyższe, zwłaszcza w kontekście uczelni ekonomicznej.

Cyfrowy biznes współcześnie

Cyfrowy biznes (*digital business*) jest najczęściej rozumiany jako wykorzystanie technologii informatycznej do świadczenia usług, przygotowania i wytwórstwa produktów oraz obsługi procesów wewnątrz organizacji. Przykładowe definicje cyfrowego biznesu zawiera tabela 4.1.

Tabela 4.1. Przykładowe definicje cyfrowego biznesu

Autor	Definicja
Gardner, 2018	„Tworzenie nowych projektów biznesu poprzez zacieranie granic między światami cyfrowym i fizycznym, tworzenie nowych łańcuchów wartości i szans dla biznesu, które tradycyjny biznes nie może zaoferować”
LIFERAY, 2018	„Wykorzystanie technologii do tworzenia nowej wartości w modelach biznesowych, doświadczeniu klienta i wewnętrznych zdolnościach wspierających główne operacje biznesowe. Termin ten dotyczy nie tylko marek <i>stricte</i> cyfrowych, ale także tradycyjnych firm, które dokonują zmian swoich działań z wykorzystaniem cyfrowej technologii”
ACCENTURE, 2018	„Cyfrowy biznes tworzy przewagę kompetencyjną, bazując na wyjątkowej kombinacji cyfrowych i rzeczywistych zasobów, i czyniąc to w sposób, w jaki inni nie mogą”

Autor	Definicja
OECD, 2016	„Splot różnych technologii ogólnego użytku i zakresu działań ekonomicznych i społecznych, realizowanych przez ludzi, Internet i podobne technologie”
Lexico, 2016	„Gospodarka, która funkcjonuje głównie przez cyfrową technologię, w szczególności transakcje realizowane w Internecie”

Źródło: opracowanie własne.

Do cech charakteryzujących cyfrowy model biznesu zalicza się (Gillior, 2018):

- wykorzystanie cyfrowych zasobów,
- korzystanie z cyfrowych platform, analityki biznesowej, informacji,
- elastyczne zarządzanie zgodne z podejściem *agile*, o czasach iteracji krótszych niż jeden rok,
- zwiększenie doświadczenia klienta i wartości dla niego,
- szybki wzrost i zysk.

Zatem w opisach gospodarki cyfrowej uwagę zwraca koncentracja na wykorzystaniu szeroko rozumianych cyfrowych narzędzi, gdzie podstawowymi zasobami są informacja i praca, która cechuje się znaczącymi zmianami w odbiorze wartości przez konsumenta. Zjawiskami charakteryzującymi gospodarkę cyfrową są datafikacja i digitalizacja. Zbiór pojęć związanych z gospodarką cyfrową wyjaśnia tabela 4.2.

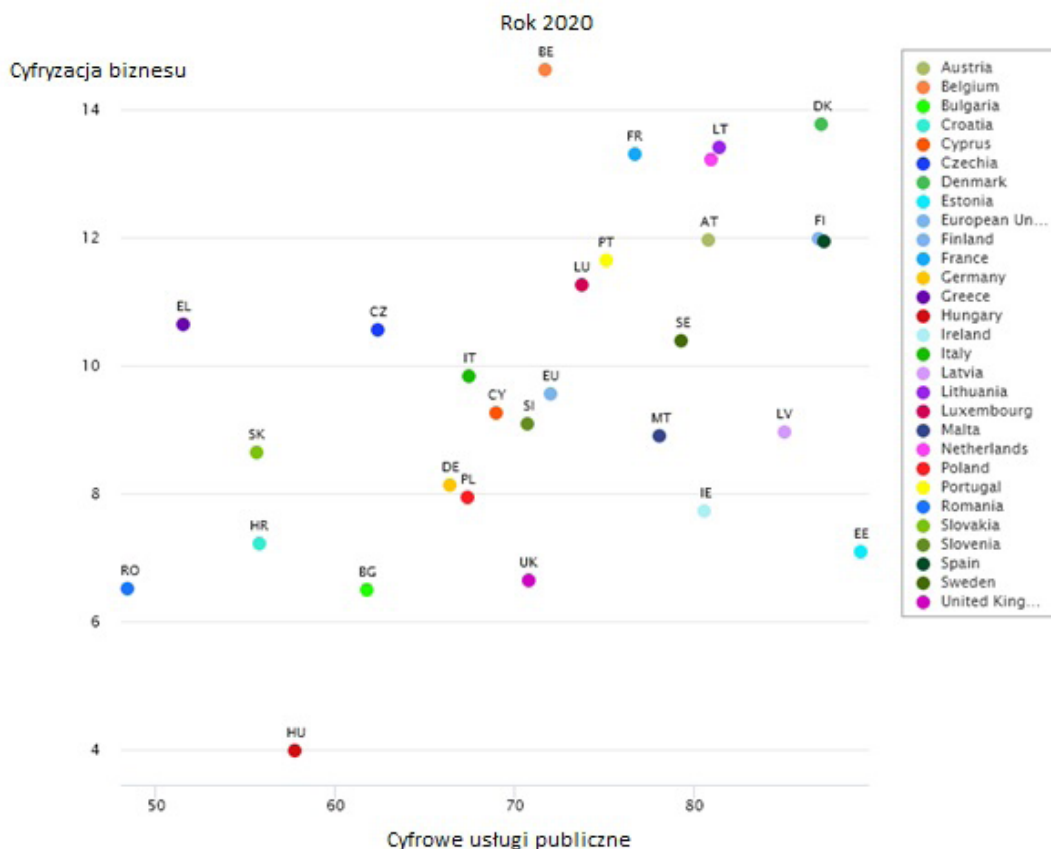
Tabela 4.2. Definicje podstawowych pojęć związanych z gospodarką zewnętrzną

Termin	Definicja
Digitizacja	przekształcanie analogowego formatu danych na cyfrowy
Digitalizacja/ cyfryzacja	zastosowanie technologii cyfrowych w poszczególnych procesach gospodarczych, społecznych i politycznych
Datafikacja	pozyskiwanie danych poprzez tworzenie cyfrowych reprezentacji świata rzeczywistego w wyniku digitizacji; integracja (przetwarzanie i łączenie zbiorów danych) i analiza danych z wykorzystaniem algorytmów; czerpanie wartości ekonomicznej, społecznej lub politycznej z pozyskanych w ten sposób informacji
transformacja cyfrowa (rozumienie wąskie)	całościowa zmiana funkcjonowania organizacji zachodząca w wyniku wdrożenia technologii cyfrowych
transformacja cyfrowa (rozumienie szerokie)	strukturalna zmiana modelu funkcjonowania rynku, konsumentów, przedsiębiorstw i innych organizacji (w tym państwa), pracowników i globalnej gospodarki, następująca dzięki datafikacji

Źródło: Śledziwska, Włoch, 2020.

Cyfrowy biznes oznacza stosowanie do prowadzenia działalności gospodarczej narzędzi informatycznych. Stopień ich rozpowszechnienia jest różny, czego dowodzi rysunek 3.1 ukazujący zestawienie państw europejskich pod względem cyfryzacji biznesu i usług publicznych. Takie analizy, przeprowadzone w ramach Indeksu gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego (DESI), pozwalają na ocenę zakresu zmian i różnic między krajami. Raport DESI z 2021 r. dla Polski wskazuje,

że nasz kraj lokuje się na 24 miejscu w Europie, czyli jest czwarty od końca pod względem wartości wspomnianego indeksu DESI¹. Wskaźnik ten ukazuje łącznie poziom kapitału ludzkiego, łączności, integracji technologii cyfrowej i cyfrowych usług publicznych.



Wykres 4.1. Zestawienie państw UE pod względem cyfryzacji biznesu i cyfrowych usług publicznych

Źródło: KE, 2021b.

1 Raporty z ostatnich lat nt. sytuacji Polski dostępne są pod adresem: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi-poland>.

Dane dotyczące cyfrowego biznesu (eBusiness) uwzględniają trzy zmienne: usługi przetwarzania w chmurze stosowane przez firmy, posiadanie przez firmy stron internetowych z bardziej zaawansowanymi funkcjami, przedsiębiorstwa wykorzystujące intensywnie narzędzia cyfrowe. Wartości dla tych zmiennych wynoszą odpowiednio: 15%, 67% i 10%, przy czym wskazuje się, że tylko druga zmienna ma wartość przewyższającą średnią unijną.

Zgodnie z danymi zapisanymi w raporcie DESI 2020 dla Polski integracja technologii cyfrowej krajowych firm jest niższa w porównaniu do średniej unijnej. Tabela 4.3 zawiera wybrane parametry dotyczące tego zagadnienia.

Tabela 4.3. Porównanie wskaźników integracji technologii cyfrowej polskich i unijnych firm w 2020 r. →

Źródło: opracowanie własne na podst.: KE, 2021c.

Wskaźnik	Miara	Wartość dla Polski	Wartość dla UE	Różnica
MSP o co najmniej podstawowym poziomie wykorzystania technologii cyfrowych	% MSP	52	60	-8
Elektroniczna wymiana informacji	% przedsiębiorstw	29	36	-7
Media społecznościowe	% przedsiębiorstw	14	23	-9
Duże zbiory danych	% przedsiębiorstw	8	14	-6
Chmura	% przedsiębiorstw	15	26	-11
Sztuczna inteligencja	% przedsiębiorstw	18	25	-7
E-faktury	% przedsiębiorstw	13	32	-19
MSP prowadzące sprzedaż internetową	% MSP	13	17	-4
Transgraniczna sprzedaż internetowa	% MSP	5	8	-3

Dodajmy do powyższego sytuację dotyczącą cyfrowych usług publicznych. Poniżej średniej unijnej Polska plasuje się w obszarze: udział obywateli wypełniających elektroniczne formularze i korzystających z cyfrowych usług publicznych w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Natomiast powyżej średniej unijnej był: udział obywateli wstępnie wypełniających formularze dla różnych usług publicznych.

Podsumowując krótko, dane dotyczące indeksu cyfryzacji dla Polski na tle Unii Europejskiej wskazują na istotnie mniejszą intensywność digitalizacji w porównaniu do innych krajów. Jednak obserwowane trendy dają dowód na zwiększenie wykorzystania systemów informatycznych, a szczególnie Internetu.

Synteza opisów transformacji cyfrowej firmy prowadzi do formułowania poniższych twierdzeń na bazie doświadczeń członków Digital Academy zebranych w 2020 r. (Digital Shapers, 2020). Mianowicie transformacja cyfrowa:

- różni się w każdej firmie, ale bazuje na wspólnej podstawie,
- ma charakter ewolucyjny,
- obejmuje swym zakresem całą organizację, a nie obszar,
- wymaga otwartości pracowników na zmianę, uzyskania ich wsparcia dla zmiany,
- wymaga nowych kompetencji od pracowników,
- wiąże się z rozwojem narzędzi informatycznych,
- bazuje na wykorzystaniu danych,
- wykracza poza perspektywę technologiczną,
- wpływa nie tylko na organizację, ale także na otoczenie firmy,
- wymaga nowych sposobów działania,
- zwiększa efektywność funkcjonowania,
- wymaga uregulowania.

Odnosnie trendów warto zwrócić uwagę na wypowiedzi ekspertów Business Insider w odniesieniu do transformacji cyfrowej (Business Insider, 2021):

1. wykorzystanie cyfrowej gospodarki jako przestrzeni do robienia biznesu, a nie traktowanie technologii informatycznej jako nowego środka usprawniającego funkcjonowanie organizacji;
2. zmiana roli w biznesie działów IT, które przestały być tylko kómkami wspomagającymi go, a stały się istotnymi członkami organizacji ułatwiającymi transformację cyfrową, co oznacza ich współuczestniczenie w projektach organizacyjnych;
3. zmiany wywołane przez pandemię spowodowały, że również i biznes musiał się dostosować. W związku z tym należało dostosować narzędzia informatyczne, a w ślad za tym i własne procesy;
4. zmiany te dotyczyły nie tylko zmian mentalności odnośnie wdrażania i stosowania technologii informatycznej oraz szybkiego reagowania poprzez dostosowanie modelu biznesowego do nowych uwarunkowań, ale także – zwłaszcza dla dużych firm – oznaczało to poważniejsze podejście do problematyki zrównoważonego rozwoju, który uwzględnia czynniki środowiskowe (*environmental*), społecznej odpowiedzialności (*social responsibility*) i ładu korporacyjnego (*corporate governance*). Powody zainteresowania się koncepcją ESG nie są bynajmniej podyktowane dobroczynnością. Jak zauważa PwC, uwzględnienie ESG w biznesie jest spowodowane: presją rynkową i trendami rynkowymi, a także koniecznością zgodności z regulacjami (*compliance*) oraz możliwościami pozyskania kapitału (PricewaterhouseCoopers, 2021). Bez wątpienia ten kierunek będzie się rozwijał, w czym może przydać się digitalizacja;

5. będzie wzrost zainteresowania pracą hybrydową i, co się z tym wiąże, koniecznością zapewniania bezpieczeństwa realizowanych procesów;
6. kształtowana jest w pracownikach ciekawość, a także chęć poszukiwania rozwiązań dla nowych problemów i wykorzystania nowych szans oferowanych przez zmieniające się otoczenie.

Wyzwania dla współczesnego społeczeństwa, gospodarki, państwa i systemu edukacyjnego

Wyzwania dla współczesnego społeczeństwa

Uwzględniając główne problemy związane z funkcjonowaniem cyfrowej gospodarki i biznesu, wskazuje się następujące wyzwania:

1. Wykluczenie cyfrowe, czyli m.in. brak odpowiedniego przygotowania kompetencyjnego do korzystania z usług cyfrowych i produktów. Zwiększenie częstotliwości tego korzystania może wpłynąć na redukcję wykluczenia cyfrowego. Według analiz Polska znajduje się w grupie krajów o najwyższym zagrożeniu wykluczeniem cyfrowym (Ćwiek, 2018). Małgorzata Ćwiek charakteryzuje gospodarstwa domowe, będące w najgorszej pod tym względem sytuacji, jako te „w małych miasteczkach lub wsiach, w województwach ściany wschodniej, jednoosobowe i charakteryzujące się słabą sytuacją materialną” (Ćwiek, 2018, s. 223) (zob. Tabela 4.4; Tabela 4.5).
2. Luka informacyjna / symetria informacyjna oznacza posiadanie różnej informacji w przekroju różnych grup społecznych, stawiając niektóre z nich w faworyzowanej sytuacji. Powstawanie asymetrii informacji jest wynikiem odmiennego tempa dyfuzji technologii informacyjnych w społeczeństwie (Koćwin, 2019).

3. Korzystanie z Internetu w coraz większym stopniu wiąże się z kwestiami bezpieczeństwa. Zagrożenia w tym obszarze mogą dotyczyć: celowych działań hakerskich i oszustów komputerowych, losowych zdarzeń, nieumyślnych działań uprawnionych użytkowników (Czaja, Becla, 2020). Przykładowo w Polsce w 2020 r. odnotowano wzrost o 60% cyberataków w porównaniu do roku wcześniejszego (KE, 2021c).

Wyzwania dla gospodarki

W tym miejscu zostaną przedstawione główne wyzwania związane z prowadzeniem działalności biznesowej w cyfrowej gospodarce. Poruszone poniżej kwestie nie wyczerpują wszystkich wątków, ale koncentrują się na tych kluczowych, bez których transformacja cyfrowa i cyfrowy biznes nie będą w pełni efektywne.

1. Praca zdalna, czyli wykorzystanie technologii informatycznych do realizacji zadań w izolacji fizycznej od współpracowników, powoduje wyzwania realizacji zadań zespołowych w formule online. Wpływa to także na wyzwanie związane z budowaniem zaangażowania pracowników pozbawionych bezpośredniego nadzoru, realizujących swoje zadania w przestrzeni informatycznej.

Warto przytoczyć wyzwania dla pracodawców związane z wykorzystaniem pracy platformowej dotyczące dbania o więzi społeczne, zdrowie psychiczne, zdrowie fizyczne i zapewnienie odpowiednich narzędzi informatycznych (Tabela 4.4).

Tabela 4.4. Konsekwencje dla pracodawców korzystania z pracy platformowej

Rodzaj wyzwania	Komentarz	Działania zapobiegawcze
Spoteczne więzi	utrzymanie relacji międzyludzkich w formule pracy hybrydowej wymaga nowego sposobu rozwoju kapitału społecznego, zapewnienia spójności zespołu	umożliwienie nieformalnych spotkań online w ramach godzin pracy, zespołowe gry online
Zdrowie psychiczne	pomoc przełożonych z radzeniem sobie w trudnych sytuacjach jest utrudniona	oferowanie szkoleń online z zakresu dobrostanu, korzystanie z pomocy terapeutów
Zdrowie fizyczne	wydajność pracownika jest uzależniona od stanu jego zdrowia, dlatego też istotne jest promowanie zdrowych zachowań	oferowanie lekcji fitnessu online, sesji medytacyjnych, skrócenie godzin pracy
Narzędzia pracy	wykonywanie pracy odbywa się za pomocą narzędzi. W przypadku pracy cyfrowej dotyczy to nie tylko samego cyfrowego narzędzia do zadań codziennych, ale też do współpracy w zespole	korzystanie z systemów telekonferencji, zakup odpowiedniego sprzętu komputerowego dla pracowników

Źródło: Ćwiek i in., 2021.

Z zestawienia w tabeli 4.4 widać konieczność realizacji zmiany działań ukierunkowanych na rozwój pracownika nie tylko w nowej formule. Dobrobyt pracownika, *work-life balance* staje się istotnym zagadnieniem w sytuacji, gdy granice między pracą i życiem rodzinnym ulegają zatarciu na skutek wykonywania zadań zdalnie z domu. Dodatkowo

badania nad pracą zdalną w Polsce w czasach pandemii wykazały, że pracownikom brakuje bezpośrednich kontaktów z innymi, takich jak spotkania bezpośrednie czy wspólne posiłki (CBRE, 2020). Nieliczne w tej materii badania wskazują na konieczność kształtowania wspólnego zaufania, wspólnie dzielonej wizji i zrozumienia transformacji przez pracowników firmy (Thun, Bakås, Storholmen, 2021).

2. Kształtowanie umiejętności niezbędnych w nowej sytuacji biznesowej. Kompetencje te określa się jako *soft skills* i dotyczą one otwartości na zmiany, ciekawości, szukania nowych rozwiązań. Identyfikowanie takich cech i ich rozwijanie postrzegane jest jako istotne dla przyszłości przetrwania biznesu.
3. Dostosowanie reguł do nowych form pracy i narzędzi, niekiedy mających charakter destrukcyjny (*disruptive*), o skutkach trudnych do przewidzenia, budzących kontrowersje. Przykładem takich zmian jest rozpowszechnienie się formy pracy platformowej. *Gig economy*, czyli praca na żądanie nie tylko przyczynia się do rozwoju szans pracy dla freelancerów, osób poszukujących zatrudnienia krótkookresowego, ale także oddziałuje na sferę praw pracowniczych. Nie do końca uregulowany status pracownika tymczasowego powoduje różne interpretacje w różnych krajach (PwC Legal, 2019). Nowe formy zatrudnienia wpływają na rynek pracy (zob. rozdz. „Cyfrowa praca i cyfrowy rynek pracy – wyzwania stojące przed edukacją”), ale też zmieniają charakter relacji między podmiotami gospodarczymi. Sytuację tę dobrze odwzorowuje kasus Ubera (Kozak, 2019).
4. Wpływ pracy platformowej przekłada się na wyzwania dla przedsiębiorców zatrudniających osoby w takiej formule. Do tych wyzwań zalicza się: kształtowanie więzi społecznych (co ma związek z tworzeniem kapitału społecznego przedsiębiorstwa), zdrowie psychiczne (na które wpływa praca zdalna – niekiedy w domach warunki odbiegają od tych zapewnianych

w biurach), zdrowie fizyczne (na które oddziałuje praca stacjonarna z domu) i wreszcie zapewnienie odpowiednich narzędzi pracy (które umożliwiają wykonywanie obowiązków służbowych) (Dahik, Lovich, Kreaflé, Bailey, Kilmann, Kennedy, Roongta, Schuler, Tomlin, Wenstrup, 2020).

Powyzsze obserwacje potwierdzają te¿ analizy literatury naukowej. Do obszarów charakteryzujących siê luką badawczą zalicza siê: wymiary gospodarki cyfrowej, bezpieczeñstwo danych, cyberbezpieczeñstwo, regulacje prawne, cyfrowe zarzadzanie (*digital governance*), wykorzystanie sztucznej inteligencji w biznesie (Jedynak, Czakon, Kuźniarska, Mania, 2021). Uwzględnione w cytowanym badaniu raporty i opracowania nierecenzowane wskazują na dodatkowe kierunki badañ: strategia cyfryzacji, tworzenie wartoœci i nowe modele biznesu, rozwój kompetencji niezbędných w cyfrowym miejscu pracy ze szczególnym uwzględnieniem aspektów prawnych.

Wyzwania dla pañstwa

Realizacja założeń cyfrowego biznesu wymaga istnienia odpowiedniej infrastruktury i przepisów prawnych regulujących tę sferę rynku. Dlatego te¿ w odniesieniu do tych główných wyzwañ formuluje siê następujące zaadresowane do pañstwa (głównie władza ustawodawcza):

1. Zapewnienie odpowiedniej infrastruktury do realizacji usług dla biznesu. Bez mo¿liwoœci połączenia siê z cyfrowym przedsiębiorcą przeprowadzenie operacji gospodarczych nie będzie mo¿liwe. Na tle UE27 widać różnicę w wykorzystaniu stałych łączó przez gospodarstwa domowe. W Polsce ten udział wynosił 68% w 2020 r. (należy dodać, że w dwóch wcześniejszych latach było to 60% i 62%, a zatem odnotowuje siê wzrost), podczas gdy średnia unijna to 77%. Polska wypadá znacznie

lepiej pod względem korzystania z szybszych łączy (szerokopasmowych i min. 1GBs), ale słabiej pod względem zasięgu stałych sieci o bardzo dużej przepustowości. Do tego należy dodać jeszcze jeden wymiar: wskaźnik cen łączy szerokopasmowych mierzony w skali 0–100 wynosi dla Polski 88, a dla EU27 – 69. Powyższe zestawienia wskazują na konieczność kontynuacji i wzrostu zapewniania dostępu do łączy i zachęcania do korzystania z niego.

Tabela 4.5 ukazuje, że dostęp do Internetu w domach w ostatnich czterech latach wzrastał. Lepiej pod tym względem prezentowały się gospodarstwa z dziećmi, co można tłumaczyć większym zapotrzebowaniem na korzystanie z zasobów internetowych przez uczących się. Dane z tej tabeli pokazują także, że rodziny zamieszkujące obszary wiejskie posiadają nieznacznie mniejszy dostęp, co potwierdza też kolejne kryterium związane ze stopniem urbanizacji.

Tabela 4.5. Gospodarstwa domowe posiadające dostęp do Internetu w domu w Polsce w latach 2016–2020

Wyszczególnienie	2016	2017	2018	2019	2020
	w % ogółu gospodarstw danej grupy				
Ogółem	80,4	81,9	84,2	86,7	90,4
Typ gospodarstwa domowego					
Gospodarstwa z dziećmi	97,7	98,8	99,2	99,3	99,5
Gospodarstwa bez dzieci	71,9	73,3	77,0	80,4	85,9
Miejsce zamieszkania					
Duże miasta	82,9	85,6	87,8	90,0	92,1
Mniejsze miasta	80,6	81,4	82,7	85,6	89,7
Obszary wiejskie	77,8	78,6	82,0	84,6	89,3
Stopień urbanizacji					
Niski	79,0	79,0	81,6	83,5	88,9
Średni	79,6	81,5	82,7	86,3	90,4
Wysoki	82,2	84,8	87,2	89,5	91,6
Obszary					
Polska wschodnia	78,0	80,0	81,3	85,1	88,9
Polska centralna	81,2	82,9	85,3	87,1	90,8
Polska zachodnia	81,0	81,3	84,1	87,4	90,6

Źródło: GUS, 2020.

Tabela 4.5 zawiera dane dotyczące dostępu do Internetu szerokopasmowego według tych samych kryteriów, co w tabeli wcześniejszej. Dane te potwierdzają wcześniejsze obserwacje, a zatem gospodarstwa domowe posiadające dzieci wykazują większy udział w dostępie do szybkiego Internetu, gdy zamieszkują w dużym mieście.

Tabela 4.6. Gospodarstwa domowe posiadające szerokopasmowy dostęp do Internetu w domu w Polsce w latach 2016–2020

Wyszczególnienie	2016	2017	2018	2019	2020
	w % ogółu gospodarstw danej grupy				
Ogółem	75,7	77,6	79,3	83,3	89,6
Typ gospodarstwa domowego					
Gospodarstwa z dziećmi	92,8	94,9	95,0	95,9	99,1
Gospodarstwa bez dzieci	67,2	68,8	71,8	77,0	84,9
Miejsce zamieszkania					
Duże miasta	79,1	81,5	83,4	87,1	91,0
Mniejsze miasta	76,6	77,2	78,2	81,9	89,1
Obszary wiejskie	71,3	74,1	76,2	80,7	88,7
Stopień urbanizacji					
Niski	73,3	74,5	75,5	79,0	88,3
Średni	74,3	76,9	78,0	83,3	89,7
Wysoki	78,7	81,0	83,0	86,5	90,5
Obszary					
Polska wschodnia	74,8	76,7	77,3	82,9	88,4
Polska centralna	75,9	77,9	80,4	83,4	90,1
Polska zachodnia	76,0	77,9	78,8	83,4	89,2

Źródło: GUS, 2020.

2. W związku z powyższą przedstawioną statystyką wykazującą możliwość dostępu do Internetu, przy czym w mniejszym stopniu w obszarach o niższej urbanizacji i obszarach wiejskich, należy przedsięwziąć działania ukierunkowane na wzrost korzystania z Internetu przez osoby starsze. Dowodem na to są kolejne zestawienia statystyczne przedstawione w dwóch

tabelach dotyczących osób regularnie korzystających z Internetu wg aktywności zawodowej i według grup wiekowych. Tabela 4.7 jednoznacznie wskazuje, że grupą najrzadziej korzystającą z Internetu są rolnicy i osoby starsze. Potencjalnie to właśnie te osoby są narażone na wykluczenie cyfrowe, co zostało poruszone w osobnej części opracowania. Z punktu widzenia tematu opracowania należy zwrócić uwagę na przedsiębiorców indywidualnych (pracujących na własny rachunek), którzy, zaraz po uczniach i studentach, są grupą najczęściej korzystającą z Internetu. Pokazuje to znaczenie dostępu do Internetu w sytuacji braku wsparcia organizacji (instytucji) zapewniającej odpowiednią infrastrukturę. Wtedy osoby prowadzące jednoosobową działalność gospodarczą same muszą sobie zapewnić odpowiedni służbowy sprzęt komputerowy wraz z oprogramowaniem, asystą techniczną.

Tabela 4.7. Osoby regularnie korzystające z Internetu według aktywności zawodowej w Polsce w latach 2016–2020

Wyszczególnienie	2016	2017	2018	2019	2020
	w % ogółu danej grupy				
emeryci i bierni zawodowo	36,9	40,6	43,1	48,3	53,5
bezrobotni	64,1	63,9	65,7	72,0	82,6
pracujący	81,3	83,7	84,9	89,8	91,8
rolnicy	49,6	50,8	57,8	60,0	65,1
pracujący na własny rachunek	86,5	91,0	92,6	95,5	96,0
pracownicy najemni	84,2	86,8	88,7	92,0	93,6
uczniowie i studenci	98,6	99,9	99,6	99,6	99,8

Źródło: GUS, 2020.

Do powyższego opisu dodajmy jeszcze podział korzystających z Internetu według grup wiekowych (Tabela 4.8). Nie ma tu zaskoczenia: im młodsza osoba (16–44 lat), tym częstsze korzystanie z Internetu. Daje to asumpt do wzmocnienia znaczenia wyzwania związanego z zachęcaniem do korzystania z Internetu, ale wiąże się to z kolejnym wyzwaniem, które można przypisać zarówno państwu, jak i biznesowi.

Tabela 4.8. Osoby regularnie korzystające z Internetu według grup wieku w Polsce w latach 2016–2020

Wyszczególnienie	2016	2017	2018	2019	2020
	w % ogółu danej grupy				
16–24 lata	97,7	99,0	98,8	99,3	99,2
25–34	92,3	94,5	96,5	97,0	98,4
35–44	84,1	87,5	90,6	94,5	95,2
45–54	62,9	67,7	73,4	78,1	84,3
55–64	45,4	47,5	50,4	59,9	65,8
65–74	23,1	26,0	29,8	33,3	40,4

Źródło: GUS, 2020.

3. Wspieranie rozwiązań informatycznych przyjaznych dla osób starszych w odniesieniu do korzystania ze sprzętu i programów. Przykładowo telefony przygotowane z myślą o seniorach mają inny *design* (duże, czytelne guziki) i funkcje (głównie podstawowe). Projektowanie ukierunkowane na użytkownika (tzw. *ux – User Experience Design*), intuicyjne interfejsy stanowią jeden z elementów, który może zniechęcić do korzystania z danej usługi elektronicznej, a w konsekwencji w ogóle do korzystania z Internetu.

4. Regulacja wykorzystania danych gromadzonych przez systemy informatyczne. Dylematy w tym obszarze reprezentują relacje między bezpieczeństwem prywatności użytkowników a możliwością wykorzystania takich danych do lepszego zrozumienia ich zachowania, co może przyczynić się do udoskonalenia funkcjonowania aplikacji, a w konsekwencji sytuacji samego użytkownika. Bezpieczeństwo danych wyraża się także ustalonymi regułami dostępu do nich, co wpływa na potencjalną skalę ich wykorzystania (Heavin, Power, 2018).
5. Rozwój e-usług dla biznesu. Dane zgromadzone na potrzeby wspomnianego indeksu DESI dla Polski w 2020 r. wskazały na poziom 67 w skali 0–100 przy średniej unijnej 84. Znacznie lepiej pod tym względem wypada Polska w kryterium dotyczącym otwartości danych: osiągnięto 90% maksymalnego wyniku, podczas gdy dla UE wartość ta wyniosła 78%. Oznacza to zatem potencjał i wyzwanie do lepszego wykorzystania tych danych.

Wyzwania dla systemu edukacyjnego

Dane ukazujące stan korzystania z Internetu przez konsumentów i sam biznes wskazują na konieczność podjęcia wysiłków w stronę:

- wzmocnienia kompetencyjnego poprzez realizację zajęć w sposób zapewniający biegłość w korzystaniu różnych narzędzi informatycznych;
- dopasowanie programów kształcenia uwzględniającego wyzwania dla społeczeństwa i gospodarki, a zatem oczekiwania kształtowania określonych postaw i umiejętności umożliwiających sprawne posługiwanie się narzędziami informatycznymi;
- kształtowanie i rozwój kompetencji nauczycieli z zakresie nauczania zdalnego i wykorzystania narzędzi cyfrowych (Tarkowski, 2020);

- Podobnie jak w przypadku firm, także i dla uczelni zdalne nauczanie oznacza wyzwanie budowy wspólnoty akademickiej. Dotyczy to zarówno pracowników uczelni, jak i społeczności studenckiej (Klimowicz, 2020).

Wyzwania w skali europejskiej dotyczą podobnych kwestii. Komisja Europejska w „Planie działania w dziedzinie edukacji cyfrowej na lata 2021–2027” wskazuje na dwa priorytetowe obszary, które pokazuje tabela 4.9.

Tabela 4.9. Priorytetowe obszary i działania w dziedzinie edukacji cyfrowej na lata 2021–2027 →

Źródło: KE, 2021a.

Obszar priorytetowy	Szczegółowe zagadnienia	Działania
<p>Wspieranie rozwoju wysoce efektywnego ekosystemu edukacji cyfrowej</p>	<ul style="list-style-type: none"> • infrastruktura, łączność i urządzenia cyfrowe • skuteczne planowanie i budowanie potencjału cyfrowego, w tym zdolności organizacyjnych dostosowanych do aktualnych potrzeb • nauczyciele i pracownicy sektora kształcenia i szkolenia posiadający odpowiednie kompetencje cyfrowe i pewni swoich umiejętności • wysokiej jakości treści dydaktyczne, łatwe w obsłudze narzędzia i bezpieczne platformy gwarantujące poszanowanie zasad prywatności w Internecie i norm etycznych 	<p>działanie 1: Dialog strategiczny z państwami członkowskimi na temat czynników sprzyjających pomyślnemu wdrożeniu edukacji cyfrowej</p> <p>działanie 2: Zalecenie Rady Europejskiej w sprawie kształcenia mieszanego w szkołach podstawowych i średnich</p> <p>działanie 3: Europejskie ramy treści na potrzeby edukacji cyfrowej</p> <p>działanie 4: Łączność i sprzęt cyfrowy na potrzeby edukacji</p> <p>działanie 5: Plany dotyczące transformacji cyfrowej instytucji kształcenia i szkolenia</p> <p>działanie 6: Sztuczna inteligencja i wykorzystanie danych w kształceniu i szkoleniu</p>
<p>Poprawa kompetencji i umiejętności cyfrowych właściwych w dobie transformacji cyfrowej</p>	<ul style="list-style-type: none"> • podstawowe umiejętności i kompetencje cyfrowe od najmłodszych lat • alfabetyzm cyfrowy, w tym umiejętności w zakresie przeciwdziałania dezinformacji • edukacja informatyczna • dobra znajomość i zrozumienie technologii opartych na dużej ilości danych, takich jak sztuczna inteligencja (AI) • zaawansowane umiejętności cyfrowe, które zapewnią większą liczbę specjalistów w dziedzinie technologii cyfrowych • równa reprezentacja dziewcząt i młodych kobiet na studiach i w zawodach informatycznych 	<p>działanie 7: Wspólne wytyczne dla nauczycieli i kadry nauczycielskiej w celu wsparcia rozwoju umiejętności cyfrowych oraz zwalczania dezinformacji poprzez kształcenie i szkolenie</p> <p>działanie 8: Aktualizacja europejskich ram kompetencji cyfrowych w celu włączenia do nich umiejętności związanych ze sztuczną inteligencją i z danymi</p> <p>działanie 9: Europejski Certyfikat Umiejętności Cyfrowych (EDSC)</p> <p>działanie 10: Zalecenie Rady w sprawie poprawy oferty edukacyjnej i szkoleniowej w zakresie umiejętności cyfrowych</p> <p>działanie 11: Ponadnarodowe gromadzenie danych dotyczących e-umiejętności uczniów i wprowadzenie unijnego celu dotyczącego kompetencji cyfrowych uczniów</p> <p>działanie 12: Staże „Cyfrowe możliwości”</p> <p>działanie 13: Zaangażowanie kobiet w obszarze nauk przyrodniczych, technologii, inżynierii i matematyki (STEM)</p>

Przedstawione w tabeli 4.8 priorytety wraz z propozycjami działań można także zaadaptować do sformułowania wyzwań dla systemu edukacji w Polsce. W szczególności pewne słabości związane przede wszystkim z kompetencjami i umiejętnościami cyfrowymi obnażyło zdalne nauczanie wymuszone pandemią COVID-19. Żeby móc zrealizować zamierzenia dotyczące zrozumienia technologii Big Data, sztucznej inteligencji oraz ogólnego rozwoju umiejętności cyfrowych, niezbędne są zmiany w samej edukacji.

Na marginesie tego wyzwania należy sformułować jeszcze jedno: ukierunkowanie kształcenia zorientowanego na rozwiązywanie problemów społecznych z wykorzystaniem dużej liczby danych. Dotyczy to zatem nie tylko nauczania posługiwania się informacją i technologią informatyczną, ale także zrozumienia, do jakich wyzwań społeczno-gospodarczych ją wykorzystać.

Możliwe rozwiązania i scenariusze zmian

Scenariusze zmian związane z cyfrową gospodarką są formułowane z pewną dozą ostrożności i niepewności wynikających z doświadczeń wyniesionych w trakcie pandemii COVID-19, która spowodowała, że istniejące strategie działań długo, średnio, a nawet krótkookresowych stały się nieaktualne. Niemniej jednak analizy trendów wskazują na przyrost rozwiązań pozwalających na zwiększenie wolumenu informacji zdigitalizowanych (aplikacje skanowania, procesy realizowane online) oraz narzędzi obsługujących je z wykorzystaniem sztucznej inteligencji i robotyzacji, co zwiększa prawdopodobieństwo kontynuacji cyfrowej transformacji w różnych obszarach życia społecznego i gospodarczego.

Uwzględniając powyżej przedstawione dane ilościowe charakteryzujące istniejący stan rozwoju gospodarki cyfrowej, za główne zmiany w tym obszarze wskazuje się:

- wzrost cyfryzacji różnych sfer gospodarki podyktowany poszukiwaniem nowych wartości i – co się z tym wiąże – oczekiwaniem wyższej produktywności;
- rozwój automatyzacji i robotyzacji, który będzie wymagał zmian w realizacji dotychczasowych procesów biznesowych. Chodzi m.in. o zwrócenie większej uwagi nie na aspekt operacyjny związany z poprawnym wykonaniem działań, ale na wykorzystanie wyników analiz na potrzeby rozwoju biznesu. Oznacza to wzrost oczekiwań od pracowników odnośnie ich kompetencji w tym zakresie;
- różne branże będą inaczej reagować na zmiany w zależności od podatności danego sektora na digitalizację. Szacuje się, że zmiany dotkną w szczególności branży transportowej, magazynowanej (logistycznej) i wytwórczej. Ocenia się, że w Polsce najwyższy udział stanowisk pracy zagrożonych automatyzacją wystąpi w następujących branżach: produkcja (50%), budownictwo (48%), handel (31%), ochrona zdrowia i praca socjalna (21%). (Hawksworth, Berriman, Goel, 2018). Wpłyne to na kolejny element, jakim jest przesunięcie (realokacja) siły roboczej między sektorami;
- zmiany kompetencji w związku z powyższym punktem będą wynikały nie tylko z samego faktu rozwoju systemów informatycznych, ale także przekwalifikowania pracowników;
- przekonywanie do korzystania z różnych technologii, w tym w szczególności do przetwarzania w chmurze, które nie wzbudza w Polsce zaufania – tylko 9% badanych zdecydowało by się na pełny ERP w chmurze (Computerworld, 2020).

Rekomendacje dla decydentów, uczestników, interesariuszy

Wskazówki przyszłych działań formułowane dla głównych grup, na które oddziałuje transformacja cyfrowa biznesu, są pochodną obserwacji trendów wskazanych powyżej. Do tych grup zalicza się decydentów politycznych, którzy poprzez tworzenie ram prawnych i nadawanie kierunków szczegółowych polityk publicznych wpływają na sytuację w biznesie, oraz przedstawiciele biznesu, czyli pracodawców, menedżerów i – biorąc pod uwagę temat książki – przedstawiciele szkolnictwa wyższego, choć zalecenia można też odnieść do niższych szczebli edukacji.

Rekomendacje dla decydentów politycznych

W tym miejscu warto wskazać na rekomendacje sformułowane w raporcie „Cyfryzacja i rynek pracy” (Ćwiek, Ćwiklicki, Friszt, Jabłoński, Laurisz, Pacut, Sottysik, 2021), wśród których znajdują się także i te związane z gospodarką cyfrową:

- budowanie zaufania do zmian, w tym: akceptacja nowych technologii, dialog międzysektorowy;
- prawo i infrastruktura technologiczna, w tym: wprowadzenie nowych technologii – adekwatne prawo, prawo w zakresie sprawiedliwej i niedyskryminującej konkurencji, szerokopasmowy Internet w całym kraju, dostęp do platform edukacyjnych i informacyjnych tworzonych w ramach usług publicznych;
- wsparcie i redystrybucja, w tym: przeciwdziałanie dualizmowi kwalifikacji i dochodów – polityka redystrybucyjna, aktywizacja poprzez pracę – dopłaty do zatrudnienia itd., wzmocnienie ochrony socjalnej osób bezrobotnych i poszukujących pracy – zasiłki dla bezrobotnych, płaca minimalna;

- usługi publiczne, w tym: szeroka oferta usług publicznych, wspieranie inwestycji publicznych, tworzących nowe rozwiązania technologiczne i tworzących nowe miejsca pracy, ochrona prywatności;
- wsparcie finansowe procesów przekształceniowych ukierunkowanych na digitalizację, gdyż obawa o koszty wdrożenia IT jest formułowana przez przedstawicieli firm, którzy jeszcze nie wdrożyli rozwiązań typu ERP (Computerworld, 2020).

Rekomendacje dla biznesu

Wskazówki dla przedsiębiorców dotyczą następujących kwestii:

- rozwijanie narzędzi HR przyczyniających się do budowania zespołowości w realizacji pracy zdalnej z wykorzystaniem narzędzi online;
- zbadanie możliwości i zasadności transformacji cyfrowej różnych obszarów działania firm;
- poszukiwanie nowych form działania, związanych z wykorzystaniem informacji dla dostarczania wartości klientom, ale także i innym partnerom, w tym uczelniom wyższym;
- uwzględnienie w rozwoju biznesu nowych form pracy (zob. rozdz. „Cyfrowa praca i cyfrowy rynek pracy – wyzwania stojące przed edukacją”);
- podejmowanie współpracy z uczelniami w zakresie badań nad niezbędnymi kompetencjami w swoich sektorach;
- analiza dostępnych zasobów informacyjnych pod kątem możliwości ich eksploracji w celu poszukiwania nowych zastosowań.

Rekomendacje dla uczelni

Dla uczelni formułuje się następujące rekomendacje:

- modyfikacje edukacji formalnej, które obejmą zmiany w programach nauczania treści związanych z wykorzystaniem informacji i pracą z nią, zorientowanych na wydobywanie z informacji nowej wartości;
- prowadzenie form krótkich programów nauczania ukierunkowanych na pozyskanie niezbędnych umiejętności oraz doszkalanie z tematów wynikających z rozwoju nowych technologii i ich ewolucji, w tym wypierania rozwiązań istniejących przez nowe wersje oprogramowania;
- dostosowanie oferty kształcenia (treść i forma) pod różne grupy odbiorców, tj. posiadających różny poziom umiejętności cyfrowych (niskie, podstawowe, zaawansowane);
- zmiana sposobu weryfikacji wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w wyniku wprowadzania nauczania zdalnego (Klimowicz, 2020).

Bibliografia

- Czaja, S., Becla, A. (2020). Wynikające z innowacji zagrożenia bezpieczeństwa informacyjnego w społeczeństwie informacyjnym i gospodarce opartej na wiedzy oraz ich konsekwencje ekonomiczne. W: Z. Malara, M. Rutkowska (red.), *Innowacje w dobie technologii IT. Obszary-koncepcje-narzędzia*, 43–61. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- CBRE. (2020). *Working from home. Survey 2020*. Pobrane z: https://f.tlcollect.com/fr2/320/68460/20200515_CEE_Work_from_Home_Survey.pdf (19.12.2021).
- Ćwiek, M. (2018). Wykluczenie cyfrowe w Polsce na tle Unii Europejskiej. *Ekonomiczne Problemy Usług*, 131, 217–224. DOI: <https://doi.org/10.18276/epu.2018.131/2-21>.
- Ćwiek, M., Ćwiklicki, M., Friszt, D., Jabłoński, M., Laurisz, N., Pacut, A., Sołtysik, M. (2021). *Cyfryzacja i rynek pracy. Centrum Polityk Publicznych 7/2021*. Kraków: Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Pobrane z: https://politykipubliczne.pl/wp-content/uploads/2021/07/25_Cyfryzacja-i-rynek-pracy.pdf (19.12.2021).
- Dahik, A., Lovich, D., Kreafler, C., Bailey, A., Kilmann, J., Kennedy, D., Roongta, P., Schuler, F., Tomlin, L., Wenstrup, J. (2020). *What 12,000 Employees Have to Say About the Future of Remote Work*. Pobrane z: <https://www.bcg.com/publications/2020/valuable-productivity-gains-covid-19> (19.12.2021).
- Digital Shapers. (2020). *13 faktów o transformacji cyfrowej... Czyli wszystko co chciałbyś wiedzieć o cyfryzacji, ale bałeś się zapytać*. Pobrane z: <https://www.digitalpoland.org/assets/publications/13-tez-digital-shapers/13-faktow-o-transformacji-cyfrowej-digital-shapers.pdf> (19.12.2021).
- Dojrzałość cyfrowa polskich przedsiębiorstw – badanie Computerworld i IFS. Pobrane z: <https://www.computerworld.pl/news/Dojrzalosc-cyfrowa-polskich-przedsiębiorstw-badanie-Computerworld-i-IFS,417468.html> (19.12.2021).

- Gillior, H. (2018). *The Threat of Digital Business Models*. Pobrane z: <https://www.institutefordigitaltransformation.org/the-threat-of-digital-business-models/> (19.12.2021).
- GUS. (2020). *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2020 roku*. Pobrane z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2020-roku,2,10.html> (19.12.2021).
- Fundamenty biznesów zmieniają się dzisiaj tak szybko jak nigdy. Oto kluczowe wyzwania dla firm. *Business Insider Polska*. Pobrane z: <https://businessinsider.com.pl/firmy/strategie/transformacja-cyfrowa-w-firmach-trendy-i-wyzwania-dla-wspolczesnego-biznesu/hv7rjy0> (19.12.2021).
- Gig economy report: Employment status*. Pobrane z: www.pwclegal.be/en/documents/may-2019-gig-economy-report.pdf (19.12.2021).
- Hawksworth, J., Berriman, R., Goel, S. (2018). *Will robots really steal our jobs? An international analysis of the potential long term impact of automation*. Pobrane z: https://www.pwc.com/hu/hu/kiadvanyok/assets/pdf/impact_of_automation_on_jobs.pdf (19.12.2021).
- Heavin, C., Power, D.J. (2018). Challenges for digital transformation – towards a conceptual decision support guide for managers. *Journal of Decision Systems*, 27(1), 38–45. DOI: <https://doi.org/10.1080/12460125.2018.1468697>.
- Jak ESG wpływa na biznes w Twojej branży?* Pobrane z: <https://www.pwc.pl/pl/uslugi/jak-esg-wplywa-na-biznes-w-twojej-branzy.html> (19.12.2021).
- KE. (2021a). *Digital Education Action Plan (2021–2027)*. Pobrane z: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en (19.12.2021).
- KE. (2021b). Digital Scoreboard – Data & Indicators. Data Visualisation Tool – Data & Indicators. Pobrane z: <https://digital-agenda-data.eu/> (19.12.2021).
- KE. (2021c). *Indeks gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego (DESI) na 2021 r. Polska*. Pobrane z: <https://ec.europa.eu/newsroom/dae/redirection/document/80596> (19.12.2021).
- Klimowicz, M. (2020). *Polskie uczelnie w czasie pandemii* (Raport Projektu SpołTech). Warszawa: Fundacja Centrum Cyfrowe. Pobrane z: <https://>

centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/10/Raport_Polskie_uczelnie_w_czasie_pandemii.pdf (19.12.2021).

Koćwin, L. (2019). Wyzwania i problemy kreacji społeczeństwa informacyjnego w Polsce. W: J. Kędzior (red.), *Praktyki komunikacyjne*, 97–113. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Kozak, M. (2019). Zatrudnienie w gig economy na przykładzie Ubera. *Monitor Prawa Pracy*, 6. DOI: <https://doi.org/10.32027/MOPR.19.6.3>.

Lexico. (2016). *Digital Economy*. Pobrane z: https://www.lexico.com/definition/digital_economy (19.12.2021).

Jedynak, M., Czakon, W., Kuźniarska, A., Mania, K. (2021). Digital transformation of organizations: What do we know and where to go next? *Journal of Organizational Change Management*, 34(3), 629–652. DOI: <https://doi.org/10.1108/JOCM-10-2020-0336>.

Śledziwska, K., Włoch, R. (2020). *Gospodarka cyfrowa: Jak nowe technologie zmieniają świat*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Tarkowski, A. (2020). *Wpływ wykluczenia cyfrowego na edukację zdalną w Polsce – Nasza analiza*. Pobrane z: <https://centrumcyfrowe.pl/czytelnia/wplyw-wykluczenia-cyfrowego-na-edukacje-zdalna-w-polsce-nasza-analiza/> (19.12.2021).

Thun, S., Bakås, O., Storholmen, T.C.B. (2021). Development and implementation processes of digitalization in engineer-to-order manufacturing: enablers and barriers. *AI & SOCIETY*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01174-4>.

Cyfrowa praca i cyfrowy rynek pracy – wyzwania stojące przed edukacją

NORBERT LAURISZ

Wprowadzenie

Wywołany przez pandemię COVID-19 kryzys ekonomiczny pokazał, jak bardzo dzisiejszy model gospodarczy jest wrażliwy na oddziaływanie czynników zewnętrznych i zarazem jak bardzo rośnie ryzyko niestabilności i perturbacji gospodarczych w sytuacji zglobalizowanych łańcuchów dostaw i tworzenia wartości. Zmieniająca się rzeczywistość gospodarcza unaocznia niski poziom stabilności rozbudowanych systemów gospodarczych. Zauważa się, że nawet niewielkie komplikacje przynoszą skutki niewspółmierne do przewidywanych, a ich oddziaływanie potrafi zarazem infekować inne branże i sektory oraz drastycznie wkraczać w wiele sfer życia społecznego (Vlad, Pascu, Nicolae, 2010). Interesującym pytaniem i jednocześnie wyzwaniem jest kwestia pogłębiającej się złożoności systemów zarówno w ujęciu zagregowanym, jak i w mikroprzypadkach. Zjawiska te w coraz większym stopniu mogą być tłumaczone przez teorię chaosu. Po pierwsze dotyczy to tzw. pułapki relacji wymiany pomiędzy złożonością a niestabilnością. Oznacza to, że polityka gospodarcza zmierzająca do obniżenia złożoności, zwiększa niestabilność i odwrotnie. Znajduje to silne odzwierciedlenie na rynku pracy w kontekście m.in. histerezy. Po drugie dotyczy to granicy adaptacyjnej złożonych systemów gospodarczych. Po jej osiągnięciu nie przekształcają się one w złożone systemy adaptacyjne, lecz przekraczając krytyczny poziom złożoności, inicjują proces zaniku zdolności

adaptacyjnych systemu, a nawet jego dezintegrację (katastrofa złożoności) (Faggini, Parziale, 2012).

Przyglądając się zmianom technologicznym, można zauważyć, że w niedalekiej przyszłości zrewolucjonizują one gospodarkę i silnie zmienią rynek pracy. W konsekwencji sytuacja pracodawców i pracowników ulegnie zmianie. Konsekwencje zmian technologicznych zwiększą konkurencję o najlepiej wykształcone jednostki, natomiast nowe modele biznesowe wypchną z orbity zainteresowań przedsiębiorstw duże kohorty pracowników, których wykształcenie i kwalifikacje nie będą odpowiadały wymogom i oczekiwaniom rynku pracy. Na dzisiejszym rynku pracy o sukcesie bądź porażce procesów dostosowawczych zadecyduje bowiem wypadkowa zmian technologicznych, dotychczasowej struktury zatrudnienia, rozwijanych kompetencji oraz procesów edukacyjnych i instytucjonalnej obudowy tego rynku (Brynjolfsson, McAfee, 2014). Kompleksowość otoczenia instytucjonalnego i nierównomierność formalno-prawna stosunku pracy i innych form zatrudnienia podnoszą skalę niepewności pracowników. Niedopasowanie strukturalne, szczególnie w wymiarze kwalifikacyjnym, nie jest aż tak widoczne, jak pokazują prognozy (Bughin, Hazan, Lund, Dahlstrom, Wiesinger, Subramaniam, 2018; Smit, Tacke, Lund, Manyika, Thiel, 2020). Jednak zmiany technologiczne i gospodarcze zmieniają rzeczywistość gospodarczą i społeczną. Erozja, którą może wywołać prognozowana skokowa zmiana popytu na pracę, może znacząco zmienić układ sił na rynku pracy, który z rynku pracownika zmieni się w rynek pracodawcy, a nawet niewielkie zmiany technologiczne mogą wywołać znaczące i nieprzewidywalne zmiany po stronie gospodarczej (Manyika, Lund, Chui, Bughin, Woetzel, Batra, Ko, Sanghvi, 2017). Konsekwencje tych zmian będą najbardziej odczuwalne na rynku pracy, a największe ich koszty dotkną osób pracujących i poszukujących pracy.

Zmiany gospodarcze i ich efekty na rynku pracy

Każdy przełom przemysłowy przynosił znaczące zmiany społeczno-gospodarcze. Dotychczasowe rewolucje przemysłowe zmieniały gospodarkę, relacje społeczne i instytucjonalne. Silne zmiany dotyczyły rynku pracy, a najbardziej odczuwalne były zawsze z perspektywy jego uczestników oraz decydentów zmagających się z ich negatywnymi konsekwencjami. Zarówno przeobrażenia substancjalne pracy, jak i ilościowe oraz jakościowe po stronie popytu zmieniały sytuację tysięcy osób, przenosząc ich zawody i kwalifikacje z obszaru poszukiwanych i pożądanych do grupy schyłkowych lub całkowicie zbędnych (Brynjolfsson, McAfee, 2014).

Pierwsza rewolucja przemysłowa rozpoczęła się w drugiej połowie XVIII w. w Wielkiej Brytanii (1760–1780). Kluczem tej zmiany było wykorzystanie silnika parowego w procesie produkcji. Mechanizacja produkcji zmieniła relacje przemysłowe poprzez tranzycję z pracy ręcznej do pracy maszynowej w wielu sektorach i branżach. Przejście z pracy wykonywanej za pomocą prostych narzędzi w małych zakładach do zakładów przemysłowych wykorzystujących maszyny napędzane parą zmieniło możliwości produkcyjne gospodarstw oraz dostarczyło na rynek wiele tańszych i szybciej wytwarzanych produktów. Nastąpił szybki rozwój przemysłu metalurgicznego i włókienniczego, a wraz z wynalezieniem lokomotywy parowej radykalnie zaczęła zmieniać się transport (Skodlarski, 2012).

Zmiany na rynku pracy wynikały z upowszechnienia się i szybkiego rozwoju nowych gałęzi przemysłu. Wraz ze zmianami w możliwościach transportowych oraz ze znaczącym wzrostem podaży produktów wytwarzanych dzięki mechanizacji przeobrażaniu uległ też handel. Mechanizacja wkraczała w wiele sektorów, od rolnictwa po sektory produkcji ciężkiej i produkcji zaopatrującej producentów. Zmiany gospodarcze, szczególnie zmiany w popycie na zawody i kwalifikacje, a także powstanie tzw. kultury przemysłowej wpłynęły silnie na relacje społeczne i zainicjowały przetasowania w strukturze społecznej. Pierwsza rewolucja przemysłowa zwiększyła podaż produktów,

przesunęła wielu pracowników z sektorów nisko produktywnych do sektorów zmechanizowanych, ukształtowała nowy zasób pracy – robotników i wpłynęła na silny ruch migracyjny z ośrodków wiejskich i niezmechanizowanych do centrów produkcyjnych.

Druga rewolucja przemysłowa rozpoczęła się w drugiej połowie XIX w. i trwała do wybuchu I wojny światowej. Kraje, w których rozpoczęły się zmiany technologiczne, to Wielka Brytania, Niemcy i Stany Zjednoczone. Proces industrializacji został wzmocniony przez wykorzystanie nowych źródeł energii, takich jak elektryczność, gaz i ropa naftowa. Nowe typy maszyn zwiększały i stabilizowały na wyższym poziomie możliwości produkcyjne przedsiębiorstw, jak również obniżały koszty obsługi i konserwacji. Najważniejszymi wynalazkami były silniki i oświetlenie elektryczne, nowe sposoby komunikacji (telefon i telegraf) i transportu (silniki elektryczne i spalinowe). Rozwinęły się znaczące branże, takie jak przemysł stalowy, maszynowy, chemiczny. Nowe rozwiązania, takie jak maszyny rolnicze i nawozy sztuczne podnosiły wydajność w rolnictwie (Skodlarski, 2012).

Zmianie uległa również praca, czyli proces zarządzania produkcją (obniżenie kosztów produkcji zwiększyło podaż i umasowiło produkcję – pojawiły się linie montażowe) oraz zasobami pracy (nastąpiło umasowienie pracy najemnej, pojawił się profesjonalny sektor usług). Wraz ze zmianami w produkcji zmniejszyło się zapotrzebowanie na pracę. Masowość pracy pozwalała na łatwe zastępowanie pracowników, co w efekcie wpływało na silne uelastycznienie zatrudnienia oraz znacząco zwiększyło rotację pracy. Dodatkowo mechanizacja rolnictwa zmniejszyła znacznie popyt na pracę w tym sektorze, co wywołało masowy przepływ pracowników rolnych do ośrodków przemysłowych. Nastąpił on w czasie drugiej fali industrializacji i napotkał na znaczne ograniczenia w popycie na pracę. Druga rewolucja przemysłowa w swojej początkowej fazie wywołała negatywne efekty społeczne, czego odzwierciedleniem była sytuacja na rynku pracy. Pojawiło się bezrobocie, ubóstwo osób bez pracy, jak i ubóstwo dotyczące osób pracujących. Silne uelastycznienie rynku pracy wpłynęło na wydłużenie czasu pracy i obniżyło zarobki. Z kolei łatwa zastępowalność

pracowników negatywnie wpływała na jakość pracy, co skutkowało masowymi problemami z bezpieczeństwem (Popkova, Ragulina, Bogoviz, 2019).

Trzecia rewolucja przemysłowa, która rozpoczęła się po II wojnie światowej, oderwała produkcję od zasobów naturalnych zarówno w wymiarze produkcyjnym, jak i lokalizacyjnym. Rewolucja ta nazywana jest rewolucją naukowo-techniczną i jest związana z rozwojem informatyki (mikroprocesory) i elektroniki (tranzystory, układy scalone). W procesach produkcyjnych pojawiła się automatyzacja produkcji, a w energetyce rozwinęła się energia pozyskiwana z atomu. Dzięki temu możliwe stało się zwiększenie mocy produkcyjnych. Zwiększyła się też możliwość wykorzystywania w procesie produkcji rozwiązań energochłonnych. To wszystko wpłynęło na silne przyspieszenie zjawiska substytucji pracy ludzkiej przez maszynę.

Rozwój nowych technologii wpłynął także na zmianę sposobu zarządzania i przewrót w zakresie logistyki i zarządzanie łańcuchem dostaw. Lata 90. to początek rozwoju Internetu i usług telekomunikacyjnych, co zmieniło sposób komunikowania się i otworzyło możliwość zwiększenia dostępu do klienta poprzez e-handel. W konsekwencji zmiany te wpłynęły na wyraźne zmniejszenie zatrudnienia w branżach i sektorach produkcyjnych. Nowe branże i rozwijające się sektory zgłaszały zapotrzebowanie na nowe kompetencje i umiejętności. Zmianie uległa też lokalizacja ośrodków nowej gospodarki, która zaczęła być determinowana bliskością ośrodków akademickich i dostępnością do wykwalifikowanych zasobów ludzkich. Rozwój nowych technologii wpłynął na zmiany zachowań konsumenckich, rozwój nowych usług oraz zapotrzebowania na nowe kompetencje i wysoko wyspecjalizowane kadry.

Czwarta rewolucja przemysłowa pojawiła się na początku tego stulecia i opiera się zasadniczo na pełnej cyfryzacji procesów oraz zmianach technologicznych i zastosowaniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych w produkcji. Głównym celem i kierunkiem rozwoju gospodarki jest cyfryzacja, automatyzacja i autonomizacja procesów produkcji. Nowe narzędzia produkcji są kontrolowane przez algorytmy i systemy wyposażone w sztuczną inteligencję. Wprowadzenie tych

rozwiązań w sposób znaczący zmniejsza udział pracy w produkcji, jak i w wielu usługach. Autonomizacja odpowiada za redukcję pracy nisko-kwalifikowanej. Wprowadzenie algorytmizacji i sztucznej inteligencji prowadzi do radykalnej rekonfiguracji popytu na kwalifikacje, wskutek czego redukcji podlega praca wymagająca wysokich kwalifikacji.

Istotnym aspektem każdej rewolucji przemysłowej jest łatwość rozprzestrzeniania się jej efektów. Jest to miarą sukcesu danego zjawiska, a zarazem miarą zdolności gospodarek do rozwoju według nowych zasad i w oparciu o nowe rozwiązania technologiczne. Z tej perspektywy należy wykazać, że prawie 20% populacji nie doświadczyło osiągnięć rewolucji 2.0 (19% populacji świata nie ma dostępu do elektryczności), a ponad połowa do osiągnięć rewolucji 3.0 (ponad połowa populacji nie ma dostępu do Internetu). Patrząc na sposób i tempo rozprzestrzeniania się zmian technologicznych, dostrzegamy, że każda z rewolucji przebiegała szybciej, jednak rozwój technologii i innowacji w przypadku rewolucji przemysłowej 4.0 przebiega znacznie szybciej i szerzej niż w poprzednich rewolucjach przemysłowych, które nadal trwają w niektórych częściach świata (Schwab, 2016).

Zmiany technologiczne i gospodarcze wywołały znaczące zmiany społeczne, które ukształtowały nowoczesną strukturę społeczną. Zdefiniowały one trendy migracyjne i procesy urbanizacji. Zmieniły relacje przemysłowe, prawo pracy i ochronę pracowników. Zmieniły też strukturę rynku pracy oraz strukturę popytu i podaży na tym rynku. Wpłynęły na demokratyzację społeczeństwa i wzrost roli pracowników w życiu społecznym i gospodarczym. Na dodatek zmieniły sposób działania decydentów publicznych i kształtowania polityk publicznych.

Megatrendy

Ekspertki poddają analizom wiele zjawisk i czynników, które będą odpowiadały za kształt przyszłych gospodarek i rynku pracy w popandemicznej i porewolucyjnej rzeczywistości. Nałożenie się na siebie rewolucji technologicznej i pandemii stało się katalizatorem zmian

gospodarczych i społecznych, a sama pandemia COVID-19 może stać się punktem zwrotnym w przemianach gospodarczych zainicjowanych rewolucją technologiczną 4.0. Zjawiska nazywane megatrendami (w kontekście znaczenia i skali wpływu), które kształtują i będą kształtować przyszłą rzeczywistość społeczno-gospodarczą, przedstawiane są w różnych ujęciach i konfiguracjach. Na potrzeby tego rozdziału przedstawione zostaną megatrendy zaproponowane przez ekspertów Deloitte, które stanowią przykład selekcji kluczowych czynników wpływających nie tylko na gospodarkę, ale także silnie oddziałujących na przyszły rynek pracy (Pfeiffer, Hoehmann, 2021; Pfeiffer, Verpaele, 2021)

Pierwszym wyszczególnionym megatrendem jest przemiana w sposobie myślenia o bezpiecznej globalizacji. Przedsiębiorstwa potrzebują stabilnego środowiska dla prowadzenia działalności, w którym ryzyko tej działalności (szczególnie inwestycji) jest przewidywalne, a łańcuchy dostaw pewne i sterowalne w razie sytuacji kryzysowych. Na to duży wpływ mają dynamiczne zmiany polityczne, gospodarcze, społeczne, technologiczne i inne. Łańcuchy dostaw będą coraz bardziej skracane, a procesy produkcyjne koncentrowane. W efekcie tego zmniejszy się elastyczność działalności gospodarczej w wymiarze globalnym oraz wzrośnie poziom ryzyka i sterowalność procesów, a także ich kontrola. Rynek pracy natomiast ulegać będzie regionalnym zmianom i terytorialnej koncentracji, co z jednej strony wpłynie na zwiększanie potencjału popytowego wielu gospodarek (szczególnie aglomeracji), a z drugiej może wywołać deficyty siły roboczej i kwalifikacji, a w konsekwencji znaczne ruchy migracyjne.

Drugim silnym megatrendem są zmiany w zachowaniach konsumentów. Oczekiwania co do indywidualizacji obsługi i oferty, poprzez dopasowanie ich do osobistych potrzeb i wymagań klientów, wpływają na silne przeobrażenia rynku, który do tej pory był skoncentrowany na produkcji masowej. Konieczność skupienia się na małych grupach konsumenckich zmieni oblicze produkcji oraz usług zarówno w wymiarze jakości i dopasowania produktów, jak i w przypadku kanałów dystrybucji oraz przepływu informacji i komunikacji z klientem. W efekcie tego na rynku pracy silnie wzrośnie zapotrzebowanie na kompetencje

komunikacyjne i interpersonalne. Konieczność dopasowania oferty do indywidualnych potrzeb klientów wpłynie też na rozdrobnienie ofertowe w przypadku całych branż i gałęzi. Wymusi to na przedsiębiorstwach zwiększanie zatrudnienia w obszarze obsługi klienta oraz stworzy przestrzeń dla rozwoju przedsiębiorstw kierujących swą ofertą do małych grup konsumenckich.

Trzecim megatrendem są zmiany technologiczne, a w szczególności wzrost możliwości cyfrowych. Ich szybki rozwój oraz obniżanie się cen przyniosą w niedługim czasie znaczące przeobrażenia. Technologie, takie jak uczenie maszynowe, sztuczna inteligencja, usługi chmury czy Big Data już dziś wpływają na rynek pracy (oferują możliwość substytuowania pracy) i gospodarkę, a w najbliższej przyszłości cyfryzacja pracy, procesów oraz usług i produktów cyfrowych w znaczący sposób wpłynie na rekonfigurację popytu na pracę.

Czwartym wyszczególnionym megatrendem jest szeroko zakrojone zarządzanie talentami, a w ekstremalnych sytuacjach nawet wojna o talenty. Wykładniczy wzrost możliwości nowych technologii cyfrowych pozwoli na szybki rozwój przedsiębiorstw. Napotkają one jednak na barierę kompetencyjną, która skutecznie będzie hamować stopień wykorzystania tych technologii, a przez to rozwój przedsiębiorstwa. Bez zmian strukturalnych i systemowych w procesie edukacji i kształcenia ustawicznego mało elastyczna podaż pracy (szczególnie w zakresie kompetencji i kwalifikacji związanych z nowymi technologiami) nie będzie zdolna do zapełnienia niedoboru. Dlatego rynek pracy czeka walka o kompetencje i umiejętności zarówno, jeśli idzie o bieżącą działalność, jak i o talenty, które są zdolne wносить wartość dodaną do pracy w zdigitalizowanej gospodarce.

Piątym megatrendem jest zmiana orientacji przedsiębiorstwa z orientacji na zwrot dla akcjonariuszy w zmniejszającym się horyzoncie czasowym na orientację na cel klientów i pracowników. Zmiany pokoleniowe oraz zmiany w świadomości klientów sprawiają, że ważniejsze od kosztu i ceny zaczynają być inne aspekty działalności przedsiębiorstwa. Pracownicy chcą zatrudniać się w firmach odpowiedzialnych i dbających o zrównoważony rozwój. Podobnie konsumenci

zwracaj uwagę na inne, niecenowe czynniki, które stają się istotne w procesie decyzji zakupowych, takie jak ślad węglowy, lokalne zakorzenienie, *fair trade*, zrównoważony rozwój, ruch *zero west* czy gospodarka cyrkularna. To one zaczynają decydować o sukcesie przedsiębiorstw. Dlatego też przedsiębiorstwa zmieniają się, kierując się oczekiwaniami pracowników, klientów i interesariuszy. Zmiany te wpływają silnie na rynek i jakość pracy, w efekcie czego zmieniają się też standardy zatrudnienia, a koszt pracy często postrzegany jest jako nie sam koszt, lecz również inwestycja.

Sytuacja na rynku pracy – kierunki zmian

World Economic Forum przygotowało raport dotyczący najbliższych przewidywanych zmian na rynku pracy pt. „Future of Jobs Report 2020”. Jednym z jego głównych celów było zaprezentowanie możliwych trendów i kierunków zmian na rynku pracy w kontekście zmian technologicznych i zmiany sposobu funkcjonowania zglobalizowanych gospodarek i społeczeństw w postpandemicznej rzeczywistości (Schwab, Zahidi, 2020). Pracodawcy zakładają linearny wzrost wprowadzania zmian technologicznych, choć w niektórych obszarach, jak np. robotyzacja i sztuczna inteligencja może on przyspieszać. Sytuacja gospodarcza będzie silnie uzależniona od pandemii COVID-19, która wpłynie na dynamikę rozwoju gospodarczego, skłonność do inwestycji, a skutki te będą widoczne na rynku pracy. Drugim istotnym czynnikiem wpływającym na rynek pracy będzie redukcja zatrudnienia związana w substytucją pracy poprzez wdrażanie i rozwój nowych technologii. Szacuje się, że w najbliższych latach (do 2025 r.) nadal trwać będzie tu faza przejściowa, którą charakteryzuje zwiększona redukcja zatrudnienia, a powstawanie nowych miejsc pracy związanych z nowymi technologiami nie będzie na tyle szybkie, aby to zrekompensować. Negatywne skutki pandemii i cyfryzacji dotkną głównie pracowników o niższych kwalifikacjach i niższym poziomie wykształcenia. W założeniu wstępnym mówi się o dwóch ścieżkach zmiany rynku pracy

wywołanych wdrożeniem nowych technologii. Pierwsza to substytucja pracy ludzkiej przez technologię, a druga to podniesienie produktywności pracy w wyniku uzbrojenia technologicznego – w takiej sytuacji mówimy o relacji komplementarnej.

Zmiany dotkną także struktury rynku pracy i pracy jako takiej. Szacuje się, że około 100 mln miejsc pracy będzie wymagało znacznej zmiany kompetencyjnej. Luki w umiejętnościach będą wysokie i staną się szczególnie widoczne w przypadku osób zawodowo niemobilnych (głównie dotyczy to grup wiekowych powyżej 45 roku życia). Ostrożne szacunki mówią o konieczności przeszkolenia i zmian lub podniesienia umiejętności cyfrowych u ponad 40% pracowników. Dodatkowym trendem silnie widocznym na rynku pracy jest digitalizacja procesu pracy, co oznacza przede wszystkim wprowadzenie w szerokim zakresie pracy zdalnej.

Na podstawie swoich badań Michael Osborne i Carl Frey prezentują pogląd, że zmiany na rynku pracy będą zdecydowanie bardziej radykalne, niż wcześniej zakładano (Frey, Osborne, 2013). Bazując na analizie zmian w wielu branżach i gałęziach, wykazali oni, że w ciągu maksymalnie dwóch dekad automatyzacji i komputeryzacji może ulec 47% zawodów w USA. Pokazuje to nie tyle konieczność podniesienia lub zmiany kwalifikacji przez daną część populacji, ile *de facto* potrzebę znacznych zmian kompetencyjnych i/lub zbudowania zupełnie nowych kompetencji u prawie połowy siły roboczej. Przyjmując, że komputeryzacja i automatyzacja pracy nie przełożą się na substytucję zatrudnienia w tak dużej skali, a znacząca część zmian będzie komplementarna względem pracy ludzkiej, to i tak proces dostosowawczy na rynku pracy będzie znaczący, a koszty dostosowania bardzo wysokie.

Koniecznością stanie się zwiększenie wykorzystania procesów edukacyjnych do budowania nowych i przekształcania dotychczasowych zasobów pracy. Pracownicy będą uczestniczyli w organizowanych i finansowanych przez pracodawcę szkoleniach, których celem będzie podniesienie ich kwalifikacji. Pracodawcy doceniają posiadany kapitał ludzki, zgłaszają chęć ponoszenia kosztów podnoszenia kwalifikacji, a nawet przekwalifikowywania zatrudnionych pracowników.

Sami pracownicy również odczuwają potrzebę podnoszenia kwalifikacji zawodowych, co widać we wzroście liczby chętnych na szkolenia prowadzone przez Internet.

O ile możliwe jest, że „rynek sobie poradzi”, to jednak wydaje się zasadne, żeby zmiany te objęte zostały patronatem sektora publicznego, który posiada kompetencje i narzędzia do wsparcia przedsiębiorców i pracowników w procesie dostosowywania kwalifikacji i umiejętności zawodowych do potrzeb nowoczesnej gospodarki. Zwiększenie poziomu dopasowania i uniknięcie strukturalizacji problemów na rynku pracy pozwoli uniknąć utrwalenia na nim negatywnych zjawisk i silnego efektu histerezy, który może wyraźnie powiększyć lukę kompetencyjną i dochodową, jak również wpłynąć na zahamowanie procesów rozwojowych w gospodarce, co wpłynęłoby z kolei na cały proces rozwoju gospodarczego teraz i w przyszłości (Schwab, Zahidi, 2020).

Cyfryzacja i automatyzacja pracy

Postępująca cyfryzacja gospodarki zmienia rynek pracy poprzez wyraźnie zmieniające się potrzeby pracodawców. Dotychczasowe kwalifikacje i umiejętności w wielu przypadkach przestają być wystarczające, a nawet ulegają całkowitej dezaktualizacji. Praca w cyfrowej gospodarce zmienia się nie tylko ze względu na wykorzystywane technologie, ale również ze względu na sposób ich wykorzystania i świadczenia.

Przewidywania dotyczące wdrożenia nowych technologii i konsekwencji z tym związanych nie są jednolite. Przedstawione powyżej rozważania rozważania Osborne’a i Freya należą do tych bardziej pesymistycznych, szczególnie w wymiarze zasięgu i skali zmian dotychczasowego rynku pracy. Bardziej optymistyczną wizję prezentują badania Jamesa Bessena oraz wyniki badań rynku pracy prowadzonych przez Davida Autora i Annę Salomons (Bessen, 2015; Autor, Salomons, 2018; Frey, Osborne, 2013). Autorzy badań koncentrują się na efekcie netto zmian i proponują przeprowadzenie szerszej analizy, która uwzględni przepływy w ramach cyfryzujących i automatyzujących się

branż i sektorów, jak również pomiędzy gałęziami. W swoich analizach podkreślają możliwość wystąpienia neutralizacji negatywnych tendencji jako skutku elastyczności zasobów pracy, zdolności transformacyjnej zasobu, jak również możliwości tranżycji z obszaru produkcji i kreacji do usług i obsługi w ramach danej gałęzi. Kluczowym aspektem jest czas, który, szczególnie w kontekście kwalifikacyjnym, zwiększa poziom elastyczności zasobu pracy. Jak pokazuje historia rewolucji przemysłowych, wielkie zmiany technologiczne przynosiły w każdym przypadku wzrost popytu na pracę. Dlatego wydaje się, że mimo szybkiego tempa zmian technologicznych, przewidywania masowej redukcji zatrudnienia w efekcie automatyzacji i cyfryzacji są znacznie przesadzone (Acemoglu, Restrepo, 2018). Proces dostosowawczy będzie natomiast trwał dłużej i będzie silnie zależny od zdolności adaptacyjnej gospodarki oraz elastyczności kwalifikacyjnej i zawodowej zasobu pracy. Jak pokazują analizy McKinsey Global Institute, proces adaptacji kwalifikacyjnej może trwać, w zależności od potencjału automatyzacji przedsiębiorstw oraz zdolności do transformacji działalności i wdrożenia nowych technologii, od 20 do 40 lat (Manyika, Chui, Miremadi, Bughin, George, Willmott, Dewhurst, 2017). Oznacza to, że zmiany na rynku pracy spowodują powstawanie bezrobocia technologicznego w pierwszej fazie procesu cyfryzacji. Będą się na nim pojawiać też inne perturbacje, których siła i skala są trudne do oszacowania, jednak bez wątpienia znaczna część populacji może zostać nimi dotknięta. Z tej perspektywy jedynym sposobem zmniejszenia negatywnych skutków zmian na rynku pracy jest zwiększenie potencjału edukacyjnego i kwalifikacyjnego nowych roczników, które wpływają na ten rynek, oraz znacząca zmiana polityki względem systemowego wsparcia edukacyjnego dla osób pracujących.

Proces ten będzie przebiegał w sposób następujący. Pierwsza faza to wypychanie pracy, czyli faza redukcji zatrudnienia. Cyfryzacja i automatyzacja pozwolą na zastępowanie pracy ludzkiej w wielu rutynowych zadaniach. Dlatego najsilniejszy efekt substytucji zatrudnienia przez technologie nastąpi właśnie w przypadku niższych kompetencji i pracy rutynowej – pracownicy będą zastępowani przez roboty,

autonomiczne urządzenia i algorytmy AI. Druga faza przyniesie pozytywne efekty dla rynku pracy, jednak pojawią się one tylko w ramach tej fazy, więc bilans globalny substytucji pracy będzie nadal ujemny. Ta faza to faza wzrostu produktywności. Będzie on bezpośrednim efektem zmian technologicznych i wpłynie na obniżanie się kosztów wytworzenia produktów i usług, dzięki czemu możliwe będzie zwiększanie zatrudnienia w celu obsługi zwiększonego popytu. Jednak dopiero trzecia faza, nazywana fazą przywrócenia, pozwoli na zmniejszanie negatywnych zmian wywołanych rewolucją przemysłową 4.0. Cyfryzacja i rozwój technologiczny wywołają wzrost popytu na produkty cyfrowe i wykorzystanie nowych technologii. W efekcie powstawania nowych produktów i usług oraz potrzeby ich wytwarzania i obsługi popyt na pracę znacznie rośnie, wywołując zmniejszanie się wcześniejszych negatywnych efektów na rynku pracy. Podczas tej fazy rośnie zatrudnienie w sektorach nowych technologii. Co najważniejsze, wzrost ten jest silnie uzależniony od komponentu kwalifikacyjnego i zdolności podaży pracy do dopasowania się do potrzeb zgłaszanych przez przedsiębiorstwa.

Analizując potencjalny przebieg procesu tranzycji z gospodarki analogowej do gospodarki cyfrowej i wpływu tej zmiany na rynek pracy, można wyraźnie zauważyć, że kluczowym aspektem będzie czas. W dłuższym okresie zmiany te przyniosą pozytywne efekty, jednak w okresie krótszym koszty społeczne będą wysokie, a ich skala, która jest uzależniona od elastyczności zawodowej i kwalifikacyjnej siły roboczej, może być znacząca.

W celu prezentacji skali możliwej zmiany na rynku pracy warto przytoczyć szacunki przygotowane przez OECD, które pokazują, jaka jest skala ryzyka automatyzacji zatrudnienia w poszczególnych gospodarkach. W przypadku Polski znaczne ryzyko dotyczy ponad 20% zawodów, a 50% podlega ryzyku w ogóle. Średnia dla krajów OECD wynosi 14% – wysokie ryzyko i 44% – ryzyko w ogóle (OECD, 2014, 2018; OECD & Eurostat, 2018).

Zmiany na rynku pracy dotkną głównie pracowników słabiej wykształconych i posiadających niskie kwalifikacje zawodowe. W znaczący

sposób zmniejszy się zapotrzebowanie na pracę fizyczną oraz na proste umiejętności poznawcze (czytanie i pisanie, liczenie i komunikacja oraz podstawy wprowadzania i przetwarzania danych). Z drugiej strony przedsiębiorstwa będą zgłaszały zwiększony popyt na wyższe kompetencje poznawcze (m.in.: zaawansowane umiejętności analizy tekstów, umiejętności matematyczne, ilościowe i statystyczne, krytyczne myślenie i podejmowanie decyzji, zarządzanie projektami oraz przetwarzanie i interpretacja informacji). Jak można zaobserwować w tabeli 5.1, zwrot popytu na pracę dotyczyć będzie przede wszystkim umiejętności technologicznych, ale także znacząco wzrośnie zapotrzebowanie na kompetencje miękkie.

Tabela 5.1. Szacunkowe zmiany roboczogodzin w Europie i USA w latach 2016–2030 (mld)

	Zmiana w przepracowanych godzinach do 2030 r. (mld)		
	2016	2030	Różnica
Umiejętności fizyczne i manualne	203	174	-29
Podstawowe umiejętności poznawcze	115	97	-18
Wyższe umiejętności poznawcze	140	151	11
Umiejętności społeczne i emocjonalne	119	148	29
Umiejętności technologiczne	73	113	40

Źródło: Smit i in., 2020.

Z perspektywy zdolności gospodarki do dostosowania się do zmian technologicznych w krótszym okresie kluczowym wyzwaniem jest podniesienie potencjału adaptacyjnego siły roboczej. Jednak, co podkreślają badacze, sam potencjał technologiczny bez wyposażenia go w kompetencje miękkie oraz twórcze i wykonawcze środowisko nie przeloży się na wzrost poziomu adaptacji. Dlatego, jak pokazują analizy, najważniejsze nietechnologiczne kwalifikacje i kompetencje, które należy rozwijać, to: kreatywność, planowanie, zarządzanie projektem, przywództwo, przedsiębiorczość, praca i współpraca w grupie, zdolności osobiste i zawodowe, tworzenie sieci, eksperymentowanie i odkrywanie wiedzy (Acemoglu, Restrepo, 2018; Acemoglu, Restrepo, 2019). Badania nad skutecznością adaptacji zmian technologicznych pokazują, że kompetencje te są warunkiem koniecznym do skutecznego działania zespołów zadaniowych, projektowych i wdrożeniowych (Charosky, Hassi, Papageorgiou, Bragós, 2021).

Wykraczając poza analizę zmian na poziomie wymiarów i przenosząc ją na konkretne kompetencje i umiejętności (Tabela 5.2), można zauważyć, jak bardzo narażone na redukcję są zawody i zadania wykorzystujące niskie i podstawowe kwalifikacje. Przedstawiona prognoza dotyczy zmian popytu na pracę w ciągu najbliższej dekady. Niezwykle niekorzystnym aspektem jest skala zawodów i zadań wykorzystujących niskie kwalifikacje zawodowe, która nawet mimo wysokiego zaawansowania technologicznego gospodarek, jest duża. Z jeszcze większą skalą problemu będą musiały się zmierzyć gospodarki, których poziom zaawansowania technologicznego w produkcji i usługach nie jest wysoki.

Tabela 5.2. Zmiany w popycie na kompetencje w krajach europejskich do 2030 r.
(ujęcie szczegółowe)

Ogólna obsługa i nawigacja sprzętu	-27%
Umiejętności inspekcji i monitorowania	-25%
Podstawowe wprowadzanie i przetwarzanie danych	-23%
Umiejętności rzemieślnicze i techniczne	-21%
Dobre umiejętności motoryczne	-15%
Ogólna naprawa sprzętu i umiejętności mechaniczne	-11%
Zdolności motoryczne i siła	-10%
Podstawowe umiejętności czytania i pisanie, liczenia i komunikacji	-8%
Zaawansowana umiejętność czytania i pisanie	-8%
Umiejętności ilościowe i statystyczne	2%
Zarządzanie projektami	3%
Krytyczne myślenie i podejmowanie decyzji	8%
Nauczanie i szkolenie innych	8%
Kompleksowe przetwarzanie i interpretacja informacji	18%
Projektowanie technologii, inżynieria i konserwacja	20%
Umiejętności interpersonalne i empatia	21%
Zaawansowana analiza danych i umiejętności matematyczne	22%
Adaptacyjność i ciągłe uczenie się	24%
Badania naukowe i rozwój	25%
Zaawansowane umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne	26%
Przywództwo i zarządzanie innymi	27%
Kreatywność	30%
Przedsiębiorczość i podejmowanie inicjatywy	32%
Podstawowe umiejętności cyfrowe	65%
Zaawansowane umiejętności informatyczne i programistyczne	92%

Źródło: Bughin i in., 2018.

Oprócz zapotrzebowania na określone kompetencje i umiejętności zmianie ulegnie sposób świadczenia pracy – pojawią się różne nowe formy i sposoby jej świadczenia i wykonywania. Wykorzystując nowe technologie, przedsiębiorstwa będą wprowadzać rozwiązania, które zmienią dotychczas znane oblicze pracy. Analitycy z European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions w swoim raporcie przedstawili nowe formy pracy, które według ich przewidywań w ciągu dekady staną się istotnym elementem rynku pracy (Mandl, Curtarelli, Riso, Vargas Llave, Gerogiannis, 2015). Należą do nich:

- **praca platformowa** (*crowd employment*) – praca jest uzależniona od platformy internetowej, która łączy usługodawców/twórców z klientami. Do tego typu platform należą m.in.: Uber, Pyszne.pl, Airbnb i in.;
- **praca dorywcza** (*casual/stand by work*) – praca nie jest regularna. Pracodawca elastycznie korzysta z pracy pracownika, z którym nie łączy go stała umowa. Praca nie posiada cech trwałości. Brak jest ochrony prawnej zatrudnienia;
- **praca zdalna** (*ICT-based mobile work*) – pracownik wykonuje swoją pracę z dowolnego miejsca i w dowolnym czasie, telepraca. To pracownik jest odpowiedzialny za stworzenie sobie warunków pracy. Przedsiębiorca obniża koszty zatrudnienia oraz uelastycznia zatrudnienie w przedsiębiorstwie;
- **zatrudnienie wspólne** (*collaborative employment*) – pracownicy współpracują w ramach zleconego projektu. Wykonanie danego zadania nie jest możliwe samodzielnie, stąd konieczność tworzenia wspólnych zespołów wykonawczych i/lub ofert;
- **praca portfelowa** (*portfolio work*) – dywersyfikacja pracy, czyli wykonywanie przez jedną osobę pracy dla wielu pracodawców. Pracodawcy stają się faktycznymi klientami pracownika;

- **dzielenie się pracownikiem** (*employee sharing*) – pracownik zostaje zatrudniony przez kilku pracodawców, którzy nie są zainteresowani pozyskaniem go na wyłączność. Wykonuje on dla nich pracę w ramach wspólnej umowy lub kilku umów akceptowanych przez pracodawców. Pracodawcy dzielą czas pracy pracownika pomiędzy siebie. Pracownik może być zatrudniony np. w pełnym wymiarze czasu pracy, ale nie u jednego, lecz u kilku pracodawców;
- **zarządzanie tymczasowe** (*interim management*) – pracownik jest zatrudniany w celu wykonania konkretnego zlecenia, projektu, rozwiązania określonego problemu. Jest to zadaniowy lub projektowy model pracy, który cechuje wysoka niepewność zatrudnienia;
- **dzielenie stanowiska pracy** (*job sharing*) – łączenie pracy na w niepełnym wymiarze w taki sposób, aby np. dwóch pracowników wykonywało swoją pracę wymiennie.

Zarządzanie talentami w biznesie

Ludzie są najważniejszym zasobem każdej firmy. W obszarze zarządzania zasobami ludzkimi w ostatnim czasie silnie rezonuje koncepcja zarządzania talentami (*talent management*), która stała się sposobem na zwiększenie efektywności pozyskiwania, tworzenia i utrzymywania w przedsiębiorstwach kapitału ludzkiego. Opiera się ona na koordynacji, w ramach działalności prowadzonej przez przedsiębiorstwo, zasobów i zdolności, które pozwalają firmie uzyskać wyższą efektywność (Scaringella, Chami, 2014). Zarządzanie talentami polega więc na projektowaniu i realizowaniu procesów, które umożliwiają przyciąganie, identyfikację, przechwytywanie, rozwijanie i zatrzymywanie lub transfer kluczowych dla przedsiębiorstwa kompetencji i talentów. Aby były skuteczne, działania te

prowadzone są w czasie ciągłym i dotyczą pracowników nawet jeszcze niezatrudnionych, jak również tych, którzy odchodzą z przedsiębiorstwa (Gallardo-Gallardo, Thunnissen, 2015). Takie kompleksowe podejście do zarządzania zasobami ludzkimi przedsiębiorstwa tworzy efektywniejsze środowisko pracy, jak i decyduje o długotrwałej stabilności przedsiębiorstw w czasach, kiedy najważniejszym zasobem są kreatywni i wysokowydajni pracownicy (Maqueira Marín, Bruque Camara, 2019).

Zarządzanie talentami staje się kluczowym elementem przewagi konkurencyjnej firm, szczególnie zaś przedsiębiorstw z obszaru nowych technologii (Gallardo-Gallardo, Thunnissen, 2015; McDonnell, Collings, Mellahi, Schuler, 2017). Zagadnienie to stało się istotne, kiedy zaprezentowano predykcję dotyczącą kompetencji przyszłości na rynku pracy, pokazującą ograniczoną dostępność do określonych kwalifikacji oraz talentów, a także ich wysoką transferowalność oraz wysokie koszty tworzenia i odtworzenia (McDonnell, 2011). W tym kontekście zwraca się uwagę na to, że rozwój nowych technologii jest uzależniony od wysokiego poziomu kwalifikacji, których podaż nie rośnie w sposób znaczący. W związku z rosnącym niedoborem przewiduje się, że w niedługim czasie przedsiębiorstwa rozpoczną między sobą agresywną walkę o wysokie kwalifikacje i talenty, co będzie skutkowało tzw. wojną o talenty.

W tym miejscu należy przedstawić specyfikę oraz sposoby i zakres działań podejmowanych w celu zarządzania talentami. Przedsiębiorstwa wdrażają zarządzanie talentami w kilku celach: przyciąganie talentów, identyfikacja i wychwytywanie talentów, rozwój talentów, utrzymanie talentów, transfer talentów (zob. Tabela 5.3) (Björkman, Ehrnrooth, Mäkelä, Smale, Sumelius, 2013; Björkman, Smale, 2010; McDonnell, 2011; McDonnell i in., 2017; Scullion, Collings, Caligiuri, 2010). Każdy z tych celów różni się w sposób oczywisty od innych, a co za tym idzie – różnią się również narzędzia wykorzystywane w zależności od celu działania, charakteru pracy i zatrudnienia, przy czym przedsiębiorstwa najczęściej wdrażają modele, które pozwalają zarządzać talentami w sposób kompleksowy.

Tabela 5.3. Fazy zarządzania talentami w przedsiębiorstwie

Przyciąganie talentów	przedsiębiorstwo buduje swój wizerunek jako odpowiedzialny partner i pracodawca. Kieruje przesłanie do interesariuszy, klientów i pracowników. Zdobyć zaufania i lojalności podnosi jego zdolność do pozyskiwania kluczowych współpracowników oraz pozyskiwania talentów niezbędnych do prowadzenia bieżącej działalności i dalszego rozwoju. Ten etap jest kluczowy z perspektywy budowania pozycji przedsiębiorstwa jako potencjalnego pracodawcy
Identyfikacja i wychwytywanie talentów	etap ten, poza klasyczną selekcją i rekrutacją, staje się ważny, jeśli idzie o koordynację przyszłych potrzeb z aktualnym zapotrzebowaniem na kompetencje. Pełni więc nie tylko funkcję formalną, ale staje się kluczowy w dopasowywaniu zasobów ludzkich do bieżących i przyszłych potrzeb przedsiębiorstwa. Brak profesjonalizacji w tym obszarze osłabia zdolność przedsiębiorstwa do samodzielnego zarządzania zasobami pracy i uzależnia je od przypadkowej rekrutacji lub od zewnętrznych podmiotów pozyskujących talenty

Rozwój talentów

dotyczy dwóch grup – po pierwsze pracowników, a po drugie kandydatów na pracowników. W przypadku pracowników rozwój talentów polega na podnoszeniu kompetencji i rozwoju ich umiejętności poprzez cykle szkoleń, przenoszenie ich do różnych działów, pracę w różnych obszarach funkcjonalnych firmy. Istotne jest tu również wsparcie mentalne poprzez wspieranie rozwoju osobistego i zawodowego (*coaching, mentoring*). Rozwój talentów obejmuje zarówno kandydatów na pracowników, jak i uczniów szkół i uczelni wyższych. Przedsiębiorstwa same prowadzą kursy doszkalające i podnoszące kompetencje lub wspierają edukację formalną po to, aby w trakcie procesu edukacyjnego podnosić poziom kompetencji i umiejętności oraz zwiększać szanse na wyszukiwanie potencjalnych talentów

Zatrzymanie talentów

faza ta odnosi się do skutecznego zarządzania zasobami i kompetencjami wewnątrz przedsiębiorstwa. Kluczowym aspektem jest z jednej strony maksymalizacja zaangażowania i efektywności pracy pracownika, a z drugiej stworzenie możliwości rozwoju i dopasowanie warunków pracy do oczekiwań pracowników, m.in. w zakresie ścieżki kariery czy możliwości łączenia życia zawodowego z rodzinnym (*work-life balance*). Skuteczność na tym etapie gwarantuje utrzymanie zasobów pracy oraz budowanie marki przedsiębiorstwa, która w efekcie będzie przyciągać pracowników

Wyprowadzanie talentów

rotacja pracowników i ich odejścia są naturalnym elementem działalności w każdym przedsiębiorstwie. Etap zatrzymywania talentów ma służyć zmniejszeniu jej skali. Dlatego też istotne jest zarządzanie zasobami pracy w taki sposób, aby wiedza i umiejętności pracowników były wykorzystywane do podnoszenia kompetencji i umiejętności pozostałych pracowników (*mentoring*) oraz by możliwe było przenoszenie wiedzy organizacyjnej. Ważne jest również stworzenie warunków ewentualnego odejścia pracownika tak, żeby można go było zastąpić i przenieść wiedzę oraz zdolności do działania przedsiębiorstwa zespołu czy komórki bez narażenia się na spowolnienie lub zatrzymanie procesów. Ta faza decyduje o stabilności działania przedsiębiorstwa.

Źródło: Björkman i in., 2013; Björkman, Smale, 2010; McDonnell, 2011; McDonnell i in., 2017; Scullion i in., 2010.

Bez wątpienia kołem zamachowym, które decyduje o skali i tempie rozwoju gospodarki przyszłości, są przedsiębiorstwa wytwarzające i/lub wykorzystujące nowoczesne technologie. To te kierunki rozwoju będą decydowały o sukcesie zarówno ich samych, jak i całych gospodarek. W przypadku przedsiębiorstw działających w obszarach nowych technologii osiągnięcie przewagi konkurencyjnej jest uzależnione od zdolności do pozyskiwania, koordynacji i utrzymywania odpowiednio wysokiego poziomu kapitału ludzkiego, zaangażowanego w proces tworzenia wartości (Alvesson, 2004).

Każdy z głównych modeli stosowanych przez przedsiębiorstwa pozwala na osiągnięcie wysokiej efektywności w samej działalności oraz w pozyskiwaniu i utrzymywaniu talentów. Jednak ich dobór jest związany z rodzajem prowadzonej działalności oraz z realizowaną przez przedsiębiorstwo strategią tej działalności i konkurencji. Te główne to (Maqueira Marín, Bruque Camara, 2019):

- **model zewnętrznego wychwytywania talentów** (*Model External Talent Capture*) – jego głównym atrybutem jest zdolność do pozyskiwania talentów spoza przedsiębiorstwa. Koncentrowanie się na tym wymusza podnoszenie atrakcyjności zatrudnienia, stąd jest to szybki, ale kosztowny model. Pozyskiwane talenty są zazwyczaj sprawdzone i doświadczone zawodowo, dzięki czemu proces i koszt adaptacji na nowym miejscu pracy nie jest wysoki. Utrzymanie talentu jest związane głównie z wysokim poziomem wynagrodzenia. Model ten sprawdza się w przedsiębiorstwach, które opierają swój sukces nie na długofalowych pracach zespołowych, ale na indywidualnym wkładzie kluczowych pracowników – w tym przypadku mówimy o budowaniu przewagi konkurencyjnej dzięki indywidualnym zdolnościom i kompetencjom;
- **model wewnętrznego rozwoju talentów** (*Model Internal Talent Capture*) – kluczowym atrybutem tego modelu jest silny efekt przyciągania pracowników poszukujących stabilnego miejsca rozwoju. Ważna jest wczesna identyfikacja i wychwytywanie talentów oraz dalsze ich rozwijanie poprzez odpowiednio dostosowaną ścieżkę (dobrym rozwiązaniem jest integracyjna ścieżka rozwoju całych zespołów) podnoszenia kompetencji, co sprzyja zatrzymaniu talentów w przedsiębiorstwach. Ten model cechuje przedsiębiorstwa, które planują zrównoważony i długotrwały rozwój, m.in. wieloproduktowy i wielokomponentowy. W ten sposób buduje się stabilny zasób stanowiący o długofalowej sile rozwojowej przedsiębiorstwa;
- **model przyspieszonego wewnętrznego rozwoju talentów** (*Model Fast-Track Internal Talent Development*) – model ten łączy cechy dwóch poprzednich, choć jego istotnym elementem jest wewnętrzna ścieżka rozwojowa. Natomiast to, co go różni, to pozyskiwanie talentów już rozwiniętych i rozwijających się, lecz jeszcze nie o ugruntowanej pozycji zawodowej. Ważnym elementem

tego procesu jest tu zakorzenie talentu w grupie i integracja w pracę zespołu, tak aby wykorzystać życie się z tym zespołem jako czynnik wpływający na decyzje o pozostaniu w przedsiębiorstwie. Wychwytywanie talentów na wyższym poziomie rozwoju wymusza stosowanie kosztowniejszej polityki wynagrodzeń. Dlatego też ten model dopasowuje się do przedsiębiorstw i zespołów, które działają w projektach realizowanych w krótszym okresie.

Zarządzanie talentami i edukacja nastawiona na ich rozwój

Zmieniająca się sytuacja na rynku pracy wymaga od pracowników zmiany sposobu świadczenia pracy oraz zdobycia nowych kompetencji i umiejętności. Zmiany sposobu prowadzenia działalności gospodarczej wymagają zarówno od pracowników, jak i od pracodawców umiejętności pracy w zróżnicowanych zespołach, łączenia różnych kompetencji, form zatrudnienia, czasu i warunków pracy. Nowe realia wymagają od pracowników ciągłego kształcenia się, ponieważ większość umiejętności i kompetencji, które są potrzebne dzisiaj, i które będą poszukiwane w najbliższej przyszłości, nie jest efektem formalnego wykształcenia (Charosky, Hassi, Papageorgiou, Bragós, 2021). Z szerokiej palety potrzebnych na rynku pracy kompetencji jedynie nieliczne wpisane są w ramy konwencjonalnych programów edukacji. Natomiast umiejętności, w szczególności te tzw. miękkie, nie są przedmiotem kształcenia. Dodatkowo proces dostosowywania programów nauczania trwa długo, co nie pozwala na dostosowanie go do wymogów zmieniającej się rzeczywistości gospodarczej. W Polsce rozmawiając o edukacji, najczęściej nie mówimy o dopasowaniu edukacji formalnej do wymogów rynku pracy, a kanon nauczania pozostaje ten sam, co w okresie dominacji gospodarki przemysłowej.

Sztywność i niedopasowanie systemu edukacji formalnej wymusza wzrost znaczenia edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Proces podnoszenia umiejętności i zdobywania nowych kompetencji jest

inicjowany przez przedsiębiorstwa i samych pracowników, ponieważ obie strony są świadome, że wyższe umiejętności podnoszą produktywność pracy i tym samym podnoszą jej wartość. A wyższa wartość i produktywność pracy jest kluczowa zarówno dla pracodawców, jak i pracowników (OECD, 2018).

Z tej perspektywy dobrym rozwiązaniem wydaje się wprowadzenie do systemu edukacji zarządzania talentami na wzór rozwiązania wykorzystywanego przez biznes (McDonnell, 2011; McDonnell i in., 2017). Drugą ścieżką, która w sposób komplementarny powinna współistnieć z formalnym systemem edukacji nastawionym na rozwój talentów, jest budowa/rozbudowa systemu edukacji pozaformalnej nastawionej na rozwój wiedzy i umiejętności nakierowanych zawodowo (Andrzejczak, 2011). Wprowadzenie komponentu zarządzania talentami i zdolnościami uczniów pozwoliłoby w większym stopniu wykorzystać czas poświęcany przez nich na naukę i w szybszym tempie profilować ich wykształcenie i umiejętności. Dzięki temu możliwe byłoby skrócenie ścieżki rozwoju kompetencji. Dodatkowo system edukacyjny wprowadzając nieznaczne zmiany zmniejszające unifikację przekazywanej i wymaganej wiedzy, mógłby różnicować ofertę edukacyjną (Gallardo-Gallardo, Thunnissen, 2015). Zmiana oferty i uzależnienie jej od kompetencji uczniów pozwoliłoby na wprowadzenie grupowych ścieżek rozwoju, które zwiększyłyby zdolność kształcenia kierunkowego i zarazem pozwoliłyby na zarządzanie na wcześniejszym etapie strumieniami zdolności i talentów. Budowane w ten sposób nowe zasoby pracy zdobywałyby wiedzę i umiejętności w sposób zdecydowanie bardziej dopasowany do ich kompetencji, zdolności i możliwości rozwojowych. Uelastyczniając tak system edukacji formalnej, możliwe stałoby się wykonanie pierwszego kroku w stronę zmian całego procesu edukacyjnego.

W modelach z mało elastyczną edukacją formalną znaczącą rolę odgrywa edukacja pozaformalna i nieformalna. W systemach bardziej elastycznych udział edukacji pozaformalnej i nieformalnej się zmniejsza, ale dzięki zmniejszeniu ulega profesjonalizacji (Andrzejczak, 2011). W ten sposób zwiększając elastyczność procesu edukacyjnego poprzez

lepsze dostosowanie edukacji w wymiarze jakościowym i ilościowym do potrzeb uczniów i studentów, pozwala mu osiągnąć lepszy efekt końcowy, jakim jest dopasowanie kwalifikacji absolwentów do potrzeb rynku. Dodatkowo profesjonalizując komplementarne ścieżki edukacyjne, podnosimy poziom i efekt kształcenia.

Praca rutynowa, powtarzalna i cechująca się wysokim poziomem odwórczości będzie ulegała silnemu oddziaływaniu nowych technologii i nowych sposobów jej wykonywania. Według prognoz efekt wdrożenia nowych technologii będzie negatywny dla rynku pracy w przeciągu dwóch najbliższych dekad (Bughin i in., 2018). Silny efekt substytucji dotknie szerokie rzesze gorzej wykształconych i niskow-kwalifikowanych pracowników. Natomiast kompetencje odporne na cyfryzację i automatyzację staną się przedmiotem poszukiwań. Będą one pozwalały na podniesienie produktywności pracy dzięki wykorzystaniu nowych form zatrudnienia, modeli pracy i nowych technologii (Manyika, Chui, Miremadi, Bughin, George, Willmott, Dewhurst, 2017; Smit i in., 2020). Najważniejsze spośród tych kompetencji to tzw. kompetencje miękkie, które pozwalają na integrację zasobów i pracę w łączonych grupach zadaniowych i projektowych. Kompetencje, które pozwalają na podnoszenie produktywności pracy, to kompetencje kreatywne, społeczne i technologiczne. Raport DELab UW wyszczególnia umiejętności, na które popyt będzie rósł wraz z rozwojem cyfryzacji i automatyzacji, i nazywa je kluczowymi kompetencjami przyszłości. Listę tę tworzą: kreatywność, inteligencja emocjonalna, umiejętność negocjacji, umiejętności związane z zarządzaniem projektami, czasem i zasobami ludzkimi, podejmowanie decyzji, zdolność przekazywania swojej wiedzy i umiejętności innym, zdolność aktywnego słuchania, zdolność krytycznego myślenia (Włoch, Śledziowska, Paliński, 2020). Warto zwrócić uwagę na fakt, że kompetencje te nie są budowane ani rozwijane w oferowanym procesie edukacji formalnej. Dlatego też brak zmian w procesie edukacyjnym spowolni przyszłe procesy dostosowawcze na rynku pracy i opóźni wejście gospodarki w I i II fazę komplementarności. Bez wątplenia zmiany w edukacji formalnej i kształt systemów edukacji pozaformalnej i nieformalnej będą decydowały

o sukcesie nowego pokolenia wchodzącego na rynek pracy. Natomiast z perspektywy gospodarczej system edukacyjny może wspierać rozwój przedsiębiorstw i gospodarki jako całości lub też ten rozwój hamować.

Pozostawienie systemu edukacyjnego na obecnej ścieżce pogłębi efekt niedopasowania kompetencyjnego w przyszłości, co będzie skutkowało silniejszym efektem histerezy. Efekt histerezy będzie wzmacniany wraz z powiększaniem się luki technologicznej w rozumieniu dostępności i adaptacyjności nowych technologii. Istotną przyczyną utrwalania się tego zjawiska jest sama praca, która jest nośnikiem pamięci systemowej. Stare nawyki i utrwalone zachowania wśród pracujących wzmacniają efekt spowalniania wdrożenia i adaptacji nowych rozwiązań (w tym technologicznych). Model histerezy pokazuje, że samo wdrożenie nowych rozwiązań nie gwarantuje sukcesu.

Rekomendacje

- Kluczowym elementem jest uelastycznienie procesu edukacji i zbliżenie go do wzoru modelu zarządzania talentami stosowanego w biznesie. W efekcie możliwe stanie się kształtowanie zasobów wiedzy i umiejętności bezpośrednio w ramach edukacji formalnej na poziomie niższym niż studia wyższe.
- Wzmocnienie kompetencyjne sektora edukacji formalnej, tak żeby poza wbudowaniem zasobu wiedzy, możliwe było podnoszenie oraz rozwój kompetencji i umiejętności miękkich.
- Wprowadzenie do procesu edukacyjnego ścieżek edukacji pozaformalnej. Wzmocnienie komplementarności systemu edukacji i podniesienie jego jakości sprawi, że poziom profesjonalizacji sektorów edukacji pozaformalnej i nieformalnej wyraźnie wzrośnie. Dzięki temu realizowane równoległe ścieżki edukacyjne będą mogły w sposób synergiczny wpływać na wzrost kompetencji i umiejętności uczniów i studentów.

- Zmiany systemowe powinny być wspierane przez szkoły wyższe. Dzięki temu zrozumienie i legitymizacja zmian będzie większa. Równocześnie uczelnie i szkoły wyższe powinny uczestniczyć w zmianach procesu edukacyjnego, dostosowując go także do potrzeb wyższego wykształcenia.
- W zakresie edukacji ustawicznej sektor publiczny powinien zwiększyć wsparcie w przekwalifikowaniu i podnoszeniu kwalifikacji pracowników zagrożonych zwolnieniem lub zwalnianych.
- W ramach polityki rynku pracy i polityki zatrudnienia powinny zostać wprowadzone zachęty do inwestowania w rynki i miejsca pracy przyszłości.
- Sektor publiczny powinien stworzyć ukierunkowane na rozwój zatrudnienia wsparcie kryzysowe i pokryzysowe wynikające z pandemii COVID-19.

Bibliografia

- Acemoglu, D., Restrepo, P. (2018). *Artificial Intelligence, Automation and Work*. National Bureau of Economic Research.
- Acemoglu, D., Restrepo, P. (2019). Robots and Jobs: Evidence from US Labor Markets. *Journal of Political Economy*, 128(6), 2188–2244.
- Alvesson, M. (2004). *Knowledge Work and Knowledge-Intensive Firms*. Oxford: Oxford University Press.
- Andrzejczak, A. (2011). Pozaformalna edukacja ustawiczna w Polsce po wstąpieniu do Unii Europejskiej. *Zeszyty Naukowe / Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu*, 185, 34–53.
- Autor, D., Salomons, A. (2018). *Is Automation Labor-Displacing? Productivity Growth, Employment, and the Labor Share*. National Bureau of Economic Research.

- Bessen, J. (2015). *Learning by Doing: The Real Connection between Innovation, Wages, and Wealth*. Nev Haven: Yale University Press.
- Bessen, J. (2018). Automation and Jobs: When Technology Boosts Employment. *Boston University School of Law, Law and Economics Research Paper, No. 17-09*, 589–626.
- Björkman, I., Ehrnrooth, M., Mäkelä, K., Smale, A., Sumelius, J. (2013). Talent or Not? Employee Reactions to Talent Identification. *Human Resource Management*, 52. DOI: <https://doi.org/10.1002/hrm.21525>.
- Björkman, I., Smale, A. (2010). Global talent management: Challenges and Solutions. *Universia Business Review*, 27, 30–43.
- Brynjolfsson, E., McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies* (Illustrated edition). Nowy Jork: W.W. Norton & Company.
- Bughin, J., Hazan, E., Lund, S., Dahlstrom, P., Wiesinger, A., Subramaniam, A. (2018). *Skill shift: Automation and the future of the workforce*. Nowy Jork: McKinsey Global Institute.
- Charosky, G., Hassi, L., Papageorgiou, K., Bragós, R. (2021). Developing innovation competences in engineering students: A comparison of two approaches. *European Journal of Engineering Education*, 0(0), 1–20.
- Faggini, M., Parziale, A. (2012). The Failure of Economic Theory. Lessons from Chaos Theory. *Modern Economy*, (1), 1–10.
- Frey, C., Osborne, M. (2013). The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 2017, 114 (C), 254–280.
- Gallardo-Gallardo, E., Thunnissen, M. (2015). Standing on the shoulders of giants? A critical review of empirical talent management research. *Employee Relations*, 1, 31–56.
- Mandl, I., Curtarelli, M., Riso, S., Vargas Llave, O., Gerogiannis, E. (2015). *New forms of employment*. Dublin: EuroFund – European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Manyika, J., Chui, M., Miremadi, M., Bughin, J., George, K., Willmott, P., Dewhurst, M. (2017). *A future that works: Automation, employment, and productivity*. McKinsey Global Institute.

- Manyika, J., Lund, S., Chui, M., Bughin, J., Woetzel, J.R., Batra, P., Ko, R.K.L., Sanghvi, S. (2017). *Jobs lost, jobs gained: What the future of work will mean for jobs, skills, and wages*. Nowy Jork: McKinsey Global Institute.
- Maqueira Marín, J.M., Bruque Camara, S. (2019). Talent management: Two pathways to glory? Lessons from the sports arena. *Employee Relations*, 41, 34–51.
- Mcdonnell, A. (2011). Still Fighting the “War for Talent”? Bridging the Science Versus Practice Gap. *Journal of Business and Psychology*, 26, 169–173.
- Mcdonnell, A., Collings, D., Mellahi, K., Schuler, R. (2017). Talent management: A systematic review and future prospects. *European Journal of International Management*, 11, 86–128.
- OECD. (2014). *The digital economy, new business models and key features*. Pobrane z: www.oecd-ilibrary.org (11.11.2021).
- OECD. (2018). *Putting faces to the jobs at risk of automation. Policy Brief on the Future of Work*. Pobrane z: www.oecd-ilibrary.org (11.11.2021).
- OECD & Eurostat. (2018). *Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation, 4th Edition*. Pobrane z: www.oecd-ilibrary.org (11.11.2021).
- Pfeiffer, B., Hoehmann, H. (2021). *The future of planning. Part I. How 5 megatrends will disrupt your supply chain planning*. Pobrane z: <https://www2.deloitte.com/ch/en/pages/technology/articles/how-5-megatrends-will-disrupt-your-supply-chain-planning.html> (11.11.2021).
- Pfeiffer, B., Verpaele, M. (2021). *The future of planning. Part II. Technology will truly start supporting supply chain planners*. Pobrane z: <https://www2.deloitte.com/nl/nl/pages/enterprise-technology-and-performance/articles/technology-will-truly-start-supporting-supply-chain-planners.html> (11.11.2021).
- Popkova, E.G., Ragulina, Y.V., Bogoviz, A.V. (2019). *Industry 4.0: Industrial Revolution of the 21st Century*. Nowy Jork: Springer International Publishing.
- Scaringella, L., Chami, R. (2014). Contributions Of Talented People To Knowledge Management. *Journal of Applied Business Research*, 30, 715–724.
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Cologny: World Economic Forum.

- Schwab, K., Zahidi, S. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Cologne: World Economic Forum.
- Scullion, H., Collings, D., Caligiuri, P. (2010). Global talent management (global HRM). *Journal of World Business*, 45, 105–108.
- Skodlarski, J. (2012). *Historia gospodarcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smit, S., Tacke, T., Lund, S., Manyika, J., Thiel, L. (2020). *The future of work in Europe: Automation, workforce transitions, and the shifting geography of employment*. Nowy Jork: McKinsey Global Institute.
- Vlad, S., Pascu, P., Nicolae, M. (2010). Chaos Models in Economics. *Journal of Computing*, 2(1), 269–279.
- Włoch, R., Śledziwska, K., Paliński, M. (2020). *Przyszłość pracy. Między „uberyzacją” a automatyzacją*. Warszawa: DELab UW.

Młody człowiek – wyzwania stojące przed edukacją

KATARZYNA SANAK-KOSMOWSKA

Wprowadzenie

Wraz z dynamicznym rozwojem technologii komunikacyjno-informatycznych oraz zmianami cywilizacyjnymi i społecznymi zmieniają się także potrzeby edukacyjne i cele nauczania. Młodzi ludzie – reprezentanci pokolenia Z oraz pokolenia Alpha różnią się od swoich starszych koleżanek i kolegów nie tylko w zakresie potrzeb edukacyjnych, ale także w obszarze preferowanych form kształcenia, a ich kompetencje technologiczne często przewyższają reprezentantów starszych generacji. Co więcej, zmiany technologiczne, które dzieją się na naszych oczach, dla młodszych generacji stanowią naturalny proces, a dla ich nauczycieli, rodziców i dziadków często ogromne wyzwania.

W tym kontekście okres nauki zdalnej wymuszony przez pandemię COVID-19 był dla uczniów i szkół szczególnie trudnym czasem. Kolejne *lockdowny* i powtarzające się kwarantanny sprawiły, że począwszy od marca 2020 r. procesy cyfryzacji i wirtualizacji doświadczeń edukacyjnych znacznie przyspieszyły. Warto jednak zaznaczyć, że edukacja w tym obszarze miała w dużym stopniu charakter reaktywny, a większość szkół i nauczycieli była na tę zmianę przygotowana w stopniu bardzo niewielkim. Tomasz Gajderowicz i Maciej Jakubowski w raporcie „Cyfrowe wyzwania stojące przed polską edukacją” wyraźnie wskazują, że pandemia ujawniła brak odpowiednich kompetencji nauczycieli i uczniów w zakresie korzystania z narzędzi cyfrowych w edukacji.

Celem niniejszego rozdziału jest identyfikacja wyzwań stojących przed współczesną edukacją, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb i preferencji w zakresie edukacji młodych ludzi dorastających w dynamicznie zmieniającym się świecie. W pierwszej części rozdziału przedstawiono charakterystykę pokoleniową współczesnych uczniów, w tym przede wszystkim ich potrzeb edukacyjnych. W dalszej części zidentyfikowane i omówione zostały najważniejsze wyzwania stojące przed współczesną edukacją oraz opisano koncepcję trzeciej misji uczelni. Rozdział kończą wnioski i rekomendacje.

Pokolenie Z i pokolenie Alpha w szkole i na studiach

Punktem wyjścia do właściwego zidentyfikowania potrzeb edukacyjnych młodych ludzi jest sformułowanie ich charakterystyki pokoleniowej. Pomimo wątpliwości dotyczących możliwości opisywania pokoleń i samego terminu, jest on powszechnie używany (Stunża, 2017). Dynamicznym zmianom podlega natomiast rozpiętość pokoleń. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu pokoleniem określano osoby urodzone w odstępnie 20–25 lat. Zdaniem Petera Druckera po upływie pięćdziesięciu lat, a więc kiedy w życie wejdą dwa kolejne pokolenia, „jest to już inny świat, a ludzie wówczas żyjący, nawet nie mogą sobie wyobrazić świata, w którym żyli ich dziadkowie i w którym przychodzili na świat ich rodzice” (Drucker, 1999, s. 9). Jak słusznie podkreśla Piotr Sztompka, „każde pokolenie jest nosicielem takiej kultury, która została mu wpojona w dzieciństwie i młodości w procesach socjalizacji czy edukacji. Wiele kierunków psychologii, z psychoanalizą na czele, zauważa, że wczesne doświadczenia życiowe są najsilniejsze i najtrwalsze. Raz zinternalizowanych treści kulturowych trudno się oduczyć, cechują się one znacznym stopniem inercji. W społeczeństwie dzisiejszym, w którym zmiany warunków życia społecznego dokonują się w rytmie ogromnie przyspieszonym, pokolenie dzieci rodzi się już w kręgu zupełnie innej kultury niż ta, którą nosi w sobie pokolenie rodziców. Rodzice nie rozumieją muzyki

rockowej, dzieci – walca wiedeńskiego” (Sztompka, 2012, s. 295). Różnice międzypokoleniowe mogą zatem stanowić istotne bariery w procesie edukacji, a brak wzajemnego zrozumienia pomiędzy reprezentantami różnych generacji może skutkować brakiem zrozumienia wzajemnych potrzeb, w tym także edukacyjnych, oraz utrudnieniem komunikacji. W tabeli 6.1 przedstawiona została charakterystyka reprezentantów poszczególnych pokoleń z uwzględnieniem najważniejszych różnic pomiędzy nimi.

Tabela 6.1. Charakterystyka wybranych pokoleń i ich oczekiwania wobec edukacji

Pokolenie	Charakterystyka	Oczekiwania wobec edukacji
Pokolenie X (osoby urodzone w latach 1970–1979)	osoby, które znają świat przed rewolucją internetową, ale obecnie na co dzień korzystają z technologii (w tym z social mediów); praca, lojalność i stabilizacja są dla nich istotnymi wartościami	osoby te są przywiązane do tradycyjnych metod i technik nauki (z ew. wsparciem za pomocą narzędzi cyfrowych), preferują kontakt bezpośredni
Pokolenie milenijne Y (osoby urodzone w latach 1980–2004)	osoby, które w niewielkim stopniu pamiętają erę przedcyfrową, są nazywane „pokoleniem sieci” lub „cyfrowym narodem”, posiadają dużo więcej relacji społecznych niż poprzednie pokolenie, poszukują elastycznych wspólnot oraz możliwości samorealizacji	osoby te są odporne na oddziaływanie autorytetów, lubią rozumieć cel i zakres procesu edukacyjnego, oczekują jasnych kryteriów oceny, stosują nowoczesne narzędzia technologiczne, akceptują metody <i>coachingowe</i> , chętnie podnoszą swoje kompetencje w ramach szkoleń, <i>mentoringu</i> i studiów podyplomowych

Pokolenie	Charakterystyka	Oczekiwania wobec edukacji
Pokolenie Hash-tagnation Z (osoby urodzone w latach 2001–2010)	osoby o niskim poziomie lojalności, które są nastawione na siebie i swoje potrzeby indywidualne, preferują komunikację elektroniczną, są pod dużym wpływem social mediów	nazywani są także pokoleniem Digital Natives. Osoby te często poszukują informacji w sieci, w procesie uczenia chętnie korzystają z obrazu i dźwięku, dążą do wielowątkowości, są nastawieni na szybkie przetwarzanie informacji, dobrze czują się w trakcie wykonywania kilku zadań równocześnie, chętnie pracują z nowymi technologiami i w systemie <i>blended learning</i> , preferują nauczanie problemowe i oparte na studium przypadku
Pokolenie Alpha (osoby urodzone po 2010 r.)	dzieci „milenialsów”, które korzystają z technologii od wczesnego dzieciństwa, doskonale poruszają się w sieci i w środowisku social mediów	osoby te preferują edukację opartą o technologię, interaktywną i zindywidualizowaną, kreatywną i opartą na doświadczeniu. Są zainteresowane tematyką społeczną, w tym ekologią i aktywizmem oraz zaangażowaniem społecznym

Źródło: opracowanie własne na podst.: Librus, 2021, McCrindle, Fell, 2020.

Podsumowując charakterystyki przedstawione w tabeli 6.1, warto zwrócić uwagę na istotne kwestie warunkujące przebieg procesów edukacyjnych. Po pierwsze dominująca obecnie grupa nauczycieli to reprezentanci pokolenia X. Znają oni świat bez Internetu i doświadczyli w swoim życiu największej transformacji – to oni byli pionierami nowych technologii oraz zmian społecznych i gospodarczych. Coraz więcej nauczycieli i pracowników sektora edukacji to przedstawiciele

tw. „milenialsów”, czyli pokolenia Y. Doświadczyli życia we względnym dobrobycie i słabo pamiętają czas przed rewolucją technologiczną. W zależności od poziomu edukacji wśród uczniów dominują reprezentanci pokolenia Z, a w przypadku szkół podstawowych – pokolenia Alpha. Po drugie młodzi ludzie – w odróżnieniu od swoich rodziców i nauczycieli – oczekują od edukacji zupełnie innych doświadczeń. Chętnie uczą się przy pomocy narzędzi cyfrowych, dobrze radzą sobie z wielowątkowością i poznają świat na swoich zasadach. Wspomniane różnice mogą stanowić istotne bariery dla edukacji, jednak – przy właściwym dostosowaniu programów nauczania i włączenia w proces edukacji międzypokoleniowej – mogą także stać się szansą dla poprawy efektywności systemów kształcenia.

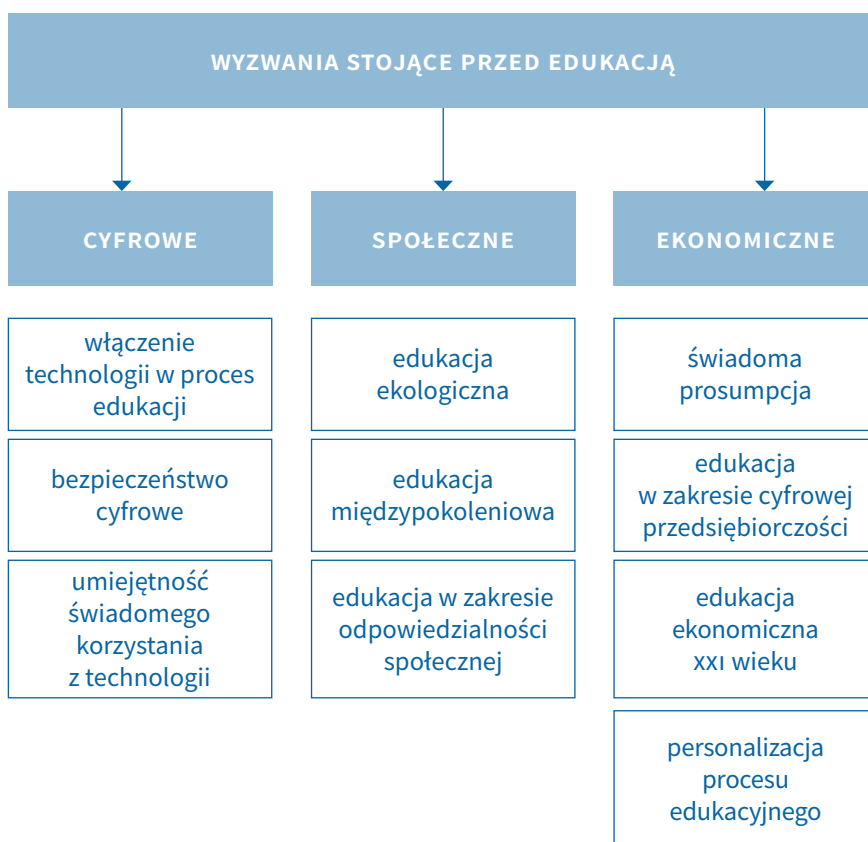
Wyzwania stojące przed edukacją

Dynamicznie zachodzące w otoczeniu zmiany, zarówno te wywołane przez postęp technologiczny, jak i te spowodowane przez różne nagłe turbulencje, sprawiły, że nie sposób jest zidentyfikować wszystkie wyzwania stojące nie tylko przed edukacją, ale i przed całym systemem procesów społeczno-ekonomicznych, które zachodzą w otaczającym nas świecie. Wśród zjawisk, które mają największy wpływ na współczesną szkołę, z pewnością można wymienić:

- postępujący rozwój technologiczny, w tym cyfryzację dnia codziennego,
- globalizację,
- starzejące się społeczeństwo,
- pandemię COVID-19 i związane z nią okresy nauki zdalnej oraz nauczania hybrydowego,
- zmiany kulturowe i społeczne,
- przyspieszenie zmian zachodzących w ekonomii i gospodarce,
- pojawienie się nowych zagrożeń, w tym zagrożeń ekologicznych i cyfrowych.

W celu uporządkowania wyzwań, które stoją przed współczesną szkołą i instytucjami wspierającymi edukację, zaproponowano ich podział na trzy główne kategorie (Rysunek 6.1):

1. Wyzwania cyfrowe – związane z włączeniem technologii w proces edukacji oraz dostosowaniem oferty edukacyjnej do potrzeb reprezentantów pokolenia Alpha; wzrost świadomości zagrożeń cyfrowych.
2. Wyzwania społeczne – związane z koniecznością położenia większego nacisku na ekonomię ekologiczną, społeczną odpowiedzialność oraz edukację międzypokoleniową.
3. Wyzwania ekonomiczne – związane z edukacją w zakresie cyfrowej przedsiębiorczości, ekonomii obiegu zamkniętego oraz personalizacją procesu edukacyjnego.



Rysunek 6.1. Najważniejsze wyzwania stojące przed współczesną edukacją

Źródło: opracowanie własne.

W dalszej części rozdziału omówione zostały poszczególne obszary tematyczne, których włączenie w system edukacji pozwoli na sprostanie wyzwaniom stojącym przed szkołą XXI w. Należy jednak podkreślić, że poniższe propozycje stanowią jedynie przegląd najważniejszych pojęć z zakresu zagadnień edukacyjnych i z pewnością nie wyczerpują ich w pełni. Ostatnie doświadczenia związane z pandemią i organizacją w jej czasie edukacji pokazały także, że w tak dynamicznie zmieniającym się otoczeniu nie sposób jest przewidzieć wszystkich zmian.

Włączenie technologii w proces edukacji

Jak wcześniej wspomniano, współcześni uczniowie to pokolenie, któremu Internet i środowisko wirtualne towarzyszą od urodzenia, i które korzysta z technologii w sposób niemal intuicyjny. Dla pokoleń Z i Alpha to także naturalny kanał komunikacji międzyludzkiej i nawiązywania relacji społecznych. Zdaniem autorów raportu „Cyfrowe wyzwania stojące przed polską edukacją” pandemia COVID-19 ujawniła brak odpowiednich kompetencji nauczycieli i uczniów w zakresie korzystania z narzędzi cyfrowych w edukacji. Wyniki badań pokazują, że rzeczywistość znacznie odbiega od deklaracji dyrektorów szkół sprzed pandemii na temat wykorzystywania platform edukacyjnych. Zdaniem autorów konieczne jest położenie nacisku na rozwój i ewaluację umiejętności nauczycieli (Gajderowicz, Jakubowski, 2020). Warto wspomnieć, że zaledwie 8% badanych polskich uczniów oceniało kompetencje swoich nauczycieli jako bardzo wysokie, a 26% oceniało je jako złe. Tak niskie oceny mogły być spowodowane faktem, że aż 85% badanych nauczycieli deklarowało brak wcześniejszego doświadczenia w wykorzystaniu narzędzi edukacji cyfrowej. Polska szkoła, podobnie jak szkoły w innych krajach oraz uczelnie wyższe, nie była gotowa na tak drastyczne zmiany w systemie kształcenia. Brak gotowości przejawiał się zarówno na poziomie kompetencji cyfrowych, znajomości metod dydaktycznych online i braku wdrożonych platform edukacyjnych w szkołach, jak również na płaszczyźnie bardziej prozaicznej, związanej z brakami sprzętowymi zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli. Z pewnością jednak to doświadczenie wpłynęło na znaczne przyśpieszenie procesów cyfryzacji edukacji. Warto z tego wyciągnąć wnioski, a także skoncentrować się na działaniach w obszarze metodyk i podnoszenia kompetencji. Autorzy wspomnianego raportu formułują krótko, średnio i długoterminowe rekomendacje dla cyfrowej edukacji. Najważniejsze z nich przedstawiono w tabeli 6.2.

Tabela 6.2. Cele edukacji cyfrowej

<p>Rekomendacje krótkoterminowe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • dostosowanie programów nauczania do edukacji online lub w trybie nauki hybrydowej • zapewnienie szkoleń dla kadry nauczycielskiej • zaspokojenie potrzeb na sprzęt i łącza internetowe • ocena straty edukacyjnej i zapobieganie poszerzaniu się luki
<p>Rekomendacje średnioterminowe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • koncentracja na diagnostyce, pomiarze straty edukacyjnej i jej nadrabianiu • dodatkowej ocenie powinny podlegać preferencje uczniów w zakresie nauki zarówno w trybie zdalnym, jak i tradycyjnym • stworzenie planu nadrabiania zaległości edukacyjnych, w tym edukacji cyfrowej
<p>Rekomendacje długoterminowe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • stworzenie platform edukacyjnych umożliwiających pracę samodzielną ucznia, wspierających rozwój zainteresowań i personalizację oraz indywidualizację doświadczenia edukacyjnego • zapewnienie pełnego dostępu do sprzętu elektronicznego i zlikwidowanie nierówności w tym obszarze • stworzenie repozytorium wartościowych cyfrowych zasobów edukacyjnych, których współtwórcami mogą być także pracownicy instytucji publicznych, fundacji oraz szkół wyższych • modyfikacja podstawy programowej • stworzenie standardów edukacji online • uwzględnienie preferencji i potrzeb uczniów w zakresie edukacji online • modyfikacja zasad sprawdzania i oceniania wiedzy uczniów

Źródło: opracowanie własne na podst.: Gajderowicz, Jakubowski, 2020.

Bezpieczeństwo cyfrowe i umiejętność świadomego korzystania z technologii

Cyfryzacja procesu edukacyjnego – poza oczywistymi korzyściami, które z niej płyną – niesie za sobą także szereg zagrożeń społecznych. Wśród celów edukacji w tym zakresie można wymienić między innymi:

- wzrost świadomości cyfrowej (m.in. w zakresie ochrony prywatności i własnego wizerunku w sieci);
- umiejętność *fact-checkingu* oraz weryfikacji treści znajdujących w Internecie;
- rozpoznanie zagrożeń, z jakimi młodzi ludzie mogą się spotkać w sieci, w tym cyberprzemocy, cyberstalkingu, *sextingu* i *groomingu*;
- świadomość zagrożeń związanych z cyberprzestępczością.

Zapewnienie bezpieczeństwa cyfrowego w środowisku szkolnym jest jednym z priorytetów Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej (OSE). OSE to program publicznej sieci telekomunikacyjnej, który umożliwi szkołom w całej Polsce podłączenie szybkiego, bezpłatnego i bezpiecznego Internetu. Program został zaprojektowany przez Ministerstwo Cyfryzacji, a jego założenia realizuje Państwowy Instytut Badawczy NASK – operator OSE. Jednym z filarów projektu jest promowanie zasad bezpiecznego korzystania z technologii cyfrowych poprzez zapewnienie ochrony przed szkodliwym oprogramowaniem. Warto zwrócić uwagę także na projekty edukacyjne realizowane przez NASK we współpracy z Ministerstwem Cyfryzacji. Projekt „Nie zgub dziecka w sieci” zapewnia rodzicom dostęp do materiałów i podręczników w zakresie cyberbezpieczeństwa i ochrony przed zagrożeniami w sieci. Wsparcie edukacyjne w omawianym zakresie zapewniają także stowarzyszenia i fundacje – przykładem jest oferta edukacyjna Stowarzyszenia Demagog, prowadzącego szkolenia z zakresu *fact-checkingu* i umiejętności weryfikacji treści znalezionych w sieci. Warto także zaznaczyć, że tematyka bezpieczeństwa cyfrowego i edukacji w tym zakresie coraz częściej podejmowana jest w ramach trzeciej misji

uczelni podczas zajęć realizowanych na uniwersytetach dziecięcych lub w projektach edukacyjnych.

Edukacja ekologiczna

Dział Edukacji Fundacji WWF Polska przygotował w maju 2020 badania ilościowe uczennic i uczniów z Polski na temat ich zachowań proekologicznych, wiedzy, postaw, a także tego, jak chcą się uczyć o przyrodzie i wyzwaniach środowiskowych. Badanie objęło łącznie 2170 uczniów. 67% respondentów zadeklarowało, że segreguje odpady zgodnie z zasadami. 65% zadeklarowało oszczędzanie wody przy codziennych czynnościach (np. krótki prysznic, zakręcanie wody podczas mycia zębów, oszczędne zmywanie, picie kranówki). 56% badanych stwierdziło, że w ich domu nie wyrzuca się jedzenia, kupuje się mniej i wykorzystuje się resztki. Średnio jedna na trzy osoby zaznaczyła także inne czynności, takie jak naprawianie, wymienianie, przetwarzanie przedmiotów. Najciekawszymi tematami, które młodzież szkolna chce zgłębiać w ramach edukacji ekologicznej, są przede wszystkim: wytrzymałość planety i największe wyzwania dla środowiska (55%) oraz zwierzęta, ginące gatunki i ich przystosowanie do zmieniającego się świata (49%). 34% uczniów i uczennic chciałoby się dowiedzieć więcej o życiu w morzach i oceanach, a 33% o tym, jak różne gatunki są ze sobą połączone i jak człowiek od nich zależy. Najmniej atrakcyjną opcją do wyboru dla badanych nastolatków był temat gleby i rolnictwa (17%). Fundacja zapytała także o preferowane formy edukacji. Uczniowie chcą korzystać z internetowych angażujących form, takich jak quizy (53%), ale też chcą rozumieć procesy w przyrodzie za pomocą prowadzenia doświadczeń i badań (52%). Respondenci deklarowali preferencje w zakresie oglądania filmów o treściach edukacyjnych (50%) oraz korzystania z gier symulacyjnych (45%). Edukacja ekologiczna, podobnie jak ekonomiczna i cyfrowa, może być zatem włączana do programów kształcenia, a także realizowana w formie projektów uzupełniających. Również w tym obszarze tematycznym,

bogata ofertę programów edukacyjnych oferują fundacje, organizacje pożytku publicznego oraz szkoły wyższe. Ciekawym przykładem jest realizowany w ramach Centrum Edukacji Obywatelskiej Program Edukacji Ekologicznej, który jest przeznaczony dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Wprowadza on uczniów i nauczycieli w koncepcję edukacji ekologicznej, a w szczególności:

- wyjaśnia zależności zachodzące pomiędzy środowiskiem, gospodarką, społeczeństwem i kulturą;
- pokazuje znaczenie środowiska naturalnego i ukazuje złożoność ekosystemu;
- wyjaśnia zjawiska przyrodnicze, które zachodzą w otaczającym uczniów świecie;
- zachęca do działania, pokazuje wartość działań indywidualnych i współpracy na rzecz środowiska naturalnego;
- rozwija wiedzę, umiejętności, postawy oraz kompetencje młodzieży.

Edukacja międzypokoleniowa

Integracja międzypokoleniowa i edukacja międzygeneracyjna nie stanowią już wyłącznie utopijnych koncepcji, ale stają się koniecznością, niezbędną do utrzymania ciągłości kulturowej i społecznej integracji. Być może to także jeden ze sposobów na oswojenie młodych ludzi z zachodzącymi zmianami zarówno w skali makro, jak i w skali mikrospołecznej, w rodzinach i najbliższym otoczeniu. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że prowadząc rozważania o edukacji międzypokoleniowej, nie można utożsamiać tego pojęcia wyłącznie z niesieniem pomocy osobom starszym. W rzeczywistości korzyści płynące dla osób młodszych są równie duże. Istotą uczenia się międzypokoleniowego jest zatem wzajemność procesów zachodzących pomiędzy uczestnikami. Zdaniem Rogera Browna i Toshio Ohsako procesy uczenia mogą być realizowane na trzech płaszczyznach:

- uczenia się od siebie nawzajem w sytuacji, gdy przynajmniej dwie generacje dzielą się swoimi doświadczeniami z zakresu uczenia się, podejmują aktywności w celu zdobycia wiedzy i nabywają zróżnicowane kompetencje społeczne;
- uczenia się o sobie nawzajem poprzez wymianę doświadczeń, historii, wartości i sposobów postrzegania otaczającego świata;
- wspólnego uczenia się, które odnosi się do zorganizowanego i realizowanego (przynajmniej przez dwie generacje) procesu uczenia się o świecie, społeczeństwach czy wydarzeniach, które są istotne dla różnych pokoleń.

Edukacja w zakresie odpowiedzialności społecznej

Rozważania na temat edukacji w zakresie odpowiedzialności społecznej warto rozpocząć od przybliżenia koncepcji „kształcenia dla przyszłości”. Jednym z jej obszarów jest kształcenie „transformatywnych kompetencji” (*transformative competencies*), jak określono to w opracowaniu OECD „The Future of Education and Skills 2030” (2019). Punktem wyjścia jest tu stwierdzenie, że nie sposób przygotować uczniów i studentów do skutecznego osiągnięcia pożądanego celu w przyszłości, jeśli stosuje się stare, utrwalone przez tradycyjny podział na „uczących” i „nauczanych” metody nauczania oraz dąży się do ukształtowania kompetencji według istniejących dotychczas w edukacji wzorów (Karwińska, Sanak-Kosmowska, 2020). Tymczasem potrzebne są nie tylko nowe metody, techniki nauczania, ale także nowe wizje potrzebnych kompetencji. Pod pojęciem „kompetencji transformatywnych” ukryte są kompetencje pozwalające na skuteczne uczestnictwo w procesach przemian, a także na kreatywne zmienianie siebie i świata od poziomu lokalnego do planetarnego. Kompetencje transformatywne to między innymi zdolność do kreowania nowych wartości, umiejętność radzenia sobie z napięciami i dylematami, wreszcie zdolność do przyjmowania odpowiedzialności. (OECD, 2020). Niezwykle ważna jest edukacja w zakresie społecznej odpowiedzialności, uwzględniającej

potrzeby lokalnej społeczności i najbliższego otoczenia uczniów. Edukacja społeczna powinna być nakierowana zatem na wspieranie ładu społecznego, ciągłości społecznej, kształtowanie postaw sprzyjających współdziałaniu, orientacji „na włączanie się”, aktywizacji społecznej na różnych poziomach (poczynając od skali mikro), reprezentowanej przez najbliższe otoczenie. Konsekwencją braku włączenia edukacji w tym zakresie, szczególnie na poziomie szkół podstawowych i ponadpodstawowych mogą być: brak nastawień prospołecznych, bierność, obojętność, brak zainteresowania tym, co się dzieje w sferze lokalnej, ale i w sferze makro, słabnięcie więzi społecznych. Odnosząc się do tytułowego projektu edukacyjnego – „Uniwersytetu Odpowiedzialnego” – warto wspomnieć, że zajęciom edukacyjnym mogą towarzyszyć także wydarzenia lokalne, takie jak zrealizowane w listopadzie i grudniu 2021 debaty regionalne pod hasłem „Małopolska Region – Wspólnota Możliwości”.

Świadoma prosumpcja

W literaturze przedmiotu prosumpcja utożsamiana jest z mądrą konsumpcją (Murawska, Długosz, 2018). Sam termin został wprowadzony do literatury przedmiotu przez Alvina Tofflera (1980). Zdaniem tego badacza prosumpcja odzwierciedlała zmiany zachodzące w ramach tzw. trzeciej fali. W opinii autora trzecia fala oznaczała odejście od masowej konsumpcji w kierunku zindywidualizowanego podejścia do nabywcy. Termin „prosumpcja” pochodzi z połączenia terminów: „produkcja” i „konsumpcja” i oznacza wzajemne przenikanie się tych zjawisk, splatanie się tych procesów aż do zatarcia granic między nimi (Jung, 2017). Badania (m.in. Manczak, Sanak-Kosmowska, 2018) dowodzą, że młodzi ludzie chętnie angażują się w prosumpcję, wchodząc w interakcje z innymi użytkownikami sieci i dzieląc się swoimi opiniami, a także preferując możliwość personalizacji swoich zakupów. Współczesna edukacja ekonomiczna z pewnością powinna uwzględniać ten trend, kształtując postawy prosumenckie wśród młodych ludzi. Jej wyrazem

może być edukacja w zakresie nowoczesnych modeli biznesowych, w tym sposobów angażowania się we współkreację, współtworzenie czy produkcję partnerską. W tym obszarze konieczna jest także dyskusja nad strategiami marketingowymi stosowanymi przez przedsiębiorców, w szczególności w zakresie mikrotargetowania i personalizacji komunikatów marketingowych. Jej efektem powinien być wzrost świadomości w zakresie manipulacyjnego charakteru reklamy i sposobów wykorzystywania przewagi informacyjnej przez reklamodawców (Wiktor, Sanak-Kosmowska, 2021).

Edukacja w zakresie przedsiębiorczości cyfrowej

Opublikowana przez OECD seria raportów PISA na temat edukacji, która bazuje na międzynarodowych badaniach porównawczych piętnastolatków, odnosi się do różnorodnych umiejętności i kompetencji uczniów. Jeden z nich, zatytułowany „Are Students Smart about Money?” został poświęcony diagnozie wiedzy, kompetencji i umiejętności uczniów w zakresie rozumienia finansów i współczesnej ekonomii. Inspiracją do przeprowadzenia badań był fakt, iż zarówno kraje rozwinięte, jak i rozwijające się zaniepokoiły się niskim poziomem znajomości finansów wśród swoich obywateli, a zwłaszcza wśród młodych ludzi. Ta obawa wynikała początkowo ze strachu o potencjalny wpływ kurczenia się systemów opieki społecznej i świadczeń związanych z zatrudnieniem oraz ekspansją usług finansowych na jakość życia. Pośredni wpływ kryzysu wywołanego pandemią COVID-19 na dochody i oszczędności osób fizycznych (zarówno obecne, jak i przyszłe) oraz zwiększona niepewność w otoczeniu gospodarczym i finansowym sprawiły, że znajomość zagadnień z zakresu finansów jest kluczowa dla zapewnienia odporności finansowej obywateli (OECD, 2020).

Dokonując analizy wyników uzyskanych przez polskich uczniów w diskutowanych badaniach, warto zwrócić uwagę na kilka interesujących kwestii:

- na tle innych krajów młodzi Polacy radzą sobie dobrze, zajmując czwarte miejsce;
- większość młodych ludzi uczy się zarządzania finansami od rodziców (94% wszystkich badanych uczniów, w tym Polacy);
- uczniowie dosyć rzadko czerpią wiedzę na temat finansów od nauczycieli, których jako źródło wiedzy zadeklarowało jedynie 34% młodych Polaków (w porównaniu do 50% średniego wyniku z krajów OECD).

Wielu ludzi już w młodym wieku staje przed decyzjami finansowymi i zostaje konsumentami usług finansowych. Prawdopodobnie wcześniej niż ich rodzice i opiekunowie, współcześni uczniowie znajdują się w obliczu wzrostu złożoności i ryzyka na rynku finansowym. Znajomość i rozumienie tych mechanizmów pomagają i usprawniają podejmowanie przez nich decyzji dotyczących finansów, dlatego też wiedza ta jest obecnie na całym świecie uznawana za niezbędną umiejętność życiową. Coraz więcej krajów zapewnia edukację finansową w szkołach. Aby zminimalizować przeciążenie programu nauczania, zazwyczaj wiedza finansowa integrowana jest z innymi przedmiotami i istniejącymi kursami. Uczniowie mogą doskonalić swoje umiejętności finansowe poprzez nabywanie kompetencji przekrojowych, takich jak rozwiązywanie problemów i krytyczne myślenie w innych przedmiotach (np. problemy finansowe można wykorzystać jako prawdziwe życie w kontekście nauczania matematyki). Warto także zaznaczyć, że w proces edukacji finansowej zaangażowane mogą być także inne instytucje niż szkoła. Przykładami takich inicjatyw są: projekty edukacyjne realizowane na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie (np. projekt „Oczy Szeroko Otwarte” realizowany w latach 2019–2021), konkursy ekonomiczne i finansowe dla młodzieży, uniwersytety dziecięce i młodzieżowe oraz realizacja zajęć gościnnych w klasach partnerskich.

Edukacja ekonomiczna XXI wieku

Socjalizacja ekonomiczna jest procesem zmierzającym do zrozumienia przez podmiot ekonomii dnia codziennego i kształtującym umiejętność efektywnego poruszania się w nim. Zdaniem Christine Roland-Levy „socjalizacja ekonomiczna obejmuje przyswajanie przez dziecko wiedzy, pojęć, umiejętności, zachowań, opinii, postaw, wartości oraz poznawczych reprezentacji związanych z otaczającym je światem gospodarki” (Roland-Levy, 2004, s. 277). Przedstawiona powyżej definicja zakłada, że socjalizacja ekonomiczna dotyczy jedynie dzieci, jednak proces ten nie ogranicza się wyłącznie do nich. Można ją także odnosić do osób dorosłych, które doświadczają w swoim życiu zmian (Sobieraj, 2013). O socjalizacji ekonomicznej mówimy zatem w sytuacji, gdy na skutek nowych zjawisk w sferze społeczno-ekonomicznej zmieniły się role życiowe dorosłych lub sposób realizacji zadań życia codziennego, np. obsługi konta bankowego online. Oznacza to zatem, że procesy socjalizacji mogą następować równolegle, a także, że osoby dorosłe, w tym rodzice, opiekunowie i nauczyciele nie zawsze mogą dysponować wystarczającą wiedzą w tym zakresie (Tyszka, 2004).

Nie ma wątpliwości, że edukacja ekonomiczna powinna zostać wpisana do szkolnych programów dydaktycznych, a jej zakres powinien obejmować m.in. następujące zagadnienia:

- poznanie elementarnych zasad ekonomii, a w szczególności „ekonomii dnia codziennego”,
- poznanie zasad funkcjonowania biznesu,
- poznanie zasad funkcjonowania banków i bezpiecznych sposobów korzystania z bankowości i aplikacji elektronicznych,
- poznanie założeń ekonomii obiegu zamkniętego oraz ekonomii obwarzanka,
- dyskusja nad etyką w gospodarce i biznesie.

Mając świadomość potrzeb edukacyjnych w tym zakresie, a także pewnych nierówności społecznych w zakresie dostępu do edukacji, z pomocą przychodzą projekty edukacyjne skierowane do szkół podstawowych i średnich, których pomysłodawcami są instytucje NGO oraz szkoły wyższe. Wiele interesujących programów tego typu zostało sfinansowanych przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju w ramach konkursów Programu Operacyjnego „Wiedza Edukacja Rozwój”. Interesującą inicjatywą są także organizowane cyklicznie przez Narodowy Bank Polski konkursy „Uczelnie szkołom – o finansach NBP”, w ramach których szkoły wyższe realizują projekty edukacyjne skierowane do dzieci i młodzieży. Na szczególną uwagę zasługują także projekty regionalne, które skierowane są do mieszkańców wybranych województw, nie tylko dużych miast, ale także wsi i małych miasteczek. Przykładem tego jest właśnie edukacyjny Program Pilotażowy „Uniwersytet Odpowiedzialny” realizowany w ramach zadań publicznych Województwa Małopolskiego w obszarze nauki, szkolnictwa wyższego, edukacji, oświaty i wychowania w 2021 r. pn. „Małopolska! Postaw na edukację – druga edycja”.

Personalizacja procesu edukacyjnego

W polskich szkołach stale rośnie liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W roku szkolnym 2018/2019 poradnie psychologiczno-pedagogiczne wydały 123,5 tys. opinii w sprawie dostosowania wymagań wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb edukacyjnych ucznia oraz opinii o specyficznych trudnościach w uczeniu się (NIK, 2020). Odnosiły się one głównie do zaleceń dotyczących pracy z uczniami z niepełnosprawnościami, opinii o specyficznych trudnościach w uczeniu się, dostosowaniu wymagań edukacyjnych oraz orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego. Jedynie niewielki procent tych orzeczeń odnosił się do pracy z uczniami szczególnie uzdolnionymi – wynika to z koncentracji na utrudnieniach, zaktóceniach i zaburzeniach

rozwoju spowodowanych zarówno przez czynniki zdrowotne, jak i społeczne.

W centrum zainteresowania współczesnej edukacji powinien znajdować się sam uczeń, a plan edukacji powinien być zgodny z jego specyficznymi potrzebami i zdolnościami. Oznacza to zatem, że ścieżka edukacyjna powinna być dostosowana w sposób elastyczny do uczącego się i z jego udziałem, przy wykorzystaniu adekwatnych metod, technik i sposobów nauczania. Sprzyja jej praca w małych grupach oraz praca twórcza. Wedle tej wizji na poziomie edukacji podstawowej i ponadpodstawowej nauczyciele i opiekunowie powinni zachęcać uczniów do rozwoju ich pasji i zainteresowań, a także dopasowywać sposoby pracy indywidualnych do możliwości i potrzeb edukacyjnych. W świetle licznych ograniczeń systemowych, administracyjnych i ekonomicznych wizja ta ma jednak charakter utopijny.

Na poziomie szkolnictwa wyższego interesującym przykładem personalizacji procesu edukacyjnego jest włączanie w plan studiów przedmiotów do wyboru, a także uruchamianie kierunków, w ramach których studenci o swoim planie studiów decydują samodzielnie. Przykładem takiej oferty dydaktycznej są studia WiSE (Wydziałowa Indywidualna Ścieżka Edukacyjna) realizowane w Kolegium Ekonomii Finansów i Prawa na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie oraz Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne realizowane na Uniwersytecie Jagiellońskim.

„Edukacja przez całe życie” a rola trzeciej misji uczelni

Sprostanie wymienionym powyżej wyzwaniom edukacyjnym jest możliwe m.in. dzięki intensywnej współpracy szkół z otoczeniem społeczno-gospodarczym, a w szczególności ze szkołami wyższymi w regionach. Warto zaznaczyć, że koncepcja ta wpisuje się w ideę trzeciej misji uczelni, zgodnie z założeniami której współczesne uniwersytety mają do wypełnienia trzy misje:

1. kształcenie,
2. działalność badawczo-naukowa,
3. kreowanie wzajemnych relacji z otoczeniem.

Szkoły wyższe, poza swoją działalnością podstawową w zakresie edukacji i rozwoju nauki, mają także za zadanie angażować się w życie społeczne na różnych poziomach: ekonomicznym, cywilizacyjnym oraz moralnym. Koncepcja ta zakłada bowiem, że uczelnia nie jest „enklawą wyjętą z otoczenia” ani „samotną wyspą”, ale kluczową instytucją kształtującą społeczeństwo wiedzy. W przypadku uczelni ekonomicznych, których przykładem jest Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, szczególną przestrzenią do takiej współpracy jest edukacja ekonomiczna oraz cyfrowa.

Należy wyraźnie zaznaczyć, że trzecia misja uczelni nie ogranicza się do – niewątpliwie bardzo istotnego – wkładu w rozwój gospodarczy, procesy rewitalizacji społeczno-przestrzennej i gospodarczej czy wyrównywanie nierówności społecznych na poziomie wewnątrzregionalnym. Współczesne społeczeństwa stają coraz częściej wobec niedostatku zasobów, takich jak m.in.: kapitał społeczny, zdolność do dialogu, poczucie odpowiedzialności, zdolność do zbiorowego działania na rzecz dobra wspólnego. Należy podkreślić, że jest znacznie trudniej wykreować i utrzymać te zasoby niż kompetencje i umiejętności w zakresie zarządzania, takie jak podejmowania skutecznych decyzji, dokonywania trafnej oceny zysków i strat czy nawet przewodzenia grupie. Jednak to właśnie od uniwersytetów powinno się oczekiwać rozwinięcia odpowiednich idei i działań prowadzących do budowania postaw i zachowań „obywatelskich”. Szczególnie warto podkreślić, że chodzi tu o wychodzenie poza podejście „socjotechniczne”, z którym często owe zasoby społeczne są kojarzone, a które jest skupione m.in. wokół skutecznego działania zbiorowego czy umiejętności wykorzystania powiązań międzyludzkich (Karwińska, Sanak-Kosmowska, 2020). W tym sensie rola „dobrego sąsiada” i uruchamianie szerokiego dyskursu, tradycyjnie określanego jako „debata togi i ratusza”, nie są zogniskowane wyłącznie

wokół zagadnień gospodarczych (Breznitz, Feldman, 2012). Chodzi tu o zaangażowanie uczelni w obszarze budowania cywilizacji opartej na wartościach humanistycznych, jej wkład w tworzenie kultury zaufania, dialogu, porozumienia i współpracy, a także wpływ na kształtowanie i proponowanie standardów etycznych zarówno w polityce gospodarczej, jak i politykach publicznych oraz wreszcie o jej zaangażowanie w kształcenie na wszystkich poziomach edukacji formalnej i pozaformalnej. Przykładem praktycznej realizacji idei trzeciej misji uczelni jest tytułowy projekt „Uniwersytet Odpowiedzialny” realizowany przez Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie we współpracy z Fundacją Gospodarki i Administracji Publicznej. Program Pilotażowy został przeprowadzony w listopadzie i grudniu 2021 r. i obejmował m.in.: szkolenia dla nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych, warsztaty dydaktyczne dla uczniów z małopolskich szkół poświęcone edukacji cyfrowej, cyfrowej przedsiębiorczości i wyzwaniom przyszłości oraz cykl debat regionalnych realizowanych w wybranych miastach regionu.

Wnioski końcowe i rekomendacje

Współczesna edukacja nie może ograniczać się wyłącznie do przekazywania wiedzy. Szkoła XXI w. powinna także kształtować umiejętność pracy i współdziałania w grupie, wzajemnego szacunku i zrozumienia, otwierając młodych ludzi na potrzeby najbliższego otoczenia. Przede wszystkim jednak edukatorzy na każdym szczeblu edukacji powinni wskazać swoim podopiecznym indywidualną ścieżkę rozwoju, zgodną z ich zainteresowaniami, ale także uczyć rozsądnego korzystania z technologii, w tym wykorzystania ich do realizacji własnych celów naukowych, osobistych i społecznych. Tylko pełne zrozumienie świata cyfrowego (ze szczególnym uwzględnieniem jego potencjału, ale także ze świadomością zagrożeń z niego płynących) pozwoli młodym ludziom na osiągnięcie sukcesu osobistego. Konieczne wydaje się zatem uzupełnienie „tradycyjnych”

przedmiotów szkolnych o edukację społeczną, technologiczną i ekonomiczną. Ważne jest także, aby proces nauki nie ograniczał się wyłącznie do relacji nauczyciel – uczeń. W tym kontekście niezwykle istotna wydaje się rola rodziny, lokalnej społeczności, instytucji kultury, ale także szkół wyższych. Jednym ze sposobów odpowiedzi na te potrzeby może być wspomniana wcześniej trzecia misja uczelni. Zaangażowanie się w edukację międzypokoleniową, realizacja projektów edukacyjnych, organizacja regionalnych wydarzeń społecznych i edukacyjnych oraz wyrównywanie szans mieszkańców regionu poprzez ułatwienie dostępu do edukacji to tylko wybrane narzędzia, które współczesne akademie mogą włączać w swoją politykę społeczną odpowiedzialności.

Bibliografia

- Breznitz, S.M., Feldman, M.P. (2010). The Engaged University. *The Journal of Technology Transfer*, 37(2), 139–157.
- Brown, R., Ohsako, T. (2003). A Study of Inter-Generational Programmes for Schools Promoting International Education in Developing Countries through the International Baccalaureate Diploma Programme. *Journal of Research in International Education*, 2(2), 151–165. DOI: <https://doi.org/10.1177/14752409030022002>.
- Drucker, P.F. (1999). Knowledge-Worker Productivity: The Biggest Challenge. *California Management Review*, 41(2), 79–94. DOI: <https://doi.org/10.2307/41165987>.
- Gajderowicz, T., Jakubowski, M. (2020), *Cyfrowe wyzwania stojące przed polską edukacją*, Warszawa: Polski Instytut Ekonomiczny.
- Jung, B. (2017). Debata wokół pojęcia *sharing economy* i jego miejsca w gospodarce cyfrowej. *Roczniki Kolegium Analiz Ekonomicznych*, 44, 152.
- Karwińska, A., Sanak-Kosmowska, K. (2020). Oczy Szeroko Otwarte – obecność projektów edukacyjnych w trzeciej misji uczelni. *Horyzonty Wychowania*, 19(51), 69–85. DOI: <https://doi.org/10.35765/hw.1978>.

- Librus. (2021). *Nowi uczniowie, nowi młodzi – jak uczyć pokolenie Z, Nowi uczniowie, nowi młodzi – jak uczyć pokolenie Z*. Pobrane z: <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/jak-uczyc-pokolenie-z> (12.12.2021).
- Manczak, I., Sanak-Kosmowska, K. (2018). Zaangażowanie młodych konsumentów w prosumpcję. *Organizacja i Kierowanie*, 4, 215–227.
- McCrinkle, M., Fell, A. (2020). *Understanding Generation Alpha*. Norwest: McCrinkle Research Pt.
- Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne. Pobrane z: <https://mish.uj.edu.pl/> (21.12.2021).
- Murawska, A, Długosz, H. (2018). Prosumpcja jako forma aktywności konsumentów na rynku dóbr i usług. *Handel Wewnętrzny*, 4(1), 243.
- Najwyższa Izba Kontroli. (2020). *Indywidualizacja kształcenia po wprowadzeniu zmian w przepisach oświatowych*. Pobrane z: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22598,vp,25288.pdf> (12.12.2021).
- Nie zagub dziecka w sieci. Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/niezagubdzieckawsieci> (20.12.2021).
- Noszczyk, M. *Jaka edukacja ekologiczna dziś dla nastolatków?* Pobrane z: <https://www.wwf.pl/aktualnosci/jaka-edukacja-ekologiczna-dzis-dla-nastolatkow> (20.12.2021).
- OECD. (2019). *The Future of Education and Skills 2030*. Pobrane z: <http://www.oecd.org/education/2030-project/> (30.11.2021).
- OECD. (2020). Are Students Smart about Money? *PISA 2018 Results*, 4. DOI: <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>.
- Ogólnopolska Sieć Edukacyjna. Pobrane z: <https://ose.gov.pl/internet-ose> (30.12.2012).
- Roland-Levy, Ch. (2004). W jaki sposób nabywamy pojęcia i wartości ekonomiczne? W: T. Tyszka (red.), *Psychologia ekonomiczna*, 277. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stowarzyszenie Demagog. <https://demagog.org.pl/> (21.12.2012).
- Stunża, G.D. (2016). Edukacja wersja beta: pokolenie Z i pokolenie Alfa a kompetencje uczestnictwa w kulturze. *Kultura Popularna*, 4(50), 86–94.
- Sztompka, P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. Nowy Jork: William Morrow & Company.

Tyszka, T. (red.) (2004). *Psychologia ekonomiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Uniwersytet Odpowiedzialny. Pobrane z: <https://uniwersytetodpowiedzialny.pl/> (20.12.2021).

Warneryd, K.E. (2004). Psychologia i ekonomia. W: T. Tyszka (red.), *Psychologia ekonomiczna*, 13–20. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Wiktor, J., Sanak-Kosmowska, K. (2021). *Information Asymmetry in Online Advertising*. Londyn, Nowy Jork: Routledge.

WISE. Pobrane z: <https://wise.uek.krakow.pl/wolnosc-wyboru/> (12.12.2021).

Aktywność instytucji akademickiej w obszarze edukacji nieformalnej i pozaformalnej – kierunki rozwoju

IRYNA MANCZAK

MARIA BAJAK

Wprowadzenie

Współczesne uczelnie funkcjonują już nie tylko jako wspólnoty uczonych, które opierają swoją działalność jedynie na prowadzeniu badań naukowych i realizacji zajęć dydaktycznych skierowanych do studentów i uczestników innych form kształcenia oferowanych na poziomie akademickim (m.in. studia podyplomowe, szkoła doktorska). Aktywności podejmowane przez instytucje akademickie przybierają coraz bardziej wszechstronny zakres. Jest to następstwem tego, że ciągle wzrasta ich odpowiedzialność wobec społeczeństwa, w tym jednocześnie poszerza się spektrum oferowanych projektów edukacyjnych dla różnych grup odbiorców (Compagnucci, Spigarelli, 2020; Vogt, Weber, 2020). W zakres kluczowych ról instytucji akademickich wpisuje się ich czynne uczestnictwo w rozwoju społeczeństw (Piotrowska-Piątek, 2017; Knudsen, Frederiksen, Goduscheit, 2019). Może ono być realizowane w sposób różnorodny z punktu widzenia przyjętych wcześniej celów operacyjnych. Przede wszystkim niniejsza aktywność stanowi integralny element trzeciej misji uczelni. Misja ta skoncentrowana jest nie tylko na kształtowaniu relacji ekonomicznych z otoczeniem zewnętrznym, ale również na aktywnym partycypowaniu w szeroko rozumianych przedsięwzięciach cywilizacyjnych, kulturowych i etycznych (Kola, Leja, 2015; Berghauser, Hoelscher, 2020).

W ramach trzeciej misji uczelni podejmowane są m.in. inicjatywy obejmujące realizację działań, które mogą inspirować samokształcenie

czy samodzielny rozwój, w tym przybierając formę różnych niesformalizowanych inicjatyw projektów. Warto zauważyć, że w opinii niektórych badaczy misja ta nie jest realizowana systemowo, gdyż nie stanowi ona strategicznego, kompleksowego oraz zalecanego celu działalności krajowych uczelni (Banaś, Czech, Kołaczek, 2019). Istotnym zadaniem jest podejmowanie nie tylko refleksji na poziomie akademickim, ale także stosownych inicjatyw i rozwiązań, które pozwolą analizowanym instytucjom wypracować odpowiednie instrumentarium, w tym wdrożyć praktyki umożliwiające implementowanie działań związanych z trzecią misją. Uczelnie powinny też diagnozować i oceniać potencjalne działania jako społecznie użyteczne oraz zgodne z przyjętym podejściem (Rybkowski, 2019).

Celem prezentowanych rozważań jest zarysowanie aktywności instytucji akademickich związanych z edukacją niesformalizowaną. Analizą objęto przykłady wybranych projektów realizowanych przez uczelnie w ramach tej formy kształcenia. W świetle przeprowadzonych rozważań podjęto próbę sformułowania wniosków i rekomendacji, które mogą wzmocnić pozycję akademickich przedsięwzięć edukacyjnych oraz spopularyzować ich ofertę wśród innych projektów o charakterze pozaformalnym w obszarze edukacji. Ponadto zdecydowano się także zidentyfikować potencjalne kierunki rozwoju omawianych aktywności przez pryzmat zgłaszanych potrzeb społecznych.

Wyzwania w obszarze roli edukacji w rozwoju jednostki

Dyskusja dotycząca problematyki obrazującej dylematy współczesnej edukacji pozostaje ciągle aktualnym obszarem badawczym o charakterze interdyscyplinarnym, aplikacyjnym oraz praktycznym. Jest to głównie spowodowane ważką rolą kształcenia w życiu człowieka i jego rozwoju. Co istotne, edukacja realizowana jest na różnych jego etapach, jak również pełni różnorakie funkcje. Określenie istoty edukacji w rozwoju indywidualnym wymaga uwzględnienia uwarunkowań,

w jakich przebiega ten proces, oraz przeanalizowania predyspozycji jego uczestników. Ponadto należy zwrócić uwagę na oczekiwania i potrzeby adresatów szeroko rozumianych przedsięwzięć edukacyjnych. Generalna tendencja pokazuje, że ich krąg niewątpliwie ciągle się poszerza. Słuszne jest stwierdzenie, które sygnalizuje potrzebę powiązania edukacji z życiem, że „edukacja oderwana od rzeczywistości raczej zostanie uznana za mało przydatną” (Mazurkiewicz, 2015, s. 17). Poza tym należy zwrócić uwagę na fakt, że „ umiejętne dostrzeżenie, rozpoznawanie i nazywanie zachodzących zmian umożliwia właściwe poznanie świata” (Hesse-Gawęda, 2018, s. 106). Przywołane stanowisko koresponduje z dostosowywaniem form i zadań wpisujących się w proces edukacyjny do potrzeb oraz preferencji jego potencjalnych uczestników.

Od lat 60. XX wieku edukacja postrzegana jest jako ciągłe uczenie się (Maniak, 2015). W konsekwencji stanowi już nie tylko rodzaj kategorii mającej znamiona dobrowolnej aktywności, która praktykowana jest przez nieliczne jednostki w celu zaspokojenia własnych ambicji, zainteresowań czy też potrzeb umożliwiających rozwój osobisty. Wręcz przeciwnie, jest rodzajem konieczności niezbędnej do właściwego funkcjonowania we współczesnych realiach społeczno-gospodarczych, jak również na rynku pracy. Rozwijając zaprezentowane stanowisko, można uznać, że w dyskursie publicznym edukacja powinna być pojmowana jako zjawisko permanentne nie tylko w ramach systemowego kształcenia, ale także poza nim. Warto w tym miejscu podkreślić, że uczenie odbywa się w ramach edukacji formalnej oraz w sposób niesformalizowany, obejmując edukację pozaformalną tj. zorganizowane kształcenie poza systemem i nieformalną, czyli poza zorganizowanym kształceniem (Stęchły, 2021).

Edukacja pełni dwie fundamentalne funkcje w życiu człowieka: primarną i sekundarną. Pierwsza z nich realizowana jest w sposób systemowy. W konsekwencji stanowi podstawę do uzyskania formalnych uprawnień, które umożliwiają dalszą edukację poza systemem. Nawiązuje do celów programów kształcenia, w tym umożliwia kształtowanie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Z kolei funkcja sekundarna obejmuje zdarzenia informacyjne, które nieustannie

oddziałują na człowieka i jego społeczną świadomość. W zakres tej funkcji wpisują się także zdarzenia związane z celową formą jednostkową i zbiorową aktywnością. Funkcja sekundarna jest wynikiem doświadczeń jednostki oraz jej aktywności zawodowej i społecznej. Jej realizacja w znacznym stopniu uwarunkowana jest chęcią i determinacją do zdobywania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych (Rostańska, 2016).

Zdaniem Druckera w społeczeństwie wiedzy edukacja powinna opierać się na kreowaniu uwarunkowań sprzyjających rozwojowi jednostki w obszarze, w którym mogłaby się realizować oraz wyznaczaniu standardów, a nie tylko ich spełnianiu. Jednym z takich uwarunkowań mogą być przedsięwzięcia związane z kształceniem nieformalnym. Wyodróżniona forma kształcenia określana jest mianem uczenia się przez praktykę lub samokształcenie. Jej egzemplifikacją są programy edukacyjne świadczone przez instytucje publiczne (m.in.: biblioteki, muzea, szkoły muzyczne, szkoły językowe, domy kultury, teatry) czy też inne, organizujące aktywne formy spędzania wolnego czasu (Stalończyk, 2014). Szereg wydarzeń (kursy, szkolenia, warsztaty, wykłady, odczyty) może mieścić się w edukacji pozaformalnej (m.in. kursy, szkolenia hobbystyczne czy też sportowe). Założeniem kształcenia niesformalizowanego, skierowanego do ludzi młodych jest umożliwienie i zachęcenie ich do zajmowania się samorozwojem. Wśród kluczowych podmiotów podejmujących omawiane przedsięwzięcia edukacyjne nie powinno zabraknąć instytucji akademickich.

Koncepcja uczenia się przez całe życie wzrosła do rangi paradygmatu życia jednostkowego, społecznego i gospodarczego, co sprawiło, że w naukach społecznych na znaczeniu zyskała pedagogika, w tym głównie andragogika (Solarczyk-Szewc, 2011). Wskutek tego interesującym zagadnieniem jest nie tylko podejmowanie badań o tym charakterze dyscyplinarnym, dotyczących usystematyzowania koncepcji teoretycznych obrazujących wyzwania w obszarze edukacji, ale także skonfrontowanie ich z potrzebami praktyki gospodarczej w odniesieniu do postępujących zmian społecznych. Warto dodać, że wybrane konteksty i cechy nowoczesnego paradygmatu edukacyjnego dotyczą m.in. (Czerwiński, 2020):

- powiązania uczenia się z samym życiem,
- uwzględnienia potrzeb edukacyjnych wynikających z egzystencjalnych problemów,
- znaczenia motywacji i własnej aktywności uczącego się podmiotu,
- uczenia się „przy okazji innych rodzajów działalności”.

Wyżej wyróżnione konteksty i cechy nowoczesnego paradygmatu edukacyjnego sygnalizują potencjalne kierunki przedsięwzięć, które mogą być podejmowane przez uczelnie w celu popularyzacji osiągnięć pracowników akademickich, w tym wyników realizowanych przez nich badań oraz innych projektów. Instytucje te posiadają także ogromny potencjał oraz doświadczenie w obszarze organizacji spotkań i wykładów prowadzonych przez kadrą naukową, które korespondują z aktualnymi zagadnieniami społeczno-gospodarczymi.

Edukacja nieformalna i pozaformalna – ujęcie definicyjne

W ostatnich latach działalność instytucji edukacyjnych, a w szczególności tych o charakterze akademickim, zdecydowanie wykracza poza formalne formy kształcenia. Coraz częściej podejmowane są nieformalne i pozaformalne przedsięwzięcia, które adresowane są do różnych grup społecznych. Ich przykładem są projekty skierowane do dzieci (Karwińska, Sanak-Kosmowska, 2020; Manczak, 2021), seniorów, jak również osób z niepełnosprawnością (Wos, 2019; Bielińska, 2020). Działania te wpisują się w zakres trzeciej misji uczelni, która określa wszelkie aktywności związane z kształtowaniem jej relacji z otoczeniem (Leja, 2019). Aktywność ta może być wyrażana właśnie poprzez m.in. działalność dydaktyczną na rzecz społeczności (Pinheiro, Langa, Pausits, 2015).

Pomimo że kwestie edukacji o charakterze niesformalizowanej można uznać za istotną problematykę wpisującą się w zakres działalności instytucji akademickich, to jednak tematyka ta rzadko pojawia

się w publikacjach naukowych. Dzięki przeprowadzeniu analizy bibliometrycznej zidentyfikowano niewielką liczbę opracowań naukowych poświęconych edukacji niesformalizowanej. Baza Centrum Otwartej Nauki¹ indeksuje sześć artykułów, których tematem jest „edukacja nieformalna” oraz siedem prac dotyczących „edukacji pozaformalnej”. Natomiast w humanistycznej bazie BazHum² dostępne są zaledwie cztery artykuły zawierające słowo kluczowe „edukacja nieformalna”, ale nie pojawia się w niej żadne opracowanie ze słowem kluczowym „edukacja pozaformalna”. Z kolei w bazie BazEkon nie jest indeksowana żadna pozycja związana z omawianą problematyką. Ostatnia z wyróżnionych baz zawiera dostęp do opracowań naukowych poświęconych zagadnieniom ekonomicznym oraz z nimi powiązanych³.

W literaturze przedmiotu poszczególni autorzy odmiennie podejmują próby zdefiniowania edukacji nieformalnej. Zdaniem Grażyny Leśniewskiej jest to „proces uczenia się, który stanowi efekt wykonywania codziennych czynności związanych z życiem zawodowym, rodzinnym czy wypoczynkiem. Proces ten nie ma struktury⁴, a jego celem nie jest uzyskanie świadectwa. Edukacja nieformalna może wynikać z chęci nauczenia się czegoś, lecz na ogół jest mimowolna (incydentalna, przypadkowa)” (Leśniewska, 2016, s. 116). W wyróżnionym ujęciu zwrócono uwagę na przebieg procesu edukacyjnego,

1 Repozytorium jest rodzajem zawierającym publikacje polskich naukowców w otwartym dostępie.

2 BazHum stanowi przykład bazy bibliograficznej zawierające prace opublikowane w polskich czasopismach naukowych o tematyce humanistycznej oraz społecznej. Jej twórcą jest Muzeum Historii Polski w Warszawie.

3 Baza współtworzona jest w ramach Konsorcjum BazEkon. Jego członkami są uczelnie ośrodki i biblioteczne, m.in.: Biblioteka Główna Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Biblioteka Główna Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Biblioteka Główna Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Biblioteka Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Biblioteka Główna Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach i Biblioteki Wydziałowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

4 Dotyczy to celów nauczania, czasu trwania nauki oraz wsparcia.

kluczowe charakterystyki oraz motywy jego podejmowania. Natomiast Barbara Lulek podkreśla, że edukacja nieformalna „obejmuje zatem nurt oddziaływań edukacyjnych nie zawsze intencjonalnych, realizowany równoległe do działań szkoły przez jednostki i grupy, instytucje i placówki zajmujące się bezpośrednio i pośrednio wychowaniem” (Lulek, 2016, s. 24). W opinii Małgorzaty Zakrzewskiej ten rodzaj edukacji ma „miejsce najczęściej poza formalnymi systemami edukacyjnymi. Jego główną cechą jest dobrowolność, a kształcenie przebiega na wielu polach (...), istotą jest zdobywanie wiedzy i doświadczenia poprzez wolontariat, członkostwo w organizacjach młodzieżowych czy też pozarządowych” (Zakrzewska, 2014, s. 162).

Z kolei edukacja pozaformalna to „uczenie się zorganizowane instytucjonalnie, w ramach programów, które nie wchodzą w zakres edukacji formalnej. Efekty uczenia się uzyskane w ramach edukacji pozaformalnej mogą być walidowane, akumulowane i przenoszone w toku zdobywania kwalifikacji szkolnych i akademickich” (Stęchły, 2021, s. 8). Jest ona realizowana w różnych formach, gdzie istotne znacznie ma tworzenie interakcji pomiędzy uczestnikiem zajęć a jego edukatorem. Mogą to być na przykład szkolenia, warsztaty, kursy seminaria lub konferencje (Kwiatkowski, 2017). Warto wskazać, że „udział w edukacji pozaformalnej pozbawiony jest ryzyka związanego z oceną, sprawdzaniem poziomu nabytej wiedzy i umiejętności. Mimo to, udział w tego typu aktywnościach wzmacnia kompetencje uczestników (Abramowicz, 2020, s. 93).

Na potrzeby prowadzonych rozważań przyjęto, że edukacja nieformalna i pozaformalna obejmuje nieustrukturyzowane i dobrowolne formy kształcenia, nakierowane na zdobywanie wiedzy i umiejętności równoległe do formalnego systemu kształcenia (Tabela 7.1). Warto podkreślić, że edukacja nieformalna prowadzona jest zarówno w sposób zorganizowany⁵, jak i może być traktowana jako rezultat uczenia się podczas wykonywania codziennych czynności. W konsekwencji

5 W tym podejściu powinna służyć konkretnym celom.

kształtowane są wybrane cechy społeczne, takie jak m.in. (Trempała, 2002):

- skuteczne porozumiewanie się,
- nabywanie odpowiedzialności osobistej i społecznej,
- umiejętność podejmowania grupowych inicjatyw,
- poszanowanie zasad społecznych, dyscyplina i uczciwość,
- szacunek w stosunku do innych osób,
- podejmowanie optymalnych decyzji, krytyczne myślenie,
- odczuwanie chęci do dalszego rozwoju umiejętności i wzbogacania wiedzy.

Tabela 7.1. Porównanie edukacji formalnej oraz nieformalnej i pozaformalnej

Wyszczególnienie	Edukacja formalna	Edukacja nieformalna i pozaformalna
Główne cele	zdobywanie wiedzy i umiejętności określonych podstawą programową	podnoszenie kompetencji, rozwój umiejętności, ugruntowanie wartości
Sposób organizacji	hierarchiczny i chronologiczny, zgodny z poziomami kształcenia (etapami edukacji)	zorganizowany (np. projekty społeczne) lub spontaniczny (np. w trakcie wykonywania codziennych czynności)
Uczestnicy	zwykle o podobnych kompetencjach, wiedzy, wieku i potrzebach	najczęściej zróżnicowani pod kątem kompetencji, wiedzy, wieku i potrzeb
Ramy czasowe	z reguły przewidziane stosowną ustawą	całe życie
Obligatoryjność	obowiązkowa (większość stopni)	dobrowolna
Motywacja	głównie zewnętrzna	głównie wewnętrzna
Zaświadczenia	świadczenia i dyplomy wydawane na podstawie ocen oraz egzaminów	opcjonalnie certyfikaty i zaświadczenia o uczestnictwie

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z raportem opublikowanym pod koniec 2020 r. przez World Economic Forum jako kluczowe kompetencje najbardziej poszukiwane na rynku pracy w najbliższych latach należy wskazać m.in.:

- krytyczne myślenie,
- rozwiązywanie problemów,
- samodzielne zarządzanie przedsięwzięciami,
- praca z innymi ludźmi,
- zarządzanie działaniami,
- informowanie o podjętych działaniach.

Wyżej zaprezentowane kompetencje pokrywają się z efektami kształcenia niesformalizowanego. Zatem mogą być one nawet bardziej istotne niż posiadanie dyplomu wybranej uczelni, studia na konkretnym kierunku czy też ocena widniejąca na dyplomie. Jednakże dopiero powiązanie kompetencji zdobywanych w nieformalnych lub pozaformalnych procesach z formalnym tokiem nauczania może zapewnić najlepsze efekty dla osoby uczącej się, a w dalszej kolejności dla jednostki wchodzącej na rynek pracy.

Instytucja akademicka a edukacja nieformalna i pozaformalna – przegląd praktyk

W dalszej części rozważań zostaną omówione wybrane inicjatywy⁶, które wpisują się w obszar edukacji nieformalnej lub pozaformalnej, i podejmowane są przez krajowe instytucje akademickie⁷ (Tabela 7.2). Warto podkreślić, że ich potencjał winien być szerzej wykorzystywany w działaniach związanych z edukacją oraz projektach ukierunkowanych na rozwój społeczno-gospodarczy na poziomie regionalnym czy też ogólnokrajowym.

6 Analizą objęto kilka projektów skierowanych do różnych grup odbiorców. Zdecydowano się omówić istotne działania inicjowane przez uczelnie, które wpisują się w obszar edukacji nieformalnej.

7 Omówione przykłady potraktowano jako wybrane *case studies*. Zdecydowano się zastosować niniejsze postępowanie badawcze w celu zrozumienia, opisanie oraz wyjaśnienia problematyki objętej analizą (Mielcarek, 2014).

Tabela 7.2. Przegląd badanych projektów

Projekt	Organizacja	Odbiorcy	Główny cel
Światowy Tydzień Przedsiębiorczości	Fundacja Światowego Tygodnia Przedsiębiorczości wraz ze współpracującymi instytucjami i uczelniami	szeroko pojęci „młodzi ludzie”	promowanie kreatywności i przedsiębiorczości, wspieranie młodych osób w podejmowaniu własnej działalności gospodarczej oraz realizacja różnorodnego programu zachęcającego do bycia przedsiębiorczym
DARE-Learning	konsorcjum, którego członkami są: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Uniwersytet Piotra i Marii Curie w Paryżu, Uniwersytet Arystotelesa w Salonikach oraz Uniwersytet Karola w Pradze	nauczyciele prowadzący zajęcia z osobami z niepełnosprawnością	włączenie do społeczeństwa jednostek oraz grup społecznych wykluczonych lub zagrożonych społecznym wykluczeniem (ekskluzją) poprzez stwarzanie im szans oraz możliwości realizacji zadań rozwojowych odpowiadających różnym etapom życia
„Uśmiech mamy”	Warszawski Uniwersytet Medyczny w Warszawie, Centrum Medyczno-Diagnostyczne Sp. z o. o. oraz Centrum Medyczne Szpital Św. Rodziny w Łodzi	kobiety przed i po porodzie; pracownicy medyczni	podnoszenie świadomości na temat depresji poporodowej poprzez działania edukacyjne i profilaktyczne wśród kobiet przed i po porodzie oraz zwiększenie wczesnego wykrywania depresji poporodowej przez personel medyczny

Projekt	Organizacja	Odbiorcy	Główny cel
„Gdy nauka jest kobietą”	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	pracownicy nauki i administracyjni uniwersytetu, studenci, otoczenie zewnętrzne uczelni	kreowanie jak najlepszego środowiska pracy na uniwersytecie dla wszystkich pracowników naukowych i administracyjnych poprzez działania na rzecz równego traktowania, badanie potrzeb kobiet na uczelni oraz wspieranie ich karier naukowych, jak również zwiększanie świadomości dotyczącej przeszłych i współczesnych dokonań badawczych kobiet
Realizacja III misji Uniwersytetu SWPS poprzez wdrożenie programów zajęć edukacyjnych dla młodzieży oraz seniorów i senierek	Uniwersytet SWPS w Warszawie we współpracy z Fundacją Giesche w Katowicach, Uniwersytetem Trzeciego Wieku w Świętochłowicach oraz Gdańską Fundacją Oświatową	uczniowie w wieku 16–19 lat, seniorzy	wsparcie aktywizacji społecznej i zawodowej młodzieży szkolnej oraz seniorów i senierek poprzez rozwijanie kompetencji interpersonalnych, poznawczych, komunikacyjnych, działania samorozwojowe, ograniczanie odczuwania stresu oraz budowanie poczucia własnej skuteczności

Projekt	Organizacja	Odbiorcy	Główny cel
„Otwarta Łódź”	Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego	obcokrajowcy mieszkających w Łodzi oraz jej okolicach, przedstawiciele łódzkich instytucji publicznych	integracja cudzoziemców zamieszkujących w Łodzi i okolicach poprzez podniesienie ich kompetencji zawodowych oraz zwiększenie kompetencji językowo-kulturowych pracowników instytucji publicznych odpowiedzialnych za kontakt z obcokrajowcami

Źródło: Opracowanie własne na podstawie <https://tydzienprzedsiębiorczosci.pl/>, <http://www.darelearning.eu/>, <https://usmiechmamy.pl/o-projekcie/>, <http://gdynaukajestkobieta.amu.edu.pl/o-nas/>, <https://swps.pl/uczelnia/projekty-europejskie/18833-realizacja-iii-misji-universytetu-swps-poprzez-wdrozenie-programow-zajec-edukacyjnych-dla-mlodziezy-oraz-seniorow-i-seniorek>, <http://otwartalodz.uni.lodz.pl/> (3.02.2022).

Światowy Tydzień Przedsiębiorczości

Przykładem istotnej inicjatywy w obszarze edukacji nieformalnej jest Światowy Tydzień Przedsiębiorczości (ŚTP). Jest to ogólnoświatowe przedsięwzięcie, które poświęcone jest promowaniu idei „bycia przedsiębiorczym” wśród młodych ludzi⁸. W świetle prowadzonych rozważań należy dodać, że podejmowanie przedsięwzięć edukacyjnych na temat przedsiębiorczości dotyczy przekazywania wiedzy, nabywania umiejętności oraz kształtowania postaw, w tym krzewienia przedsiębiorczości (postaw przedsiębiorczych) w życiu osobistym, społecznym i zawodowym uczących się (Wach, 2013). Przywołane założenia

⁸ W 2008 r. miała miejsce pierwsza edycja analizowanej inicjatywy, która stanowiła przykład jednej z największych globalnych kampanii promujących postawy przedsiębiorcze wśród młodzieży.

realizowane są w ramach wydarzeń organizowanych podczas ŚTP. Jego główne cele koncentrują się m.in. wokół (Światowy Tydzień Przedsiębiorczości, 2021):

- promocji kreatywności i przedsiębiorczości,
- wspierania młodych osób w podejmowaniu własnej działalności gospodarczej,
- realizacji różnorodnego programu wydarzeń, które mogą zachęcać do bycia przedsiębiorczym.

W Polsce koordynatorem wydarzenia jest Fundacja Światowego Tygodnia Przedsiębiorczości. Co ważne, oficjalnym partnerem ŚTP, w tym jego koordynatorem w regionie, jest Województwo Małopolskie. W ramach każdej edycji w przedsięwzięciu biorą udział instytucje, które wspierają przedsiębiorczość (lub są tym zainteresowane), w tym krakowskie uczelnie oraz przedsiębiorstwa⁹. Taką formułę współpracy można zaklasyfikować jako praktyczną realizację modelu potrójnej helisy, który zakłada kooperację pomiędzy trzema odmiennymi strefami – instytucjami naukowymi, administracją publiczną oraz biznesem (Odzimek, 2018). Program tego wydarzenia opiera się na różnorodnych aktywnościach edukacyjnych, które zakładają propagowanie oraz popularyzację idei przedsiębiorczości wśród młodych. Zazwyczaj aktywności te obejmują szkolenia, seminaria, spotkania z przedsiębiorcami i aniołami biznesu, warsztaty, konkursy, konferencje, wizyty studyjne czy też turnieje Cashflow. Należy podkreślić, że partnerami ŚTP są także małopolskie instytucje akademickie lub jednostki przez nie prowadzone. W 2021 r. program inicjatywy był współtworzony m.in. przez: Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja oraz Małopolską Uczelnię Państwową im. rtm. Witolda Pileckiego w Oświęcimiu. W ŚTP uczestniczyły

9 W 2021 r. program ŚTP był współtworzony przez ponad 40 instytucji prowadzących działalność w Małopolsce.

także Centrum Transferu Technologii Politechniki Krakowskiej im. Tadeusza Kościuszki oraz Małopolskie Centrum Biotechnologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Instytucje akademickie wzbogaciły program wydarzenia o elementy, które niewątpliwie przyczyniły się do podniesienia jego zawartości w wymiarze merytorycznym. Warto dodać, że Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie przygotował szereg propozycji w formie seminariów, warsztatów, wykładów oraz debat (Światowy Tydzień Przedsiębiorczości w Małopolsce, 2021).

DARE-Learning

Przykładem ważnego przedsięwzięcia jest DARE-Learning, który realizowany jest w ramach konsorcjum. Jego członkami są uczelnie: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie¹⁰, Uniwersytet Piotra i Marii Curie w Paryżu, Uniwersytet Arystotelesa w Salonikach i Uniwersytet Karola w Pradze. Wyróżniona inicjatywa stanowi rodzaj kolejnej edycji projektów z obszaru DARE (Disability Awareness – a New Challenge for Employees)¹¹. Jej założenia wpisują się w zakres koncepcji inkluzji społecznej. Zatem projekt koncentruje się na podejmowaniu działań, które mają na celu włączenie do społeczeństwa jednostek oraz grup społecznych wykluczonych lub zagrożonych społecznym wykluczeniem (ekskluzją) poprzez stwarzanie im szans oraz możliwości realizacji zadań rozwojowych odpowiadających różnym etapom życia (Bąbka, 2019).

10 Niniejsza uczelnia pełni rolę promotora projektu.

11 W latach 2007–2009 zrealizowano pierwszą edycję projektu. W ramach przyjętych celów zakładano wypracowanie szkoleń dla nauczycieli akademickich w obszarze budowania świadomości na temat niepełnosprawności. W omawianej edycji partnerami projektu były następujące podmioty: Uniwersytet w Padwie (Włochy), Firma Learning Difference Ltd (Wielka Brytania), Organizacja Fepamic, (Hiszpania) i Organizacja Euroinform (Bułgaria). W kolejnej edycji, w latach 2009–2011 do przedsięwzięcia dołączyli: Uniwersytet Islandzki z Reykiavíku i Stowarzyszenie na rzecz kształcenia dorosłych z Cypru.

Założeniem projektu DARE-Learning jest przekazanie do domeny publicznej przygotowanych materiałów wypracowanych w poprzednich jego edycjach za pośrednictwem platformy zdalnego nauczania oraz udostępnienie nowych, które opracowano z myślą o nauczycielach zainteresowanych uczeniem w formie zdalnej. Inicjatywa jest odpowiedzią na liczne pytania i prośby kierowane przez osoby zainteresowane poszerzeniem wiedzy oraz podzieleniem się doświadczeniem z innymi uczelniami i podmiotami, które wdrażają zasady edukacji włączającej. Należy dodać, że w ramach projektu DARE-Learning oferowany jest kurs opracowany przez pracowników biur ds. osób z niepełnosprawnością, funkcjonujących w instytucjach akademickich zaangażowanych w wyróżniony projekt. Co ważne, jego autorami byli także nauczyciele akademicy, którzy współpracują z tymi biurami (DARE-Learning, 2021). W tym kontekście należy podkreślić, że potrzeby i oczekiwania osób z niepełnosprawnością różnią się często od tych, które posiadają osoby bez dysfunkcji (Manczak, Sanak-Kosmowska, Bajak, 2019). Ich realizacja jest zatem niezbędna, aby móc tym pierwszym zapewnić pełną partycypację w życiu społecznym. Warto nadmienić, że każda wersja językowa kursu uwzględnia specyfikę kraju, w którym ten język obowiązuje. Jednak wiele informacji ma charakter uniwersalny, dlatego można je wykorzystać w dowolnym obszarze kulturowym.

Uśmiech mamy

Projektem, który zasługuje na szczególną uwagę, jest „Uśmiech mamy”. Program ten realizowany jest we współpracy Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego w Warszawie, Centrum Medyczno-Diagnostycznego Sp. z o. o. i Centrum Medycznego Szpitala Św. Rodziny w Łodzi. Należy wskazać, że takie inicjatywy, łączące różne organizacje, przyczyniają się do inicjowania trwałych połączeń sieciowych, a w efekcie tworzenia partnerskich relacji. Tego typu zaangażowanie przyczynia się do osiągnięcia efektu synergii oraz heterogenicznych korzyści zarówno

o charakterze niematerialnym, jak i materialnym (Kaźmierski, 2018). Główny cel przytoczonego programu zakłada podnoszenie świadomości na temat depresji poporodowej poprzez działania edukacyjne i profilaktycznie wśród kobiet przed i po porodzie, w tym zwiększenie wczesnego wykrywania depresji poporodowej przez personel medyczny (Uśmiech Mamy, 2021)¹².

Omawiany projekt skierowany jest do następujących głównych grup docelowych (Mapa Dotacji, 2019):

- kobiety przed i po porodzie (10 900 osób) – w wyniku spotkań, akcji edukacyjno-informacyjnych i konsultacji podnoszą swoją świadomość i wiedzę na temat depresji poporodowej. Beneficjentki programu mają możliwość wypełnienia testów dotyczących występowania u nich symptomów choroby¹³;
- pracownicy medyczni (324 osoby) – zwiększenie wiedzy na temat objawów i diagnostyki depresji poporodowej poprzez udział w szkoleniach oraz materiały edukacyjno-informacyjne¹⁴.

W ramach inicjatywy podjęte zostały działania promocyjne, mające na celu zainteresowanie pacjentek udziałem w programie oraz popularyzujące ogólne podnoszenie świadomości na temat problemu depresji poporodowej. W opinii kierowników analizowanego projektu szybkie wykrycie jej objawów oraz podjęcie leczenia mają zasadniczy wpływ na kształtowanie relacji, jak również funkcjonowanie całej rodziny

12 Program został sfinansowany ze środków osi priorytetowej V. Wsparcie dla obszaru zdrowia. Działanie 5.1 Programy profilaktyczne przez Ministerstwo Zdrowia (POWR.05.01.00-IP.05-00-006/18).

13 Dla 2180 kobiet potrzebujących wsparcia przeprowadzonych zostanie 5014 porad psychologicznych w celu wstępnej diagnostyki, diagnozy oraz rozpoczęcia leczenia objawów depresji poporodowej.

14 Uczestnicy projektu będą również zachęceni do stosowania wśród swoich pacjentek Edynburskiej Skali Depresji Poporodowej w celu wykrywania ryzyka obecności symptomów choroby.

(Uśmiech Mamy, 2021). Depresja poporodowa prowadzi bowiem do zaburzeń komunikacji, utrudnia rodzicielstwo oraz stanowi czynnik zwiększający ryzyko zaniedbywania i krzywdzenia dziecka (Izdebska, Lewandowska, 2012; Fejer-Szpytko, Włodarczyk, Trąbińska-Haduch, 2016).

Gdy nauka jest kobietą

Kolejną interesującą inicjatywą jest projekt „Gdy nauka jest kobietą”, który prowadzony jest przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej głównym celem jest kreowanie uwarunkowań pracy na uniwersytecie dla wszystkich jego pracowników naukowych i administracyjnych poprzez działania na rzecz równego traktowania, badanie potrzeb kobiet, wspieranie rozwoju ich karier naukowych oraz zwiększanie świadomości dotyczącej ich przeszłych i współczesnych dokonań badawczych (Gdy nauka jest kobietą, 2021). W ramach projektu podejmowane są różnorodne działania, m.in. (Gdy nauka jest kobietą, 2019):

- organizacja konferencji naukowych oraz seminariów,
- prowadzenie badań dotyczących roli kobiet w rozwoju nauki,
- monitorowanie potrzeb kobiet zatrudnionych i studiujących na uniwersytecie,
- popularyzacja dokonań współczesnych i przeszłych naukowców (m.in. w ramach wystaw, publikacji, performance, występów czy materiałów okolicznościowych),
- organizacja spotkań dla społeczności akademickiej „Laboratorium kobiet”,
- opracowanie raportów i rekomendacji dotyczących zwiększenia udziału kobiet w nauce,
- organizacja konkursów dla studentów, studentek, doktorantów i doktorantek,
- promowanie inicjatywy w mediach.

Omawiany projekt stanowił przyczynek do podjęcia szerokiej dyskusji na temat środowiska akademickiego oraz sytuacji kobiet zatrudnionych na uczelniach, jak też pojawiających się ewentualnych utrudnień na ich ścieżce kariery. Opracowano również konkretne propozycje rozwiązań, które można byłoby podjąć w celu ograniczenia nieodpowiednich praktyk. Szczególnie ważnym elementem programu jest nieustanne podnoszenie społecznej świadomości na temat trudności, z którymi borykają się kobiety na uczelniach. Odbiorcami podjętych działań są nie tylko pracownicy naukowcy i administracyjni, ale także studenci oraz interesariusze instytucji akademickiej (Kaniewska, Mikołajczyk, 2018). W obszarze przeciwdziałania nierównościami ze względu na płeć ważny element stanowi podnoszenie poziomu świadomości społecznej, co przyczynia się do łamania stereotypów i wychodzenia poza przyjęte schematy (Sawicka, Chciałowski, Stolarczyk, Trębska, 2017).

Realizacja III misji Uniwersytetu SWPS poprzez wdrożenie programów zajęć edukacyjnych dla młodzieży oraz seniorów i senierek

Bez wątplenia ciekawym projektem są działania podjęte przez Uniwersytet SWPS w ramach trzeciej misji uczelni poprzez wdrożenie programów zajęć edukacyjnych dla młodzieży oraz seniorów i senierek¹⁵. Realizowany jest on we współpracy Uniwersytetu SWPS z Fundacją Giesche w Katowicach, Uniwersytetem Trzeciego Wieku w Świętochłowicach i Gdańską Fundacją Oświatową. Głównym celem inicjatywy jest wsparcie aktywizacji społecznej i zawodowej młodzieży szkolnej oraz seniorów i senierek poprzez rozwijanie kompetencji interpersonalnych, poznawczych, komunikacyjnych, działania samorozwojowe,

15 Dofinansowanie zostało uzyskane w ramach konkursu Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, na podstawie umowy nr WND-POWR.03.01.00-00-T052/18-01.

ograniczanie odczuwania stresu oraz budowanie poczucia własnej skuteczności. Warto podkreślić, że projekt kierowany jest równolegle do dwóch specyficznych grup docelowych, a ścieżki rozwoju zostały opracowane w oparciu o potrzeby i oczekiwania poszczególnych segmentów odbiorców (Uniwersytet SWSP, 2021):

- uczniów i uczennic w wieku 16–19 lat z województwa pomorskiego (360 osób) – rozwijanie kompetencji interpersonalnych, poznawczych i samoorganizacyjnych poprzez nawiązywanie kontaktów, współpracę zespołową, skuteczne wyszukiwanie oraz przetwarzanie informacji, pobudzanie kreatywności, logiczne myślenie, elastyczne reagowanie na zmiany, doskonalenie rozplanowania pracy oraz podwyższanie odporności na stres;
- seniorów i senierek z województwa śląskiego (120 osób) – zwiększanie kompetencji facylitujących aktywność społeczną poprzez rozwój zdolności komunikacyjnych oraz interpersonalnych, jak również pogłębianie funkcji poznawczych i pamięciowych, odkrywanie własnego potencjału oraz doskonalenie zdolności w zakresie udzielania, percepcji i przyjmowania wsparcia społecznego.

Wykłady, warsztaty i ćwiczenia prowadzone w ramach programu obejmują łącznie 1082 godziny zajęć i prowadzone są przez nauczycieli akademickich reprezentujących wydziały zamiejscowe Uniwersytetu SWPS w Katowicach i Sopocie. Ponadto wszyscy uczestnicy projektu biorą udział w pomiarze kompetencji przed rozpoczęciem programu oraz po jego zakończeniu. Na jej podstawie uzyskują kompleksową informację zwrotną dotyczącą ich indywidualnego potencjału społecznego, edukacyjnego oraz zawodowego, jak również rekomendacje dotyczące dalszego rozwoju (Uniwersytet SWSP, 2021).

Otwarta Łódź

Kolejnym projektem, który warto omówić, jest „Otwarta Łódź” – projekt podjęty przez Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego. Jego głównym celem jest integracja cudzoziemców zamieszkujących w Łodzi i jej okolicach poprzez podniesienie ich kompetencji zawodowych oraz zwiększenie kompetencji językowo-kulturowych pracowników instytucji publicznych odpowiedzialnych za kontakt z obcokrajowcami (Śpiechowicz, 2021). Realizacja programu jest współfinansowana przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego „Wiedza Edukacja Rozwój”¹⁶. Można wskazać następujące kluczowe grupy beneficjentów projektu (Otwarta Łódź, 2021):

- obcokrajowcy mieszkających w Łodzi oraz jej okolicach (570 osób) – osoby te zyskują możliwość nabycia kompetencji zawodowych oraz nauki języka polskiego i poznania polskiej kultury. Warsztaty dotyczą również innych spraw istotnych dla obcokrajowców, takich jak przepisy prawne, bezpieczeństwo czy sprawy urzędowe;
- przedstawiciele łódzkich instytucji publicznych (150 osób) – osoby te doskonalą kompetencje językowe oraz kulturowe. W spotkaniach uczestniczą m.in. pracownicy urzędów sektora publicznego (mają bezpośredni kontakt z obcokrajowcami i są szczególnie odpowiedzialni za ich bezpieczeństwo oraz prowadzenie spraw urzędowych) i służby mundurowe.

Warsztaty i spotkania, zaplanowane w ramach przedstawionej inicjatywy, mają charakter otwarty oraz ogólnodostępny.

¹⁶ Dofinansowanie zostało uzyskane w ramach konkursu Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, na podstawie umowy nr POWR.03.01.00-00-T155/18 z dnia 21.02.2019.

Wnioski i rekomendacje

Potencjał ośrodków akademickich winien być szerzej wykorzystywany w działaniach na rzecz edukacji oraz z punktu widzenia projektów ukierunkowanych na rozwój społeczno-gospodarczy na różnych poziomach (lokalnym, regionalnym, krajowym). Projekty te wpisują się w zakres trzeciej misji uczelni, w tym korespondują z percepcją roli uniwersytetu wobec społeczeństwa i w działaniach edukacyjnych o charakterze niesformalizowanym. W prezentowanych rozważaniach zwrócono uwagę na wybrane inicjatywy podejmowane przez krajowe uczelnie zlokalizowane w różnych ośrodkach miejskich. Mają one charakter edukacyjny, w tym uwzględniają potrzeby i oczekiwania różnorodnych grup społecznych. Ponadto można uznać, że omówione projekty koncentrują się nie tylko na ważkich kwestiach, ale wskazują, w jaki sposób instytucje akademickie czynnie angażują się w działania użyteczne społecznie, jak również włączają w ten proces reprezentantów własnej kadry akademickiej. Stanowią także próbę skonfrontowania pełnionej roli przez te instytucje w dynamicznie zmieniających się okolicznościach społeczno-gospodarczych. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że wiele inicjatyw posiada komplementarne grupy docelowe. Kierowane są do nich działania (zwykle o odmiennym charakterze), które wspólnie przyczyniają się do realizacji celu projektu. Włączanie różnych segmentów odbiorców nadaje projektom wielowymiarowość i przyczynia się do intensyfikacji osiągniętych korzyści – np. podnoszenie kompetencji lekarzy oraz świadomości pacjenta daje w efekcie możliwość udzielenia znacznie skuteczniejszej pomocy, niż w przypadku, gdyby program skupił się wyłącznie wokół kształcenia medyków lub jedynie odbiorców usług medycznych.

Na kanwie przeprowadzonych rozważań zdecydowano się sformułować następujące rekomendacje:

- podejmowanie działań, które będą miały na celu zwiększanie świadomości społecznej na temat możliwości udziału w projektach

podejmowanych w obszarze trzeciej misji uczelni, w tym ich udział w edukacji nieformalnej;

- zdiagnozowanie aspektów wspierających współpracę pomiędzy uczelniami i ich interesariuszami (przedsiębiorstwa, organizacje pozarządowe, instytucje naukowo-badawcze) na rzecz projektów edukacyjnych;
- nawiązywanie współpracy z innymi organizacjami w kierunku tworzenia trwałych powiązań sieciowych – docelowo powinna to być współpraca pomiędzy trzema strefami: instytucjami naukowymi, administracją publiczną oraz biznesem (potrójna helisa);
- podejmowanie interdyscyplinarnych badań i debat akademickich odnośnie potencjalnych kierunków rozwoju projektów edukacyjnych o charakterze niesformalizowanym, które są inicjowane przez uczelnie lub w które uczelnie się angażują;
- zintensyfikowanie udziału instytucji akademickich w przedsięwzięciach skupionych na kreowaniu kompetencji społecznych rozwijanych już w wieku szkolnym;
- rozbudowywanie oferty projektów edukacyjnych ukierunkowanych na różne grupy odbiorców (młodzież, seniorzy, osoby wykluczone, osoby z niepełnosprawnością), w tym opracowanych we współpracy z przedstawicielami kadry akademickiej;
- zaktywizowanie prowadzonej przez instytucje akademickie działalności w mediach społecznościowych poprzez częstsze poruszanie tematu przedsięwzięć wspierających i popularyzujących edukację nieformalną i pozaformalną;
- udział w inicjatywach partnerskich oraz wymiana doświadczeń na temat pozyskiwania środków finansowych przez uczelnie

w celu przygotowania i uruchomienia projektów korespondujących z oczekiwaniami społecznymi, w tym powiązanych z realizacją wybranych zadań w ramach trzeciej misji;

- inicjowanie spotkań poświęconych kreowaniu sieci międzyorganizacyjnych na poziomie miejskim lub regionalnym, wspierających promowanie oraz popularyzację działalności instytucji akademickich w obszarze edukacji nieformalnej oraz pozaformalnej;
- tworzenie systemu finansowania projektów społecznych, które w swoim założeniu będą uwzględniać udział uczelni w projektach edukacyjnych ukierunkowanych na zaprezentowanie wyników badań kadry akademickiej;
- kreowanie przestrzeni do dyskusji na temat współczesnych wyzwań edukacyjnych na poziomie lokalnym oraz regionalnym, uwzględniając w nich czynny udział instytucji akademickich;
- włączanie do tych samych projektów komplementarnych grup różnorodnych odbiorców, które wzajemnie będą się uzupełniać w dążeniu do realizacji założonych celów inicjatywy.

Niewątpliwie niniejsze propozycje nie wyczerpują listy dobrych praktyk podejmowanych podczas realizacji programów nakierowanych na prowadzenie edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Przystępując do realizacji tego typu działań, należy jednak przede wszystkim mieć na uwadze dobro odbiorców i tak skonstruować program, aby przyniósł on jak najwięcej korzyści społecznych.

Bibliografia:

- Abramowicz, J. (2020). Lokalne grupy działania jako organizacje i społeczności uczące się. *Praca Socjalna* 3 (35), 91–108.
- Banaś, M., Czech, F., Kołaczek, M. (2019). Podsumowanie: trzecia misja uczelni i różne drogi jej realizacji. W: M. Banaś, F. Czech, M. Kołaczek (red.), *Współpraca uczelni wyższych i organizacji pozarządowych jako animatorów społeczeństwa obywatelskiego z wykorzystaniem potencjału dziedzictwa kulturowego*, 397–408. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Bąbka, J. (2019). Wspieranie społecznej inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną – na przykładzie zakładu aktywności zawodowej. *Dyskurs Młodych Andragogów*, 20, 105–120.
- Berghauser, H., Hoelscher, M. (2020). Reinventing the third mission of higher education in Germany: political frameworks and universities' reactions. *Tertiary Education and Management*, 26, 57–76.
- Bielińska, A. (2020). Edukacja seniorów szansą na aktywną starość. Uczestnictwo w zajęciach Uniwersytetu Trzeciego Wieku a jakość życia emerytów. W: M. Śliwa, E. Chodźko, *Edukacja w XXI wieku – teoria i metody badawcze*, 57–66. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Tygiel.
- Compagnucci, L., Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting & Social Change*, 161, 120284.
- Czerwiński, K. (2020). *Edukacja nieformalna wobec obywatelskości*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- DARE-Learning. Pobrane z: http://www.darelearning.eu/pl.pl_home.html (09.12.2021).
- Disable the barriers. (2020). *Praktyczny przewodnik DARE dotyczący inkluzji społecznej*. Pobrane z: https://www.kreisau.de/fileadmin/kreisau/Publikationen/DARE_Practical_Guide_for_Inclusion_PL.pdf (04.12.2021).
- Drucker, P.F. (2011). *O zarządzaniu, społeczeństwie i gospodarce: niepublikowane wykłady Druckera w wyborze i opracowaniu Ricka Wartzmana*. Warszawa: MT Biznes.
- Hesse-Gawęda, A. (2018). Specyfika przywództwa edukacyjnego. *Zarządzanie Publiczne*, 1(14), 105–115.

- Fejer-Szpytko, J., Włodarczyk, J., Trąbińska-Haduch, M. (2016). Rozpoznanie sytuacji matek małych dzieci w temacie depresji poporodowej i zaburzeń nastroju. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 15(3), 19–116.
- Gdy nauka jest kobietą. *Laboratorium Kobiet i podsumowanie realizacji działań w ramach projektu „Gdy Nauka jest Kobieta”*. Pobrane z: <http://gdynaukajestkobieta.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2019/12/Raport-Laboratorium-Kobiet-i-Gdy-Nauka-jest-Kobieta%cc%A8-2018-2019.pdf> (06.12.2021).
- Gdy nauka jest kobietą. Pobrane z: <http://gdynaukajestkobieta.amu.edu.pl/o-nas/> (06.12.2021).
- Izdebska, A., Lewandowska, K. (2012). Czynniki ryzyka krzywdzenia dzieci. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 11(2), 116–132.
- Kaniewska, B., Mikołajczyk, B. (2018). *Gdy nauka jest kobietą*. Pobrane z: <https://uniwersyteckie.pl/nauka/gdy-nauka-jest-kobieta> (07.12.2021).
- Karwińska, A., Sanak-Kosmowska, K. (2020). Czy Szeroko Otwarte – obecność projektów edukacyjnych w trzeciej misji uczelni. *Horyzonty Wychowania*, 19(51), 69–85.
- Kaźmierski, J. (2018). Relacje partnerskie jako czynnik warunkujący współpracę w strukturach sieciowych. *Zeszyty Naukowe ZPSB Firma i Rynek*, 1(53), 47–57.
- Koła, A.M., Leja, K. (2015). Rozszerzona trzecia misja uniwersytetu na przykładzie jego relacji z podmiotami trzeciego sektora. *e-mentor*, 4(61). Pobrane z: <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/61/id/1201> (01.12.2021).
- Knudsen, M.P., Frederiksen, M.H., Goduscheit, R.C. (2019). New forms of engagement in third mission activities: a multi-level university-centric approach. *Innovation: Organization & Management*, 23(7), 1–31.
- Leja, K. (2019). Misja społecznie odpowiedzialnego uniwersytetu. W: E. Jastrzębska, M. Przybysz (red.), *Społeczna odpowiedzialność – znaczenie dla uczelni i sposoby wdrażania*, 11–13. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Leśniewska, G. (2016). Edukacja nieformalna – moda czy konieczność. *Edukacja Humanistyczna*, 2(35), 113–122.

- Lulek, B. (2016). Rada rodziców – pomiędzy formalną a nieformalną edukacją dziecka. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 3(17), 22–31.
- Manczak, I. (2021). Edukacja ekonomiczna dzieci w trybie zdalnym – doświadczenia Uniwersytetu Dziecięcego UEK. *Horyzonty Wychowania*, 20(54), 123–133.
- Manczak, M., Sanak-Kosmowska, K., Bajak, M., (2019). Zastosowanie beaconów w komunikacji marketingowej muzeów z osobami niepełnosprawnymi. *Zarządzanie w Kulturze* 20(4), 551–564.
- Maniak, G. (2015). Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej. *Studia Ekonomiczne / Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach*, 214, 128–139.
- Mapa Dotacji. (2019). „Uśmiech Mamy” Program w zakresie edukacji i profilaktyki depresji poporodowej. Pobrane z: <https://mapadotacji.gov.pl/projekty/825225/> (05.12.2021).
- Mazurkiewicz, G. (2015). Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, 10–36. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mielcarek, P. (2014). Metoda case study w rozwoju teorii naukowych. *Organizacja i Kierowanie*, 1, 105–117.
- Odzimek, T. (2018). Aspekty zarządzania potrójną helisą nauka – biznes – administracja w polskich miastach akademickich. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie*, 4, 205–218.
- Pinheiro, R., Langa, R., Pausits, A. (2015). One and Two Equals Three? The Third Mission of Higher Education Institutions. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 233–249.
- Piotrowska-Piątek, A. (2017). Trzecia misja szkół wyższych w Polsce w kontekście ich roli w rozwoju regionalnym. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 44(2), 115–129.
- Projekt Otwarta Łódź. Pobrane z: <http://otwartalodz.uni.lodz.pl/> (05.12.2021).
- Rostańska, E. (2016). Proces a rezultat. Bazowe i docelowe składniki przestrzeni edukacyjnej. W: J. Skibska, J. Wojciechowska (red.), *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, 15–26. Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner.

- Rybkowski, R. (2019). Uniwersytet współpracujący. Nauka we współpracy ze społeczeństwem. W: M. Banaś, F. Czech, M. Kołaczek (red.), *Współpraca uczelni wyższych i organizacji pozarządowych jako animatorów społeczeństwa obywatelskiego z wykorzystaniem potencjału dziedzictwa kulturowego*, 11–27. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Sawicka, J., Chciałowski, M., Stolarczyk, P., Trębska, P. (2017). Równość szans kobiet na rynku pracy – aspekty teoretyczne i empiryczne. *Problemy Drobnych Gospodarstw Rolnych*, 2, 55–70.
- Stalończyk, I. (2014). Edukacja formalna i pozaformalna w procesie kształtowania społeczeństwa wiedzy. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 37, 320–332.
- Stolarczyk-Szewc, H. (2011). Uczyć się przez całe życie: stary paradygmat w nowej szacie? *Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, 2/2(3), 257–266.
- Śpiechowicz, P. (2021). *Uniwersytet Łódzki szkoli funkcjonariuszy Straży Miejskiej – projekt „Otwarta Łódź”*. Pobrane z: <https://biuroprasowe-uni-lodz.prowly.com/164520-uniwersytet-lodzki-szkoli-funkcjonariuszy-strazy-miejskiej-projekt-otwarta-lodz> (07.12.2021).
- Światowy Tydzień Przedsiębiorczości. (2021). *Czym jest ŚTP w Małopolsce?* Pobrane z: <http://tydzienprzedsiębiorczosci.malopolska.pl/czym-jest-stp-w-malopolsce/> (09.12.2021).
- Światowy Tydzień Przedsiębiorczości w Małopolsce. Pobrane z: <https://uek.krakow.pl/artykuly/wydarzenia/swiatowy-tydzien-przedsiębiorczosci-w-malopolsce> (07.12.2021).
- Trempała E. (2002). Czym jest nieformalna edukacja. W: A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, 10–21. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Uniwersytet SWPS. (2021). *Realizacja III misji Uniwersytetu SWPS poprzez wdrożenie programów zajęć edukacyjnych dla młodzieży oraz seniorów i senierek*. Pobrane z: <https://swps.pl/uczelnia/projekty-europejskie/18833-realizacja-iii-misji-uniwersytetu-swps-poprzez-wdrozenie-programow-zajec-edukacyjnych-dla-mlodziezy-oraz-seniorow-i-senierek> (06.12.2021).

- Uśmiech Mamy. Pobrane z: <https://usmiechmamy.pl/o-projekcie/> (04.12.2021).
- Vogt, M., Weber, C. (2020). The Role of Universities in a Sustainable Society. Why Value-Free Research is Neither Possible nor Desirable. *Sustainability*, 12(7), 2811.
- Wach, K. (2013). Edukacja na rzecz przedsiębiorczości wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjno-gospodarczych. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 9, 246–257.
- Wos, K. (2019). Rozwijanie kompetencji kulturalnych dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną – projekt naukowy „Kulturalni w Toruniu”. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 9(2), 195–211.
- World Economic Forum (2020). The Future of Jobs Report 2020. Pobrane z: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (02.12.2021).
- Zakrzewska, M. (2014). Kształcenie formalne i nieformalne w kontekście wyzwań polskiego rynku pracy. *Przegląd Zachodniopomorski*, 3(1), 161–171.

Hackathon jako przykład metody problemowej w edukacji pozaformalnej

ANNA MIRZYŃSKA
KAMILA PILCH

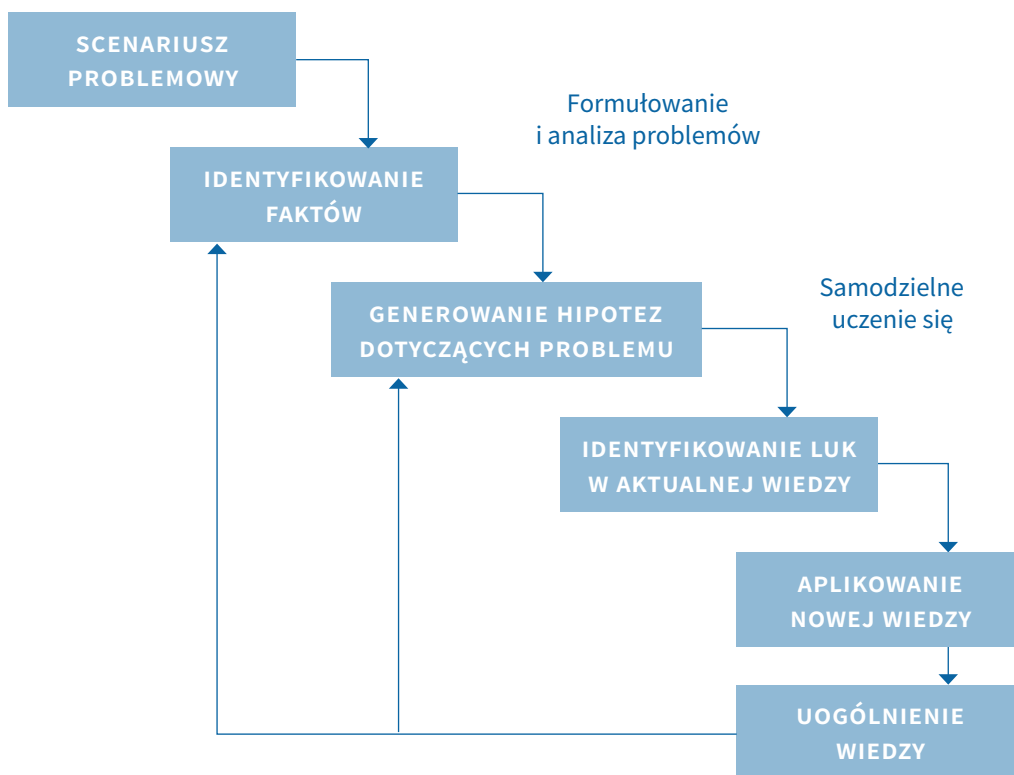
Wprowadzenie

Polska gospodarka przechodzi obecnie proces transformacji związany z digitalizacją, robotyzacją i automatyzacją. Dokonujące się przemiany wpływają na przeobrażenia społeczno-kulturowe. Gospodarka przyszłości w znacznym stopniu będzie się różniła od tej, którą znamy dzisiaj. Istotną rolę w dostosowywaniu się do tych zmian będzie odgrywała edukacja, a w szczególności ten jej obszar, który nastawiony jest na wzmacnianie przedsiębiorczości i samodzielności uczących się (Zioło, 2020). Opisane zmiany mogą być wyzwaniem dla podmiotów dostarczających wiedzę w ramach edukacji formalnej, gdzie dominującą metodą nauczania jest w dalszym ciągu metoda klasyczna (tradycyjna). Zadaniem dla nich staje się transformacja w instytucje, które oferują wiedzę oraz wykształcają umiejętności i kompetencje przyszłości w sposób dostosowany zarówno do potrzeb gospodarki XXI wieku jak i uwarunkowań psychofizycznych uczących się. Przykładami dla szkół i uczelni na dostosowanie programów nauczania do zmieniających się wymogów mogą być doświadczenia podmiotów edukacji pozaformalnej, które mają doświadczenie w stosowaniu metod problemowych. Dzięki dobrze prowadzonej edukacji pozaformalnej uczący rozwija swoje pasje i zainteresowania, współtworzy projekty, podejmuje decyzje dotyczące formy uczestnictwa w procesie, kształtuje kompetencje społeczne i nabywa umiejętności z obszaru zarządzania (Rettinger, 2019). Artykuł ten ma na celu przybliżenie jednej

z wypracowanych w środowisku organizacji pozarządowych struktur nauczania problemowego – hackathonu. Temat zostanie ujęty z perspektywy jego uczestników. Przeprowadzone studium przypadku, bazujące na wywiadach i ankietach wśród osób biorących udział w jednym z krakowskich hackathonów, pozwoli czytelnikom na poznanie praktycznego wymiaru tej formuły. Może również stanowić inspirację dla nauczycieli szkolnych i akademickich we wprowadzaniu podobnych struktur w ramach nauki w obszarach: przedsiębiorczość, zarządzanie projektami biznesowymi, zarządzanie projektami społecznymi.

Hackathon jako technika nauczania problemowego

Pojęcie nauczania problemowego jest dobrze zakorzenione w praktyce edukacji. Zostało ono spopularyzowane na w latach 60. xx w. na gruncie nauk medycznych (Hmelo-Silver, 2015), a w kolejnych latach było adaptowane w ramach różnych obszarów nauki i szczebli nauczania (Savery, 2006). Istotą nauczania problemowego jest ukierunkowanie uczniów na badanie, wyjaśnienie i rozwiązanie problemów (Torp, Sage, 2002). W tym celu przedstawia się im sytuację problemową, na podstawie której identyfikują dostępne fakty, co pozwala lepiej tę sytuację zrozumieć i postawić hipotezy możliwych rozwiązań. Ważnym elementem formułowania hipotez jest znalezienie luk w dostępnej wiedzy, które uczniowie badają podczas samodzielnego uczenia się. To, czego się uczą, pozwala na weryfikację tych hipotez oraz zaproponowanie rozwiązania problemu, a na tej podstawie uogólnienie zdobytych wiadomości. W tym procesie nauczyciel pełni rolę moderatora/mentora/tutora. W schematyczny sposób cykl nauczania problemowego został przedstawiony na rysunku poniżej (Rysunek 8.1).



Rysunek 8.1. Cykl nauczania problemowego

Źródło: Hmelo-Silver, 2004.

W literaturze przedmiotu ocena efektywności tego procesu rozpatrywana jest w odniesieniu do pięciu głównych efektów kształcenia, które pracodawcy uznają za kluczowe dla absolwentów: rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie, przyswajanie wiedzy, praca zespołowa oraz umiejętność samodzielnego poszukiwania wiedzy (Garnjost, Brown, 2018). Wskazuje to na praktyczny charakter procesu i jego odzwierciedlenie w oczekiwaniach rynku.

W Polsce przyjęło się wyodrębniać konkretne narzędzia i ćwiczenia służące do przeprowadzania nauczania metodą problemową. Należą do nich: klasyczna metoda problemowa, wykład problemowy, wykład konwersatoryjny. W niektórych opracowaniach można również

spotkać klasyfikację, która będzie zawierała niektóre z podanych metod aktywizacyjnych: symulacje, gry edukacyjne, studium przypadku, dyskusje dydaktyczne itp. Najczęściej spotykaną klasyfikację metod oraz technik nauczania przedstawia tabela 8.1.

Tabela 8.1. Przykładowa klasyfikacja metod i technik nauczania

Metody	PODAJĄCE	wykład, pogadanka, opis, opowiadanie	Techniki
	EKSPONUJĄCE	film dydaktyczny, pokaz dydaktyczny, ekspozycja	
	PROBLEMOWE	mapy mentalne, poster, obserwacja i pomiar, seminarium, interpretacja, metody aktywizujące	
	AKTYWIZUJĄCE	dyskusja dydaktyczna, inscenizacja, gra dydaktyczna, układanka,	
	PROGRAMOWANE	poprzez użycie podręcznika, mapy, programu, materiałów dydaktycznych	
	PRAKTYCZNE	ćwiczenia, laboratoria, projekt, wywiady	

Źródło: opracowanie własne na podst.: Ornatowski, Figurski, 2000.

Z uwagi na specyfikę metody problemowej, jak również konieczność jej rozwoju poprzez włączanie nowych technik oraz sposobów nauczania i uczenia się, w rozdziale proponuje się przyjęcie podziału na: metodę problemową i metodę tradycyjną. Postępując się charakterystyką zaproponowaną przez Savery’ego, do zbioru technik reprezentujących podejście problemowe zaliczać należy takie, które: umożliwiają wyodrębnienie elementu wymagającego naprawy i mającego pobudzić do tworzenia rozwiązań, zobowiązują uczących się do samodzielności w procesie nauczania, bazują na silnej roli tutorów (w zastępstwie nauczycieli), którzy napędzają proces nauczania, ale nie przejmują go (Savery, 2016).

Wszystkie trzy opisane elementy znajdują odzwierciedlenie w formule hackathonu. Jest to interesujący, nowy i innowacyjny przykład nauczania problemowego (Szymanska, Sesti, Motley, Puia, 2020). W literaturze przedmiotu hackathony opisywane są przede wszystkim jako integrujące uczestników zawody w obszarze informatyki, programowania i wiedzy o komputerach (Komssi, Pichlis, Raatikainen, Janne, 2015), których uczestnicy „po 24–28 godzinach maratonu hackowania prezentują swoje projekty przed jury, w nadziei na wygranie nagrody” (Hardin, 2021, s. 1). Wraz z rozwojem popularności przestały być one dostępne tylko dla programistów, a ich zakres tematyczny rozszerzył się (Than, Herbsleb, Nolte, Gerber, Fiore-Gartland, Chapman, Moser, Wilkins-Diehr, 2018). Efektem hackathonów są produkty przynoszące wartościowe rezultaty w rozwiązywaniu kompleksowych problemów naukowych w różnych dziedzinach (Briscoe, Mulligan, 2014; Olson, Walsh, Garg, Steel, Mehta, Data, Petersen, Guarino, Bailey, Bangsberg, 2017). Hackathony o charakterze społecznym mogą być też z powodzeniem wykorzystywane jako narzędzie partycypacji i konsultacji społecznej (czego przykładem jest coroczny Youth Krak Hack), a nawet współkreowania z obywatelami rozwiązań polityki publicznej (o czym świadczy przykład izraelskiego datathonu) (Peleg, Reichman, Shachar, Gadot, Tsadok, Azaria, Dunkelman, Hassid, Parthem, Shmailov, Yom-Tov, Cohen, 2021). Formuła hackathonu pozwala także na tworzenie sieci kontaktów i nawiązywanie połączeń nieformalnych, co jest niewątpliwą wartością dodaną do samego w sobie produktu konkursu (Porrás, Khakure, Ikonen, Happonen, Knutas, Herala, 2018). To, co łączy wszystkie rodzaje hackathonów, to zgromadzenie w jednej przestrzeni osób pracujących w sposób nieprzerwany nad zaprojektowaniem rozwiązania w związku z zadaniem obszarem problemowym. Uczestnicy tworzą małe grupy, których sposób pracy oraz podział i zarządzanie zadaniami zależy od ich indywidualnych ustaleń. W trakcie pracy oferowane jest im wsparcie ekspertów (tzw. mentorów) z danego obszaru. W zależności od rodzaju i celu hackathonu mentorzy ci reprezentują różne obszary wiedzy, takie jak: zarządzanie projektami, kreowanie modeli biznesowych, marketing,

programowanie lub konkretny obszar tematyczny (np. wiedza o środowisku, zdrowiu, edukacji, przedsiębiorczości). Formuła hackathonu inicjowana jest przez obszar problemowy lub zdefiniowany problem (biznesowy/społeczny), a efektem jest gotowy projekt/prototyp, który jest na ten problem odpowiedzią.

Warto zaznaczyć, że badacze zajmujący się nauczaniem problemowym podkreślają fakt, iż podczas hackathonów uczniowie znacznie szybciej zdobywają umiejętności przedsiębiorcze i nabierają pewności siebie w proponowaniu rozwiązań, niż ma to miejsce podczas tradycyjnego kursu przedsiębiorczości (Szymanska i in., 2020). Obserwacja ta świadczy o możliwości wykorzystania tej formuły w edukacji przedsiębiorczości. Oren Lederman opisuje cztery podobieństwa pomiędzy pracą podczas hackathonów, a powstawaniem innowacji w działaniach badawczo-rozwojowych czy działaniu startupów (Lederman, 2015):

1. Kreatywna praca podczas hackathonów pozwala uczestnikom na przejście wszystkich faz, które składają się na proces tworzenia innowacji – od generowania idei poprzez jej testowanie i sprawdzenie aż po zaproponowanie kompletnych rozwiązań.
2. Zespoły pracujące podczas hackathonów, podobnie jak w przypadku zespołów tworzących innowacje, muszą dzielić się wiedzą i informacjami.
3. Wykreowane podczas hackathonów środowisko pracy przypomina środowisko biznesowe z silną presją czasu, koniecznością szybkiej analizy informacji i podejmowania decyzji.
4. Uczestnicy hackathonów są motywowani do pracy w grupie i przyjmowania w ramach niej różnych ról.

Wyzwania współczesnej edukacji w nauczaniu przedsiębiorczości

Wykorzystanie hackathonów w nauczaniu przedsiębiorczości stwarza nowe możliwości zmiany sposobu myślenia o edukacji przedsiębiorczej i dostarczania wiedzy w tym obszarze. W teorii dostarczane z tego zakresu informacje powinny służyć pobudzeniu aktywności przedsiębiorczej (Bischoff, Volkmann, Audretsch, 2018), jednak w praktyce nauczanie biznesu i zarządzania w większości krajów skupia się na przygotowaniu studentów do bycia dobrymi pracownikami (Santos, Junaedi, Priyanto, Santoso, 2021). Obecnie pracodawcy oczekują od absolwentów kompetencji wykraczających poza samo przyuczanie do realizacji zadań, które coraz częściej wykonywane są przez roboty, co dotyczy także usług biznesowych, wywołując „odczuwalny silny deficyt kreatywnych kadr, przy nadmiarze pracowników potrafiących dobrze wykonywać rutynowe czynności” (Cieślik, Dynowska-Chmielewska, Federowicz, Głuc, Górniak, Hausner, Jelonek, Kędzierski, Mazur, Paprocki, Worek, 2020). Wnioski te są potwierdzone przez badania przeprowadzone wśród pracodawców. Wyniki analiz zrealizowanych na gruncie polskim pozwalają na wskazanie cenionych przez pracodawców kompetencji, wśród których można wyróżnić:

- umiejętność współpracy (wymieniana przez co drugiego pracodawcę), dobrą organizację czasu pracy (wymieniana przez 49% firm), umiejętność komunikacji (44% wskazań) (Manpower-Group, 2018);
- kompetencje ogólne, w tym społeczne (takie jak łatwe nawiązywanie kontaktów, umiejętność współpracy w grupie, samoorganizacja oraz kreatywność), a także odpowiednie postawy wobec pracy (sumienność, odpowiedzialność, lojalność) (Uniwersytet Jagielloński: Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych, IDEA Instytut, 2019);

- umiejętność dostosowywania się do dużej dynamiki zmian i działania w warunkach podwyższonego ryzyka (kompetencje zawodowe są uznawane za warunek konieczny, ale niewystarczający do realizacji zadań zawodowych) (Przybył, Pieniążek, Pacuska, Chojecki, Huras, Pałka, Ratajczak, Rudolf, 2014);
- umiejętność argumentacji, w tym prezentowania własnego zdania/opinii w zrozumiałym sposób (Dorożyński, Świerkocki, Urbaniak, 2016).

Badania te wskazują na konieczność wzmacniania kompetencji (w tym szczególnie kompetencji miękkich) i umiejętności związanych z metodą nauczania problemowego. Poprzez brak wspólnego zrozumienia celów, metod, treści i sposobów nauczania przedsiębiorczości, dotychczasowe próby zinstytucjonalizowania tego obszaru edukacji, w tym systemowego włączenia go w obszar polityki edukacyjnej, są znacząco utrudnione (Alcalde, Fayolle, Krueger, Walmsley, 2017; Nabi, Walmsley, Liñán, Neame, 2018). Mimo wielu prób podejmowanych w różnych systemach edukacji nie istnieje jasne, systematyczne powiązanie przedsiębiorczości z procesem kształcenia (Ahmed, Chandran, Klobas, Liñán, Kokkalis, 2020). Mimo że przedsiębiorczość sama w sobie nie jest umiejętnością, to w edukacji przedsiębiorczości – zarówno w przestrzeni formalnej, jak i nieformalnej – obserwuje się dominację kształcenia specjalistycznego, z gruntu nieodpowiedniego do pobudzania ducha przedsiębiorczości (Aadland, Aaboen, 2020). Jak już wspomniano, nauczanie biznesu i zarządzania w większości krajów skupia się na przygotowaniu studentów do bycia dobrymi pracownikami (Santoso i in., 2021). W związku z tym wobec tradycyjnego sposobu nauczania zarządzania i przedsiębiorczości wysuwany jest często zarzut przekazywania wiedzy w oderwaniu od praktyki gospodarczej (Smith, 2005). Jest to wiedza na temat teorii i metod bez odniesienia ich do praktyki czy wykształcania w uczniach kompetencji potrzebnych na rynku pracy. Równie istotnym aspektem jest spostrzeżenie, że edukacja przedsiębiorcza powinna kształcić

w pierwszej kolejności osoby oferujące pracę, a nie jej poszukujące (Schulte, 2004). Dla młodych ludzi inspiracją do zakładania własnego przedsiębiorstwa są często ich zainteresowania, a chęć wykonywania swojego hobby staje się jedną z motywacji do podjęcia decyzji o wyborze kariery przedsiębiorcy (Kwapisz, 2019). W tym kontekście warto zaznaczyć, iż na rozwój przedsiębiorczości indywidualnej składają się trzy przenikające się elementy: wiedza, otoczenie instytucjonalne oraz motywacja przedsiębiorcza (Shane, Locke, Collins, 2003). Wydaje się, że wyzwanie, które stoi przed szkołami i uniwersytetami, jest związane z kompleksową zmianą podejścia do edukacji przedsiębiorczej z punktu widzenia jej dwóch zadań:

1. przygotowania pracownika spełniającego wymagania rynku pracy (w tym rynku pracy przyszłości),
2. rozbudzenia chęci do zakładania i prowadzenia przedsiębiorstw wśród młodych ludzi.

W tym kontekście wartościowe jest rozróżnienie przeprowadzone przez Alexandrosa Kakourisa i Panagiotisa Liargovasa na temat podejść do nauczania przedsiębiorczości (Kakouris, Liargovas, 2021). W swoim opracowaniu wyróżniają oni następujące formy:

1. „na temat” (*about*) – koncentruje się na przekazywaniu wiedzy związanej z podejmowaniem działalności gospodarczej. Proces uczenia się ma charakter pasywny, a jego pożądanym efektem jest zdobycie wiedzy;
2. „dla” (*for*) – jego celem jest pobudzenie i kształcenie zdolności przedsiębiorczych koniecznych do rozpoczęcia własnego biznesu. Proces uczenia się ma charakter aktywny i nastawiony na zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystywania uzyskanej wiedzy w praktyce;

3. „przez” (*through*) – największy nacisk jest położony na wspieranie przedsiębiorczego sposobu myślenia i adaptowania zachowań przedsiębiorczych w długiej perspektywie czasowej. Efektem kształcenia jest pogłębianie wiedzy i samorefleksja dotycząca oceny własnych umiejętności.

W literaturze przedmiotu wskazywane jest, iż w ramach hackathonów stosowane są wszystkie trzy podejścia. Dzieje się tak ze względu na fakt, iż uczestnikom przedstawiane są koncepcje dotyczące modeli biznesowych (element podejścia „na temat”), które są przez nich wykorzystywane do rozwiązywania konkretnych problemów („dla”), a wykonywane projekty mają za zadanie wzmacniać poczucie skuteczności podejmowanych działań przedsiębiorczych wśród uczniów (Szyman-ska i in., 2020).

Nauczanie problemowe w praktyce – przykład hackathonów

Jak zostało wyżej zaznaczone, odpowiedzią na wymagania stawiane współcześnie edukacji w zakresie przedsiębiorczości może być włączenie w proces kształcenia elementów nauczania problemowego. Jego przykładem są właśnie hackathony. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród uczestników (uczniów, mentorów i organizatorów) hackathonu poświęconego kulturze i edukacji, który odbył się w grudniu 2021 r., przedstawimy ich sposób postrzegania tej formy nauczania.

Cel i metoda badań

Celem badań było przedstawienie hackathonu jako metody nauczania problemowego z perspektywy uczestników procesu. Autorkom zależało szczególnie na poznaniu ich doświadczeń. Postawione zostały następujące pytania badawcze:

1. Jakie są motywy wzięcia udziału w wydarzeniu?
2. Jakie elementy związane z nauczaniem poprzez rozwiązywanie problemów są identyfikowane jako największe wyzwania (zarówno z perspektywy uczniów, jak i mentorów)?
3. Jakie korzyści przynosi uczestnikom udział w hackathonie?
4. Jak uczestnicy postrzegają proces zdobywania wiedzy podczas hackathonu w porównaniu do tradycyjnych metod nauczania?
5. Co jest największym wyzwaniem podczas organizacji takiego przedsięwzięcia (z perspektywy organizatora)?

Aby odpowiedzieć na postawione pytania badawcze, wykorzystano metodę studium przypadku. Wybór podyktowany był faktem, iż jest to typ badania empirycznego, które pozwala na „zglobienie zjawiska w kontekście rzeczywistości, zwłaszcza gdy granice pomiędzy zjawiskiem a kontekstem nie są zupełnie oczywiste” (Yin, 2015). Dobór przypadku (konkretnego hackathonu) do analizy był celowy. Głównym kryterium była zbieżność celów wydarzenia z celami edukacji przedsiębiorczej. Wśród nich należy wymienić m.in.: wsparcie projektowania i rozwijania innowacji, prowadzenie szkoleń młodych przedsiębiorczych osób, pomoc w budowaniu inicjatyw społecznie odpowiedzialnych, które mogą być załączkami dla działalności (m.in. startupowej). Cel zrealizowanych badań w ramach studium przypadku miał charakter opisowy (Ćwiklicki, Urbaniak, 2019). Autorom zależało, aby wybrany *case* pozwolił zrozumieć opisywaną rzeczywistość i mógł być wykorzystany jako wzorzec ilustrujący zjawisko nauczania problemowego w formule hackathonu z perspektywy uczestników zaangażowanych w proces. Przeprowadzone badanie miało charakter eksploracyjny i zostało podzielone na dwie części. W pierwszej z nich przeprowadzono wywiady pogłębione z mentorami i organizatorami wydarzenia. W drugiej zrealizowano badania ankietowe z uczestnikami (przeprowadzone techniką CATI). W dalszej części opracowania zostanie przedstawiona charakterystyka respondentów oraz wnioski z przeprowadzonych badań.

Charakterystyka respondentów

Wśród osób zaangażowanych w proces nauczania podczas hackathonu wyróżnić można trzy podstawowe grupy:

- organizatorzy wydarzenia,
- mentorzy,
- uczestnicy.

Organizatorzy wydarzenia

Organizatorem wydarzenia był podmiot edukacji pozaformalnej – organizacja pozarządowa, której celem statutowym jest wsparcie startupów poprzez działania edukacyjne i szkoleniowe. W swoich działaniach kieruje się koniecznością tworzenia relacji pomiędzy startupami a środowiskiem biznesowym, administracyjnym i akademickim. Większość realizowanych projektów przeznaczona jest dla młodych ludzi, którzy chcą założyć swoje własne przedsiębiorstwo lub zwiększyć swoje kompetencje przedsiębiorcze. Przeprowadzono wywiady pogłębione z dwójką organizatorów projektu (O1, O2). Ich celem było przedstawienie ogólnych ram realizacji wydarzenia.

Mentorzy

W przypadku hackathonów perspektywę nauczycieli reprezentują mentorzy drużyn realizujących projekty. Przeprowadzono wywiady pogłębione z czterema mentorami (M1, M2, M3, M4). Każdy z nich wielokrotnie występował w tej roli. Dodatkowo wszyscy mają doświadczenie w pracy z młodzieżą i młodymi dorosłymi w obszarach edukacji nieformalnej. Charakterystyka badanych została zaprezentowana w tabeli 8.2.

Tabela 8.2. Charakterystyka badanych mentorów

Mentor	Charakterystyka
M1	osoba pracująca w organizacji pozarządowej, która realizuje projekty z obszaru międzykulturowości
M2	osoba, która prowadzi własną działalność gospodarczą i jest doradcą biznesowym
M3	pracownik naukowo-dydaktyczny uniwersytetu, zajmuje się aktywizacją społeczną dzieci i młodzieży
M4	osoba, która pracuje w organizacji pozarządowej, gdzie realizuje projekty z zakresu edukacji przedsiębiorczej i projektowej

Źródło: opracowanie własne.

Uczestnicy

Kwestionariusz ankiety został wypełniony przez 24 respondentów (z 32 osób uczestniczących w wydarzeniu). Średnia wieku wyniosła 23 lata (przy medianie i dominancie równej 22 lata). Większość respondentów to studenci (15 z 24 osób), którzy realizują edukację w różnych obszarach: informatyka, zarządzanie, inżynieria wzornictwa przemysłowego, ekonomia, kognitywistyka, architektura i urbanistyka. Pozostali respondenci to uczniowie liceum (trzy osoby) lub osoby nieuczęszczające do żadnej szkoły (pięć osób). Dominującym kierunkiem edukacji (studiów lub klasy w liceum) był profil związany z informatyką. Większość respondentów po raz pierwszy brała udział w hackathonie (18 z 24 osób).

Jako motyw podjęcia decyzji uczestnictwa w wydarzeniu respondenci wskazywali najczęściej rekomendacje znajomych (w ramach pytania „Dlaczego zdecydowałeś/zdecydowałaś się na uczestnictwo w hackathonie?” zadaniem respondentów było wskazanie maksymalnie dwóch najważniejszych powodów. Rekomendacja znajomych

została wskazana 12 razy) oraz zachęcający opis w mediach społecznościowych (9 z 34 wszystkich wskazań).

W dalszej części opracowania zostaną przedstawione wyniki i wnioski ze zrealizowanych badań w podziale na bloki tematyczne opisujące:

1. ramy realizacji wydarzenia,
2. postrzeganie wyzwań i korzyści z nauczania problemowego,
3. postrzeganie zdobywania wiedzy podczas nauczania tradycyjnego i problemowego.

Ilustracją wyników są cytaty z wywiadów z mentorami i organizatorami. Wszystkie wypowiedzi zostały poddane anonimizacji.

Wyniki

Ramy realizacji wydarzenia

Perspektywa organizatorów pozwoliła na zrozumienie zarówno powodów, jak i wyzwań dotyczących organizacji wydarzenia. W swoich wypowiedziach badani podkreślali, że głównym powodem organizacji hackathonu była odpowiedź na zapotrzebowanie na taką formę edukacji, które dostrzegali szczególnie wśród studentów. Charakter projektów realizowanych w opisywanej formule jest w swej naturze z jednej strony innowacyjny, kreatywny i nastawiony na praktykę, z drugiej bardzo angażujący dla uczestników. Opisywane motywy organizacji najlepiej oddaje jedna z wypowiedzi:

Widzieliśmy zapotrzebowanie (...) wśród studentów. (...) widzieliśmy, że jest to fajna inicjatywa, gdzie z jednej strony można wygenerować pomysł, widzieć problem z innej strony. To takie z innej strony zastosowanie techniki *design thinking* – to znaczy ktoś nam zgłasza jakiś problem, zamykani jesteśmy w jakimś środowisku,

w czterech ścianach, przy różnych zasobach, z kreatywnymi ludźmi [mentorami i innymi uczestnikami], którzy nam podpowiadają. To jest takie fajne wykorzystanie kreatywności młodych ludzi do rozwiązywania nawet trudnych pomysłów. (...) młodzi ludzie nie wiedzą, że czegoś nie da się zrealizować w realnym świecie i przez to często potrafią wymyślić takie pomysły, które są realizowalne.

01

Z perspektywy organizatorów ważne jest, aby dobrać odpowiednich mentorów do charakteru konkretnego hackathonu. Stosowanym kryterium jest tu zróżnicowanie ich kompetencji. Ważne, by zaprosić do współpracy takie osoby, które posiadają nie tylko wiedzę teoretyczną i doświadczenie praktyczne w obszarze, który jest tematem przewodnim, ale przede wszystkim potrafią pracować z młodymi ludźmi. Dlatego praca mentorów poddawana jest po każdym wydarzeniu ewaluacji przez uczestników – członków grup pracujących nad projektami.

Badani w swoich wypowiedziach zwracali uwagę na dwa główne wyzwania związane z organizacją hackathonu, z czego za największe uznali pozyskanie finansowania. Drugie z nich dotyczy zmiany postrzegania hackathonów jako wydarzeń skierowanych wyłącznie dla programistów, co ilustruje wypowiedź jednego z organizatorów:

...młodym ludziom mocno się hackathony kojarzą – i słusznie, bo z tego się wywodzą – ze środowiskiem programistycznym. My jednak idziemy w stronę, że hackathon jest dla każdego, to jest otwarty *event* i dużo czasu nam zajmuje, żeby przekonać ludzi, że nie chcemy ich męczyć z programowania, tylko chcemy im dać fajne warunki, żeby stworzyli dobre projekty.

Przedstawiona powyżej charakterystyka respondentów koresponduje z wyrażonymi obawami co do postrzegania hackathonów przez pryzmat wydarzeń organizowanych dla programistów – kierunki kształcenia uczestników w większości związane były z informatyką.

Postrzegane wyzwania i korzyści z nauczania problemowego

W ramach metod nauczania problemowego wykorzystywanych jest wiele technik wspomagających, których podstawowym celem jest pomoc uczniom w rozwiązaniu problemu. W swojej naturze mają one za zadanie pobudzenie kreatywności i wykształcenie umiejętności elastycznego reagowania. Badani mentorzy zwracali uwagę na konieczność indywidualnego podejścia w pracy z grupami oraz umiejętność stworzenia przestrzeni do powstawania ciekawych pomysłów, bez narzucania konkretnych rozwiązań, które nauczyciel uważa za właściwe. Co istotne, nazwanie części stosowanych technik nauczania nie było dla mentorów intuicyjne, mimo że w praktyce je stosowali. W swojej pracy wykorzystują techniki dostosowane do formuły hackathonu, które najpełniej opisał jeden z nich:

Często podpowiadam coś odnośnie burzy mózgów. Zwłaszcza, gdy zespoły gdzieś utkną albo się krytykują. Zdarza mi się powiedzieć o macierzach czasu albo matrycach Eisenhowera. To są takie rzeczy, które można bardzo szybko wyjaśnić, i szybko zastosować. Zdarza mi się, że coś tam czasem wspominam o elementach *business model canvas*. Bo całego też nie ma czasu, no bo jak siędziesz na pół godziny i wyjaśnisz wszystko zespołom? Nie ma na to czasu. No i pewnie są takie rzeczy, które są narzędziami, ale ja już ich nawet nie zauważam, no nie wiem – aktywne zadawanie pytań.

M2

Indywidualne podejście do pracy z grupą i konieczność dostosowania form pomocy do poziomu uczestników, tak aby w efekcie powstał innowacyjny i realny do wdrożenia pomysł, są postrzegane jako główne wyzwania w pracy mentora.

Wyzwania związane z nauczaniem problemowym podczas hackathonu były również identyfikowane przez uczestników. Wśród odpowiedzi dominowały: wymyślenie rozwiązania i związany z tym etap burzy mózgów oraz prezentacja rezultatów (to wyzwanie wiąże się

przede wszystkim z brakiem doświadczenia w wystąpieniach publicznych i stresem związanym z koniecznością argumentowania na rzecz przyjętej logiki działań). Badani zwracali również uwagę na presję czasu i pojawiające się w trakcie wielogodzinnego trwania wydarzenia zmęczenie. Jak podkreślali w swoich odpowiedziach, te elementy powodują, że początkowy zapał i „wena twórcza” się kończą. Wśród odpowiedzi, dotyczących wyzwań związanych z konkretnymi umiejętnościami, najczęściej wskazywany był brak umiejętności planowania budżetu. Postrzegane przez respondentów wyzwania są w podobny sposób widziane przez mentorów. Zaznaczali oni, iż ich podopieczni są często bardzo kreatywnymi idealistami, którym brakuje umiejętności urealnienia planów:

Czasem przychodzą idealisci, którzy mają ciekawy pomysł, tylko że sam pomysł jest wart złotówkę. Ważniejszy jest zespół, kompetencje zespołu. (...) urealnienie tego pomysłu wydaje mi się być trudne. (...) Przychodzisz na pewnego rodzaju wydarzenie, które dla ciebie jest pewnego rodzaju eksperymentem. Nabierasz tyle odwagi w sobie, że przekraczasz tą granicę, ale to nie jest łatwe przekroczenie. Jakbyś wiedział to przed wydarzeniem, to byś prawdopodobnie z tą garstką odwagi, z którą ledwo się tutaj zebrałeś, to byś w ogóle nie przyszedł. A już po wydarzeniu, z większą łatwością przychodzisz na kolejny hackathon, bo okazuje się, że owszem, to nie było takie super łatwe, ale to nie było też *rocket science*, zwłaszcza ze wsparciem mentorów.

M2

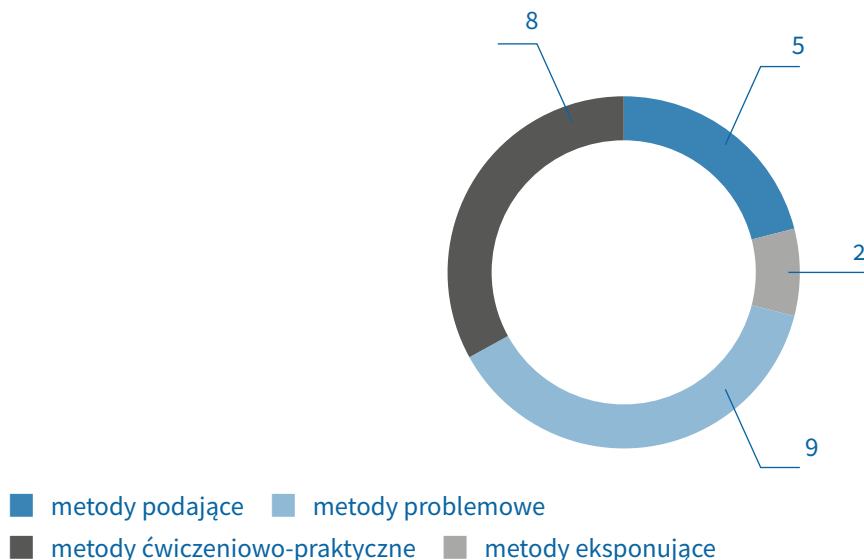
Wartym odnotowania jest fakt, iż elementy, które badani wymienili jako największe wyzwania (możliwość zaprezentowania własnych pomysłów, poznanie pomysłów innych oraz praca w grupie pod opieką mentora) były jednocześnie wymieniane jako najbardziej interesujące części hackathonu.

Każda forma nauczania, w tym również nauczanie problemowe za pomocą metod takich jak hackathon, ma swoje cele i techniki,

z których dla uczestników procesu wyływają zarówno korzyści, jak i wyzwania. Perspektywa nauczycieli (mentorów) w ich postrzeganiu, uzupełniona o perspektywę uczniów (uczestników wydarzenia), pozwoliła na lepsze zrozumienie metody i sformułowanie rekomendacji opisanych w ostatniej części niniejszego opracowania.

Postrzeganie zdobywania wiedzy podczas nauczania tradycyjnego i problemowego

Jak zostało wyżej zaznaczone, realizacja celów nauczania oraz osiągnięcie efektów kształcenia może przebiegać z wykorzystaniem różnych metod. Uczestnicy zostali poproszeni o określenie preferowanego sposobu zdobywania wiedzy. Podano im do wyboru główne, wyróżniane w literaturze przedmiotu, rodzaje metod nauczania. Na podstawie udzielonych odpowiedzi można określić, że za najbardziej atrakcyjne uznawane jest nauczanie za pomocą metod problemowych, takich jak burza mózgów i zgłaszanie pomysłów w grupie (9 wskazań z 24 wszystkich odpowiedzi) oraz metody ćwiczeniowo-praktycznych, takich jak projekty i studia przypadków (8 wskazań). Żaden z respondentów nie wskazał metod podających (takich jak np. wykłady) jako preferowanego sposobu zdobywania wiedzy. Rozkład odpowiedzi na pytanie został przedstawiony na rysunku 8.2 (wartości na rysunku przedstawiają liczby uzyskanych odpowiedzi w danej kategorii). Należy zaznaczyć, iż na uzyskane wyniki miała wpływ specyfika uczestników – badania zostały przeprowadzone wśród uczestników, którzy dobrowolnie brali udział w opisywanym hackathonie. Sam fakt uczestnictwa może być traktowany jako wskaźnik, iż w badanej grupie będzie dominowała tendencja do poszukiwania innych niż podające metod zdobywania wiedzy. Stąd uzyskane wyniki nie mogą być traktowane jako reprezentatywne. Niemniej warto zwrócić uwagę na fakt, iż jedynie dwoje respondentów wskazało, iż nauczanie poprzez odgrywanie ról, przedstawienia czy wystawy jest preferowanym sposobem zdobywania wiedzy.



Rysunek 8.2. Preferowany sposób zdobywania wiedzy

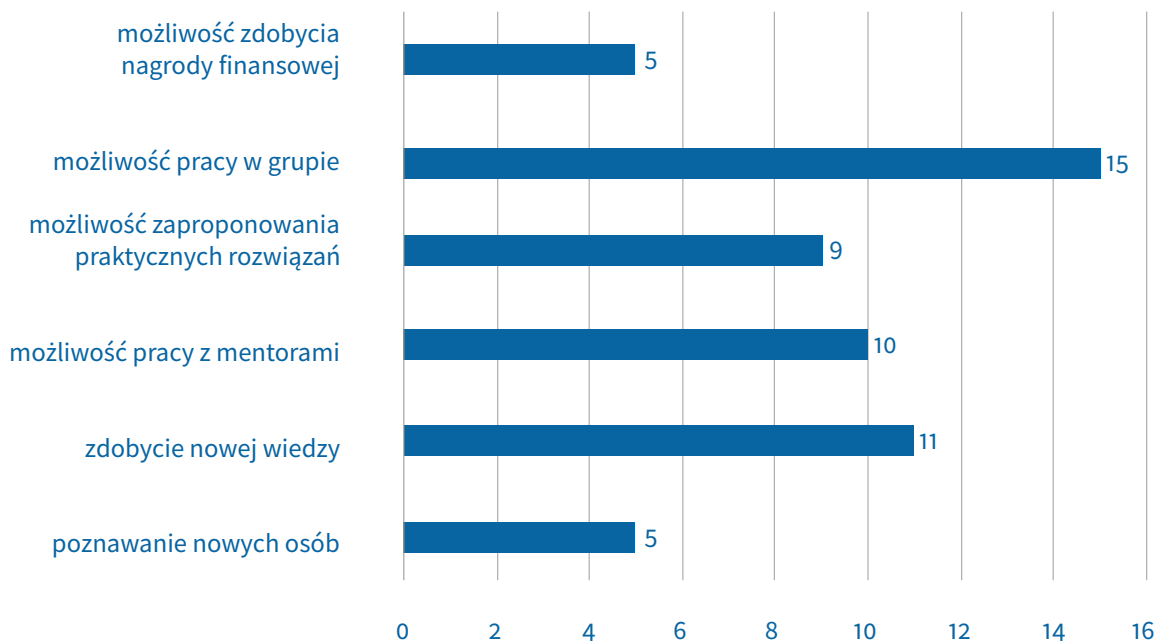
Źródło: opracowanie własne.

Specyfika hackathonów pozwala wyróżnić kilka potencjalnych korzyści, które mogą wynikać z udziału w nich:

- możliwość zdobycie nagrody finansowej,
- możliwość pracy w grupie,
- możliwość zaproponowania praktycznych rozwiązań analizowanego problemu,
- możliwość pracy z mentorami,
- zdobycie nowej wiedzy,
- poznanie nowych osób.

Podczas badania respondenci zostali poproszeni o wybranie dwóch z podanej powyżej listy. Szczegółowy rozkład odpowiedzi został przedstawiony na rysunku 8.3 (wartości prezentowane na rysunku przedstawiają uzyskane odpowiedzi w poszczególnych kategoriach, które odpowiadają liczbie wskazań). Jako postrzeganą korzyść z uczestnictwa

w wydarzeniu najczęściej wybierali możliwość pracy w grupie (15 wskazań ze wszystkich 55 udzielonych odpowiedzi) oraz zdobywanie nowej wiedzy (11 wskazań). Interesującym wynikiem jest mniejsze zainteresowanie zarówno możliwością poznania nowych osób, jak i zdobycia nagrody finansowej. Można zaryzykować stwierdzenie, że w przypadku badanej grupy większe znaczenie odgrywa motywacja wewnętrzna do nauczania niż zewnętrzna w postaci nagród.



Rysunek 8.3. Postrzegane korzyści z udziału w hackathonie

Źródło: opracowanie własne.

Dla grupy badanych mentorów udział w hackathonie też przynosił korzyści. Zapytani o satysfakcję ze swojej pracy, podkreślali możliwość nauki od uczestników i doskonalenia warsztatu trenerskiego:

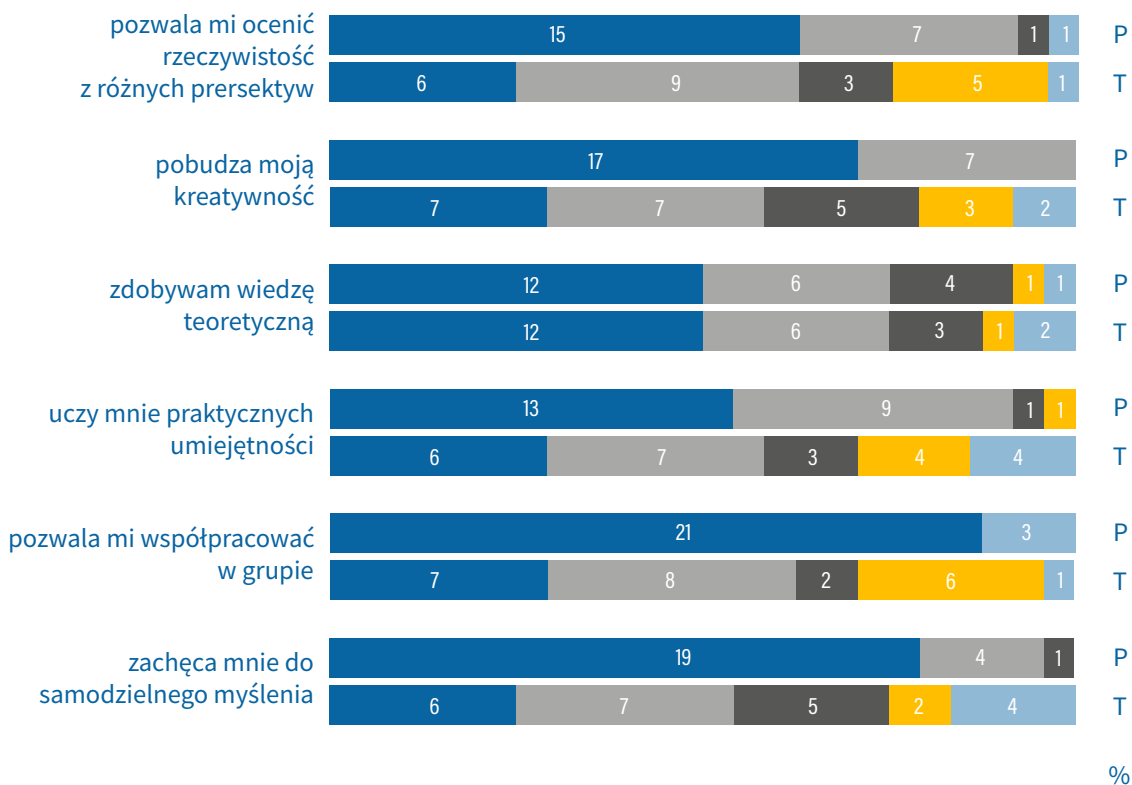
Hackathony dają mi dużo satysfakcji. Ja lubię uczyć po prostu, ale w tej formie widzę wyraźnie efekty swojej pracy. Tutaj jest

energia, dobra atmosfera. Czuć rywalizację między uczestnikami, to prawda, ale nie jest to niezdrowe, raczej mobilizujące. Mam z nimi zupełnie inny kontakt niż ze studentami na sali wykładowej. Nie ma barier, mówimy sobie „na ty”, poznajemy się. Kiedy wychodzę po takich 12–14 godzinach pracy, to jestem bardzo zmęczona, ale też szczęśliwa – świetnie jest uczyć czegoś, co zmienia ludzi, perspektywę. Ja wiem, że uczestnicy korzystają na hackathonach, że założą kiedyś swój biznes albo zrobią projekt społeczny. Ja to po prostu wiem.

M3

Cytowana wypowiedź obrazuje również częściowo zdanie mentorów na temat największych korzyści płynących dla uczestników z udziału w hackathonach. W swoich wypowiedziach główny nacisk kładli oni nie tyle na wiedzę, ile na doświadczenie pracy z innymi ludźmi, kontakt z grupą i ekspertami. Wszyscy wskazali, że hackathon wzmacnia poczucie sprawczości i decyzyjności. Poza tym uczy krytycznego myślenia, ponieważ pozwala zebrać informację zwrotną o swoim projekcie od czterech różnych grup: osób pracujących razem nad projektem, innych uczestników, mentorów i jurorów. Uczestnik hackathonu uczy się pracy pod presją czasu, podziału zadań, wzmacnia kompetencje autoprezentacji.

Ważnym elementem niniejszego opracowania było poznanie opinii na temat nauczania problemowego oraz porównanie ich z postrzeganiem nauczania za pomocą tradycyjnych metod. W tym celu przedstawiono respondentom wybrane stwierdzenia związane z opisem efektów kształcenia i poproszono o ocenę za pomocą pięciopunktowej skali – na ile zgadzają się z zapisami w odniesieniu do obu analizowanych metod nauczania. Uzyskane wyniki przedstawiono na rysunku 8.4 (wartości prezentowane na rysunku przedstawiają uzyskane odpowiedzi w poszczególnych kategoriach, które odpowiadają liczbie wskazań).



P – nauczanie problemowe T – nauczanie tradycyjne

- zdecydowanie się zgadzam ■ zgadzam się
- ani się zgadzam, ani się nie zgadzam ■ nie zgadzam się
- zdecydowanie się nie zgadzam

Rysunek 8.4. Opinie na temat nauczania za pomocą metod tradycyjnych i problemowych

Źródło: opracowanie własne.

Według respondentów największe różnice można zauważyć w kontekście zachęcania do samodzielnego myślenia i pobudzania kreatywności. W obu przypadkach zdecydowanie większym stopniu respondenci uznali, że rezultat ten jest osiągany dzięki metodom problemowym. Co ciekawe, nie było znaczących różnic w postrzeganiu zdobywania nowej wiedzy w ramach obu metod.

O wskazanie przewag jednej metody nauczania nad drugą zostali poproszeni również mentorzy. Zestawienie ich odpowiedzi zawiera tabela 8.3.

Tabela 8.3. Zestawienie opinii mentorów na temat nauczania problemowego i tradycyjnego

	Nauczanie problemowe	Nauczanie tradycyjne
M1	<ul style="list-style-type: none"> • silne zaangażowanie uczestników • poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za proces • wzmacnianie myślenia abstrakcyjnego • koncentracja uwagi uczestników na zagadnieniu 	<ul style="list-style-type: none"> • umożliwia typologizację pojęć, mapowanie ich, wprowadzanie do zasobu wiedzy teoretycznej • stanowi podstawę do pracy projektowej • dostarcza wiedzy koniecznej do efektywnego poszukiwania ścieżek rozwiązań problemów
M2	<ul style="list-style-type: none"> • zaangażowanie emocjonalne uczestników • wzbudzanie zainteresowania tematem • wysoka istotność poruszanych kwestii dla uczestników 	<ul style="list-style-type: none"> • jest metodą odpowiednią dla niektórych typów osobowości i uczestników nauczania, którzy mają trudności psychofizyczne w pracy grupowej • nie wymaga od uczestników wyjścia ze strefy ich komfortu • szybka metoda pracy z dużą grupą uczestników

	Nauczanie problemowe	Nauczanie tradycyjne
M3	<ul style="list-style-type: none"> • angażuje uczestników nauczania • pozwala na wypracowanie projektów o praktycznym zastosowaniu • kształtuje w uczestnikach szablony postępowania w sytuacjach problemowych • wykształca umiejętność krytycznego myślenia • wspiera pracę zespołową i umiejętność zarządzania zasobami 	<ul style="list-style-type: none"> • umożliwia przekazanie dużego zasobu wiedzy teoretycznej • może przybierać charyzmatyczny, inspirujący kształt • jest podstawą do prowadzenia edukacji w każdym obszarze
M4	<ul style="list-style-type: none"> • wypełnianie luk niewiedzy zidentyfikowanych w ciągu procesu nauczania • efektywny sposób nauczania z perspektywy zarówno uczącego, jak i uczącego się • możliwość silnej koncentracji na efekcie końcowym procesu nauczania 	<ul style="list-style-type: none"> • uzupełnia metodę problemową • jest nośnikiem podstawy wiedzy używanej w procesie nauczania • porządkuje i uzupełnia wiedzę

Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowana poniżej wypowiedź jednego z mentorów wskazuje na większą efektywność nauczania przez rozwiązywanie problemów:

Nauczanie tradycyjne wychodzi z takiego założenia, że ludzie nic nie wiedzą i trzeba im najpierw coś powiedzieć i sprawdzić, czy się dowiedzieli. Natomiast w takim podejściu problemowym, gdzie my najpierw karzemy kogoś zrobić zadanie, a dopiero potem próbujemy tą osobę naprowadzić, jeśli nie może sobie z tym poradzić, to oszczędzamy czas i ten proces jest bardziej

efektywny. Ponieważ nie musimy przygotowywać ośmiogodzin-
nego szkolenia jako trenerzy, osoba słuchająca nie musi tego
słuchać przez osiem godzin. Tylko możemy się skoncentrować
się na tych faktycznych, autentycznych wynikach, które tam są.

M4

Mentorzy podkreślali jednocześnie, że wiedza zdobywana w ramach
nauczania tradycyjnego dotycząca teorii i typologii jest bardzo po-
trzebna i stanowi ważną ramę pojęciową, która może być wykorzysty-
wana do rozwiązywania problemów. Nauczanie problemowe, w tym
to realizowane w formule hackathonu, nie zawsze umożliwia jej prze-
kazanie. Fakt ten wynika chociażby z bardzo ograniczonego czasu,
jaki mentorzy mają na pracę z grupą. Dlatego, jak podsumował jeden
z mentorów:

Nie można przesadzać. Musi być jakiś balans. Przede wszystkim
jest ryzyko takie, że ktoś po takim nauczaniu problemowym ma
nieuporządkowaną wiedzę. Może się czegoś nie nauczyć, mo-
żemy pewne rzeczy pominąć. W nauczaniu problemowym uzu-
pełniamy luki kompetencyjne, które dostrzegamy, ale nie do-
strzegamy na przykład tych rzeczy, których gdzieś tam brakuje
w wiedzy.

M4

Rekomendacje

Opracowany tekst miał na celu przedstawienie hackathonu, którego
specyfika – wynikająca ze struktury pracy nad zadaniem problemem
(samodzielna praca uczniów oraz opieka mentorska) – pozwala uloko-
wać go wśród technik wykorzystywanych w kategorii metod problemo-
wych. Wnioski wyływające z przedstawionego *case study* wzmacniają
podkreślaną w częściach teoretycznych potrzebę szukania nowych
rozwiązań kształcenia, które uwzględniałyby aktywne, dobrowolne

włączanie dzieci i młodzieży do procesu nauczania opartego na ich zainteresowaniach i sposobie przyswajania przez nich wiedzy. Opisywane doświadczenia mentorów są świadectwem funkcjonalności tej metody i wskazują na istotne elementy, takie jak: dyskretna rola eksperta w procesie, używanie metod problemowych i różnych technik w zależności od sytuacji, włączanie elementów metody tradycyjnej w procesie nauczania. Podany przykład może być traktowany jako rekomendacja dla instytucji edukacji formalnej. Formuła hackathonów jest obiecującym narzędziem do realizacji celów edukacji przedsiębiorczej. Może być pomocna zarówno w kształtowaniu umiejętności i kompetencji uczących się, jak i w rozbudzaniu w nich chęci do założenia własnego przedsiębiorstwa. Warto zwrócić uwagę na fakt, że wymienione przez mentorów kompetencje i umiejętności nabywane przez uczestników hackathonu są zgodne z tymi, na które zapotrzebowanie wskazują współcześni pracodawcy. Instytucje edukacji formalnej mogą przyczynić się do wzrostu popularności tej metody poprzez rekomendacje wprowadzania jej elementów do programu nauczania oraz promocję wydarzeń realizowanych przez te instytucje. Synergia tych obu wzmocni szanse edukacyjne dzisiejszej młodzieży i młodych dorosłych oraz pozwoli na wzajemny przepływ wiedzy. Warto podkreślić ograniczenia przeprowadzonych analiz – plan badawczy zakładał poznanie opinii uczestników procesu nauczania problemowego i ich indywidualnych doświadczeń z nim związanych. Dlatego wartościowym uzupełnieniem byłoby – szczególnie w odniesieniu do postrzeganych korzyści w zdobywaniu wiedzy podczas nauczania problemowego – przeprowadzić analizy, które bazowałyby na weryfikacji umiejętności, a nie tylko na subiektywnym odczuciu respondentów. W dalszych krokach badawczych rekomenduje się przeprowadzenie badań wzrostu postaw przedsiębiorczych wśród wielokrotnych uczestników hackathonów, oceny ich cech przedsiębiorczych i jakości edukacji przedsiębiorczej oraz struktury wiedzy, umiejętności i kompetencji mentorów, które mogą wpływać na jakość procesu uczenia. Wartościowym uzupełnieniem przeprowadzonych analiz byłoby również przeprowadzenie badań wśród uczniów, którzy nie mieli doświadczenia ze zdobywaniem

wiedzy za pomocą metod problemowych. Analiza sposobu postrzegania osób, które mają doświadczenie wyłącznie ze zdobywaniem wiedzy w ramach metod klasycznych, pozwoliłaby na ocenę mocnych jej stron oraz ewentualnych odczuwanych przez uczniów braków.

Bibliografia

- Aadland, T., Aaboen, L. (2020). An entrepreneurship education taxonomy based on authenticity. *European Journal of Engineering Education*, 45(5), 711–728.
- Ahmed, T., Chandran, V.G.R., Klobas, J.E., Liñán, F., Kokkalis, P. (2020). Entrepreneurship education programmes: How learning, inspiration and resources affect intentions for new venture creation in a developing economy. *The International Journal of Management Education*, 18(1), 1–36 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100327>.
- Alcalde, F.L., Fayolle, A., Krueger, N.F., Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277–299. Pobrane z: <https://econpapers.repec.org/paper/haljournal/hal-02276714.htm> (10.12.2021).
- Bischoff, K., Volkmann, C., Audretsch, D.B. (2018). Stakeholder collaboration in entrepreneurship education: an analysis of the entrepreneurial ecosystems of European higher educational institutions. *The Journal of Technology Transfer*, 43(1), 20–46. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10961-017-9581-0>.
- Briscoe, G., Mulligan, C. (2014). *Digital Innovation: The Hackathon Phenomenon*. Pobrane z: <http://www.creativeworkslondon.org.uk/wp-content/uploads/2013/11/Digital-Innovation-The-Hackathon-Phenomenon1.pdf> (10.12.2021).
- Hardin, C.D. (2021). “Learning from mistakes is the best thing”: Risk and Persistence at Hackathons. *21st Koli Calling International Conference on Computing Education Research*. DOI: <https://doi.org/10.1145/3488042.3490175>.

- Cieślak, L., Dynowska-Chmielewska, K., Federowicz, M., Głuc, K., Górniak, J., Hausner, J., Jelonek, M., Kędzierski, M., Mazur, S., Paprocki, W., Worek, B. (2020). *Poza horyzont – Kurs na edukację: przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*. Kraków: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Ćwiklicki, M., Urbaniak, A. (2019). *Studium przypadku w naukach o zarządzaniu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Dorożyński, T., Świerkocki, J., Urbaniak, W. (2016). Employers Expectations Vis-à-vis Graduates Of Faculties Of Economics. Results Of A Direct Study. *Comparative Economic Research. Central and Eastern Europe*, 19(2), 93–109. DOI: <https://doi.org/10.1515/cer-2016-0015>.
- Garnjost, P., Brown, S.M. (2018). Undergraduate business students' perceptions of learning outcomes in problem based and faculty centered courses. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 121–130. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.12.004>.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>.
- Hmelo-Silver, C.E. (2015). The process and structure of problem-based learning. W: A. Walker, H. Leary, C.E. Hmelo-Silver, P.A. Ertmer (red.), *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows*, 1–3. West Lafayette: Purdue University Press.
- Kakouris, A., Liargovas, P. (2021). On the About/For/Through Framework of Entrepreneurship Education: A Critical Analysis. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 4(3), 396–421. DOI: <https://doi.org/10.1177/2515127420916740>.
- Klegeris, A., Hurren, H. (2011). Impact of problem-based learning in a large classroom setting: Student perception and problem-solving skills. *Advances in Physiology Education*, 35(4), 408–415. DOI: <https://doi.org/10.1152/advan.00046.2011>.
- Komssi, M., Pichlis, D., Raatikainen, M., Janne, J. (2015). What are Hackathons for? *IEEE Software*, 32(5), 60–67.

- Kwapisz, A. (2019). Team Aspects of Hobby-Based Entrepreneurship. *Academy of Management Proceedings*, 8(1), 529–544. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.5465/AMBPP.2019.81>.
- Lederman, O. (2015). *Hacking Innovation – Group Dynamics in Innovation Teams* [praca doktorska]. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- ManpowerGroup. (2018). *Jak rozwiązać problem niedoboru talentów? Przygotuj, pozyskaj, pożyczaj i przenieś*. Pobrane z: https://www.manpowergroup.pl/wp-content/uploads/2018/08/NiedoborTalentow_2018_Polska.pdf (11.12.2021).
- Nabi, G., Walmsley, A., Liñán, F., Neame, C. (2018). Does entrepreneurship education in the first year of higher education develop entrepreneurial intentions? The role of learning and inspiration. *Studies in Higher Education*, 43(3), 452–467.
- Olson, K.R., Walsh, M., Garg, P., Steel, A., Mehta, S., Data, S., Petersen, R., Guarino, A.J., Bailey, E., Bangsberg, D.R. (2017). Health hackathons: Theatre or substance? A survey assessment of outcomes from healthcare-focused hackathons in three countries. *BMJ Innovations*, 3(1), 37–44. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjinnov-2016-000147>.
- Ornatowski, T., Figurski, J. (2000). *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Peleg, M., Reichman, A., Shachar, S., Gadot, T., Tsadok, M.A., Azaria, M., Dunkelmann, O., Hassid, S., Partem, D., Shmailov, M., Yom-Tov, E., Cohen, R. (2021). Collaboration between Government and Research Community to Respond to COVID-19: Israel's Case. *Journal of Open Innovation: Technology, Market and Complexity*, 7(4), 1–30. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/joitmc7040208>.
- Porrás, J., Khakurel, J., Ikonen, J., Happonen, A., Knutas, A., Herala, A. Hackathons in software engineering education: lessons learned from a decade of events. *Proceedings of the 2nd International Workshop on Software Engineering Education for Millennials, 2018*(czerwiec), 40–7. DOI: <https://doi.org/10.1145/3194779.3194783>.
- Przybył, C., Pieniążek, W., Pacuska, M., Chojecki, J., Huras, P., Pałka, S., Ratajczak, J., Rudolf, A. (2014). *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych*

dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy. Warszawa: Agrotec Polska Sp. z o.o.

- Rettinger, R. (2019). Dobre praktyki edukacji pozaformalnej. W: T. Rachwał (red.), *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych*, 220–233. Warszawa: Wydawnictwa FRSE. DOI: <https://doi.org/10.47050/65591760.220-233>.
- Santoso, R.T.P.B., Junaedi, I.W.R., Priyanto, S.H., Santoso, D.S.S. (2021). Creating a startup at a University by using Shane's theory and the entrepreneurial learning model: a narrative method. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 10(21), 1–25. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13731-021-00162-8>.
- Savery, J.R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9–20. DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>.
- Schulte, P. (2004). The entrepreneurial university: a strategy for institutional development. Higher education in Europe. *Higher Education in Europe*, 29(2), 187–191. DOI: <https://doi.org/10.1080/0379772042000234811>.
- Shane, S., Locke, E.A., Collins, C.J. (2003). Entrepreneurial motivation. *Human Resource Management Review*, 13(2), 257–279.
- Smith, G.F. (2005). Problem-Based Learning: Can it Improve Managerial Thinking? *Journal of Management Education*, 29(2), 357–378. DOI: <https://doi.org/10.1177/1052562904269642>.
- Szymanska, I., Sesti, T., Motley, H., Puia, G. (2020). The Effects of Hackathons on the Entrepreneurial Skillset and Perceived Self-Efficacy as Factors Shaping Entrepreneurial Intentions. *Administrative Sciences*, 10(3), 73. DOI: <https://doi.org/10.3390/admsci10030073>.
- Than, E.P.P.P., Herbsleb, J., Nolte, A., Gerber, E., Fiore-Gartland, B., Chapman, B., Moser, A., Wilkins-Diehr, N. (2018). *The 2nd Workshop on Hacking and Making at Time-Bounded Events*. Abstracts of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems – CHI '18, 1–8. Pobrane z: <https://arxiv.org/abs/1901.02710> (11.12.2021).
- Torp, L., Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Uniwersytet Jagielloński: Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych, IDEA Instytut. (2019). *Analiza zapotrzebowania na kompetencje w gospodarce i na rynku pracy wraz z badaniem wartości docelowej wspólnego wskaźnika długoterminowego POWER w obszarze szkolnictwa wyższego*. Pobrane z: https://ceapp.uj.edu.pl/documents/4628317/143277112/Raport_ncbiR_Kompetencje_26.03.2019.pdf (12.12.2021).
- Yin, R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych: Projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zioło, Z. (2020). Rola edukacji w rozwoju społeczno-gospodarczym i kulturowym. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 6(2), 7–24. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.24917/20833296.162.1>.

Zakończenie – rekomendacje

KATARZYNA BARAN

STANISŁAW MAZUR

Poruszana w monografii problematyka odnosi się do kwestii dotyczących trzeciej misji uniwersytetu, wyzwań edukacyjnych, zarządzania uniwersytetem, relacji między kształceniem a gospodarką cyfrową, decyzji edukacyjnych oraz edukacji nieformalnej. Wnikliwość i wielowymiarowość analiz, których wyniki przedstawiono w poszczególnych rozdziałach tej publikacji, stanowią wartościową podstawę do formułowania spostrzeżeń i rekomendacji dla szerokiego grona aktorów społecznych. Dlatego też w ramach podsumowania prowadzonych rozważań przygotowano rekomendacje, które są adresowane zarówno do decydentów publicznych, jak i przedstawicieli świata akademickiego. Zaprezentowano m.in. rolę, jaką może odegrać uniwersytet w rozwoju edukacji oraz dopasowaniu jej do wymogów obecnego i przyszłego rynku pracy.

W rozdziale wprowadzającym („**Uniwersytet jako generator postaw odpowiedzialnych**” – S. Mazur) podkreślono, że uniwersytety to instytucje stabilizujące rzeczywistość poprzez racjonalne objaśnianie świata, budowanie wzorców społecznego współdziałania oraz kształtowanie wartości spajających zróżnicowane środowiska i społeczeństwa. Zarazem zwrócono uwagę na dynamiczne przeobrażenia uniwersytetów, których jednym z przejawów jest „społeczna odpowiedzialność uniwersytetu”. Oznacza ona promowanie porządku demokratycznego państwa prawa, gwarantującego poszanowanie reguł i wolności obywatelskich, tworzącego przestrzeń dla promowania postaw otwartości, tolerancji i społecznej empatii. Wiąże się ona

także z kształtowaniem postaw obywatelskiego zaangażowania nacechowanego troską o dobro wspólne, jak również implikuje powinność inspirowania działań na polach tak kluczowych dla dobrze urządzonego i sprawiedliwego społeczeństwa, jak edukacja, kultura, gospodarka, zdrowie i dziedzictwo narodowe. Ponadto, co uwypuklono, rolą uniwersytetów jest ich kontrybuowanie do procesów rozwoju gospodarczego i społecznego. W rozdziale tym zwrócono także uwagę, że nowym, niezwykle ważnym polem aktywności uniwersytetów, co wynika z ich społecznej odpowiedzialności, jest ich zaangażowanie w regionalne projekty edukacyjne i formacyjne realizowane wspólnie ze szkołami średnimi.

W rozdziale pierwszym „**Uniwersytet i edukacja – nowe horyzonty**” – K. Baran, S. Mazur) podjęto kluczowe dla analizowanej problematyki zagadnienia, takie jak: trzecia misja uniwersytetu, rada uczelni, kształcenie na potrzeby gospodarki cyfrowej, wybory edukacyjne oraz kształcenie pozaformalne i nieformalne. Kwestie te stanowią swoistego rodzaju pola problemowe, wokół których ogniskuje się debata na temat budowania nowoczesnych systemów kształcenia i rozwoju kompetencji.

Przedmiotem drugiego rozdziału („**Wyzwania przyszłości: nowe społeczeństwo – nowa edukacja**” – A. Karwińska) uczyniono zagadnienie gruntownej reorientacji modelu kształcenia. Zwrócono uwagę na zmianę oczekiwań pracodawców w stosunku do kompetencji i umiejętności absolwentów, akcentując potrzebę kształtowania postaw proinnowacyjnych i proadaptacyjnych. Zarazem Autorka tego rozdziału postuluje promowanie podejścia interdyscyplinarnego zorientowanego na systemowe myślenie. Realizacji tego ważnego postulatu ma służyć kształcenie oparte o doświadczenie, dyskurs i krytyczne myślenie. Spostrzeżenia te prowadzą do sformułowania ważnej konkluzji mówiącej o konieczności zmiany paradygmatu kształcenia z „*teacher-centered*” na „*student-centered*”.

Bardzo ważnym i oryginalnym postulatem przedstawionym w tym rozdziale jest rekomendacja dotycząca budowania systemu edukacji w sposób odpowiadający logice „systemów odpornych” (*resilience*). System ten powinien opierać się na czterech filarach: a) świadomości

narastającej niepewności i przekonaniu o konieczności zmian oraz gotowości ich wprowadzania; b) odpowiednich zasobach umożliwiających kreatywne reagowanie na zmiany; c) elastyczności w zakresie modyfikacji reguł i mechanizmów kształcenia; d) zdolności do włączania w proces kształcenia wszystkich jego aktorów oraz umiejętności integrowania przynależących do nich zasobów. Przywołane powyżej zalecenia stanowią podstawę dla centralnego postulatu z tego rozdziału dotyczącego uzgodnienia „mapy drogowej dla dydaktyki następných generacji”.

Namysł nad ustrojowym usytuowaniem i kompetencjami rady uczelni podjęto w kolejnym rozdziale („**Rada Uczelni a trzecia misja uniwersytetu. Uwarunkowania i wyzwania**” – Jan W. Wiktor). W procesie analizy tego zagadnienia zwrócono uwagę na specyficzne właściwości kompetencyjne i organizacyjne rady uczelni. Dostrzegając jej istotną rolę w zakresie monitorowania obszaru zarządzania uczelnią, Autor rozdziału postuluje stworzenie systemu komunikacji wewnętrznej umożliwiającego społeczności akademickiej kierowanie do rady uczelni uwag i opinii w celu wyposażenia jej w wiedzę służącą doskonaleniu mechanizmów zarządzania. Równie ważna jest druga z rekomendacji przedstawionych w tym rozdziale, która wskazuje na celowość wykorzystania wiedzy, doświadczenia i kompetencji zewnętrznych członków rady do formułowania opinii wobec oferty kształcenia. Dzięki temu możliwe będzie zachowanie spójności między efektami kształcenia, których nabywa student a potrzebami konkurencyjnego rynku pracy. Zdaniem Autora zapewnienie tej spójności, służące poprawie jakości kształcenia, to ważne działanie na rzecz dobra uczelni i tworzenia przesłanek dla jej rozwoju.

Problematykę modyfikacji systemów kształcenia w dobie gwałtownie postępującej cyfryzacji poruszono w czwartym rozdziale („**Cyfrowy biznes (gospodarka) – wyzwania stojące przed edukacją**” – M. Ćwiklicki). Wychodząc z założenia, że proces cyfryzacji gospodarki będzie cechować się coraz większą dynamiką, Autor tego rozdziału sformułował szereg ważnych rekomendacji. Spośród tych kierowanych do decydentów politycznych na szczególne wyeksponowanie zasługują postulaty

dotyczące budowania zaufania społecznego względem zmian technologicznych oraz zapewnienia wysokiej jakości infrastruktury dla rozwoju nowoczesnych technologii. Nie mniej istotna jest propozycja wskazująca na konieczność wypracowania odpowiednich rozwiązań prawnych i regulacyjnych służących poszanowaniu praw obywateli w rzeczywistości gospodarki cyfrowej, w tym ograniczenie ryzyka wykluczenia cyfrowego.

Równie ważne rekomendacje zostały zaadresowane do środowisk gospodarczych, zwłaszcza te odnoszące się do rozwijania narzędzi HR przyczyniających się do budowania umiejętności pracy zespołowej w realizacji pracy zdalnej z wykorzystaniem narzędzi online oraz analizy możliwości transformacji cyfrowej różnych obszarów działania firm. Za ważny należy także uznać postulat wprowadzania do praktyki działań firm nowych form wykonywania pracy oraz podejmowanie przez nie współpracy z uczelniami w zakresie badań nad potrzebami kompetencyjnymi określonych sektorów gospodarki cyfrowej. W odniesieniu do szkół wyższych zaleca się m.in. modyfikację zasad edukacji formalnej celem jej dostosowania do potrzeb pracowników gospodarki cyfrowej oraz wprowadzenie krótkich programów nauczania ukierunkowanych na budowanie kompetencji cyfrowych stanowiących jeden z kluczowych zasobów pracowników gospodarki cyfrowej.

Kolejny rozdział (**„Cyfrowa praca i cyfrowy rynek pracy – wyzwania stojące przed edukacją”** – N. Laurisz) koncentruje się natomiast na problemie dostosowania systemu edukacji formalnej i nieformalnej do zmian zachodzących na rynku pracy, szczególnie w odniesieniu do rozwoju technologii cyfrowych. Sformułowane w nim wnioski dotyczą wypracowania responsywnego systemu kształcenia na wzór tych stosowanych w globalnych korporacjach, w którym mechanizm podnoszenia kompetencji odnosi się zarówno do odbiorcy wiedzy, jak i jego wytwórcy. Autor przywołuje szereg argumentów na rzecz eksponowania znaczenia edukacji nieformalnej na ścieżce procesu kształcenia oraz konieczności jej prawidłowego wkomponowania do systemu edukacji. Rekomenduje także wzmocnienie roli uniwersytetów, upatrując w tym szansę na wzrost skuteczności i legitymizację wprowadzanych zmian oraz lepsze dostosowanie oferty uczelni do wymogów

cyfrowej gospodarki. W przypadku kształcenia ustawicznego zwrócono uwagę na potrzebę podejmowania działań prewencyjnych w stosunku do osób zagrożonych zwolnieniem, strategicznego zarządzania potencjałem zawodów przyszłości oraz redefinicji zakresu odpowiedzialności sektora publicznego w obliczu sytuacji kryzysowych.

W dalszej części monografii („**Młody człowiek – wyzwania stojące przed edukacją**” – K. Sanak-Kosmowska), która dotyczy kondycji systemu edukacji, zostały zawarte spostrzeżenia o konieczności systemowego poszerzenia katalogu zadań instytucji odpowiadających za kształcenie młodych ludzi, głównie w zakresie umiejętności miękkich oraz budowania postaw opartych na empatii społecznej. Należy poszerzyć gamę indywidualnych form kształcenia, które poza odpowiadaniem na indywidualne potrzeby i aspiracje uczniów będą umożliwiały dostęp do wiedzy na temat efektywnego i odpowiedzialnego korzystania z nowoczesnej technologii, oferując tym samym środowisko zrównoważonego rozwoju osobistego dla tych dzieci. Zdaniem Autorki tego rozdziału reorientacja systemu edukacji w tym kierunku nie jest możliwa bez uwzględnienia w programach nauczania specyficznego typu wiedzy społecznej, technologicznej i ekonomicznej. Drugim, koniecznym warunkiem jest rozwijanie percepcji uczniów, w tym wobec najbliższego otoczenia oraz ekosystemu składającego się z warunkowań społecznych, gospodarczych i kulturowych.

W kolejnym rozdziale („**Aktywność instytucji akademickiej w obszarze edukacji nieformalnej i pozaformalnej – kierunki rozwoju**” – I. Manczak, M. Bajak) analizie poddano kwestię nieformalnego oddziaływania uczelni na rozwój lokalny, regionalny i krajowy – postrzegany z perspektywy trzeciej misji uniwersytetu. Autorki przekonują Czytelników, że uczelnie nie tyle mogą, ile ich powinnością jest czynne uczestnictwo w rozwiązywaniu problemów społecznych i tworzeniu przestrzeni do dyskusji o nich, a także prezentowanie własnego stanowiska w obliczu pojawiających się wyzwań cywilizacyjnych. Ważne sugestie wiążą się również z podnoszeniem świadomości adresatów działań społeczno-edukacyjnych o zróżnicowanym statusie społeczno-ekonomicznym współpracujących ze sobą interesariuszy publicznych,

jak również komplementarności ich motywacji. Dopełnieniem tych rekomendacji jest postulat pełniejszej reorientacji akademii na myślenie o generacyjnym i inkluzywnym sposobie przyswajania kompetencji społecznych z wykorzystaniem nowoczesnych kanałów upowszechniania informacji. Nie bez znaczenia pozostaje także mechanizm dzielenia się dobrymi praktykami wśród partnerów multilateralnych sieci, który sprzyja zwiększaniu jakości i dostępności projektów edukacyjnych. Jeśli chodzi o wymogi formalne doskonalenia kompetencji społecznych w ramach omawianego zagadnienia, to koncentrują się one przede wszystkim na wielości podmiotów wpływających na kształt podejmowanych inicjatyw społecznych oraz opracowaniu odpowiedniego systemu finansowania.

W ósmym rozdziale („**Hackathon jako przykład metody problemowej w edukacji pozaformalnej**” – A. Mirzyńska, K. Pilch) skoncentrowano się na innowacyjnych technikach nabywania kompetencji polegających na indywidualnej pracy uczniów wspieranych przez mentora. Autorki postulują rozwijanie partycypacyjnego systemu kształcenia, który uwzględnia stałe zaangażowanie uczniów w projektowanie metod nauczania oraz ich kontekstowe doskonalenie. W sferze edukacji formalnej proponowane rozwiązanie zakłada hybrydyzację polegającą na połączeniu 3 elementów: wspierającej roli opiekuna, bazowania na konkretnych problemach oraz wykorzystania metod tradycyjnego kształcenia. Hackathon jest postrzegany jako specyficzne narzędzie zdobywania wiedzy, zwłaszcza tej z obszaru przedsiębiorczości, gdzie centralne znaczenie mają umiejętności uczenia się oraz maksymalna racjonalizacja wyborów. Dostrzegając w tym działaniu możliwości na dostosowanie się do oczekiwań rynku pracy, instytucje odpowiedzialne za edukację powinny promować wysoce autonomiczny styl pracy uczniów oraz dążyć do jego standaryzacji – zarówno w metodach nauczania, jak i realizowanych projektach. W części końcowej tego rozdziału krytycznej ocenie poddano przedstawione w nim podejście do edukacji, zwracając uwagę na celowość analizy jego skuteczności w zakresie kształtowania umiejętności i postaw przedsiębiorczych w porównaniu z innymi metodami kształcenia.

O projekcie

Program Pilotażowy „Uniwersytet Odpowiedzialny” był realizowany jesienią 2021 r. przez Fundację Gospodarki i Administracji Publicznej w ścisłej współpracy z Uniwersytetem Ekonomicznym w Krakowie i przy wsparciu finansowym Województwa Małopolskiego.

Głównym celem programu była poprawa szans edukacyjnych uczniów z małopolskich szkół podstawowych i średnich oraz podniesienie zdolności wykorzystywania wiedzy generowanej w szkołach wyższych w procesie edukacji dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów z ośrodków edukacyjnych położonych z dala od centrów akademickich.

Grupą docelową byli nauczyciele oraz uczniowie z małopolskich szkół podstawowych i średnich, a pośrednio – interesariusze zaangażowani w proces rozwoju mechanizmów konsultacji i deliberacji w życiu publicznym.

W ramach programu przeprowadzono m.in.:

- szkolenie specjalistyczne dla dydaktyków (przedstawicieli środowiska akademickiego) w zakresie nowoczesnych technik prowadzenia zajęć i warsztatów, którego efekty były wykorzystywane w trakcie lekcji z uczniami szkół podstawowych i średnich biorących udział w projekcie;
- szkolenie specjalistyczne dla nauczycieli dotyczące kreatywnych metod nauczania oraz problematyki bezpieczeństwa cyfrowego i nowoczesnych technologii w edukacji;
- **warsztaty z zakresu przedsiębiorczości cyfrowej dla ponad 100 uczniów z czterech małopolskich szkół** (Publiczna Szkoła Podstawowa im. Juliusza Słowackiego w Witeradowie, Szkoła Podstawowa im. kpt. Pilota Władysława Gnysia w Żuradzie, Prywatna Szkoła Podstawowa nr 1 w Krakowie, Zespół Szkół nr 1 im. Ignacego Łukasiewicza w Gorlicach), których celem było podniesienie umiejętności

i kompetencji (w tym kompetencji uniwersalnych) uczniów w zakresie nowoczesnych technologii i przedsiębiorczości cyfrowej.

Ważnym elementem programu było opracowanie **podręcznika dla nauczycieli i rodziców, który zawiera m.in. scenariusze prowadzenia zajęć i przykładowe ćwiczenia dotyczące problematyki przedsiębiorczości cyfrowej**. Podręcznik podzielono na sześć modułów:

1. Podstawy biznesu startupowego.
2. Zarządzanie przedsiębiorstwem (jak współpracować, jak tworzyć zespoły, jak realizować projekty i zadania).
3. Technologie przyszłości.
4. Popyt i potrzeby ludzkie dziś i jutro.
5. Cyfrowy marketing i sprzedaż.
6. Widoczność i bezpieczeństwo w Internecie dziś i jutro.

Powstała także wstępna wersja otwartej **Akademickiej Platformy Edukacyjnej**, czyli ogólnodostępna baza wiedzy merytorycznej (o czym kształcić) oraz pedagogicznej (jak kształcić). Platforma znajduje się na stronie <https://uniwersytetodpowiedzialny.pl/> i zawiera ogólnodostępne i bezpłatne materiały, które mogą stanowić inspirację dla szkół, nauczycieli i rodziców w zakresie podnoszenia kompetencji uczniów w obszarze edukacji cyfrowej. Realizatorzy planują rozwijać platformę również po zakończeniu projektu, co pozwoli poszerzać bazę materiałów edukacyjnych i udostępniać je coraz większej liczbie odbiorców.

Działania te przyczyniły się do wzrostu wiedzy i kompetencji w zakresie gospodarki cyfrowej (m.in. bezpieczeństwa w Internecie) i przedsiębiorczości, a także stymulacji procesów uczenia się oraz kreatywnego myślenia.

Istotnym elementem programu był **cykl debat regionalnych pn. Małopolska Region – Wspólnota Możliwości**. Debaty zostały poświęcone kluczowym obszarom rozwoju Małopolski. Ich głównym celem było wskazanie dobrych praktyk w zakresie prowadzenia wysokiej jakości dialogu publicznego o tematyce regionalnej i obywatelskiej. Adresatami debat byli

m.in.: uczniowie szkół średnich, studenci, osoby dorosłe zainteresowane tematyką rozwoju regionalnego i lokalnego oraz zaangażowane w rozwój postaw obywatelskich i dialogu publicznego, reprezentanci środowiska akademickiego i organizacji społeczeństwa obywatelskiego. Debaty miały charakter hybrydowy – moderator i prelegenci byli obecni „na żywo” w miejscu debaty, zaś pozostali uczestnicy mogli je oglądać w Internecie.

Cykl zainaugurowała debata pt. **Czy Kraków ma szansę dołączyć do grona miast 15-minutowych?** Została ona zorganizowana na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie 22 listopada 2021 r. Spotkanie poprowadził dziennikarz Radia Kraków red. Sławomir Mokrzycki, a w dyskusji udział wzięli:

- Paweł Hałat – Prezes Zarządu Krakowskiego Stowarzyszenia Prze-strzeń–Ludzie–Miasto,
- dr hab. Stanisław Mazur, prof. UEK – Rektor Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie (gospodarz debaty),
- Jerzy Muzyk – Zastępca Prezydenta Miasta Krakowa ds. Zrównoważonego Rozwoju,
- prof. dr hab. inż. arch. Aleksander Noworól – Katedra Gospodarki Przestrzennej, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie,
- dr hab. Marta Smagacz-Poziemska – prof. UJ, Instytut Socjologii, Uniwersytet Jagielloński.

Główne kwestie poruszane podczas debaty dotyczyły użytecznej funkcji miasta jako przestrzeni, która ma zapewnić wygodny dostęp do miejsc użytku publicznego, takich jak instytucje edukacyjne, urzędy, sklepy, punkty usługowe i kulturalne. Nie bez znaczenia jest też dostęp do transportu publicznego. Stąd właśnie idea miasta 15-minutowego, w którym wszystkie codzienne sprawy mieszkańcy mogą załatwić w ciągu kwadransa. Jak wynika z badania Centrum Polityk Publicznych UEK, Kraków jest już po części takim „kwadransowym” miastem. Niestety ta część jest wciąż bardzo mała.

Rozwój technologiczny powoduje, że żyjemy szybciej, a co za tym idzie również szybciej chcemy załatwiać nasze codzienne sprawy. Nie mamy już

czasu na przemieszczanie się w różne części miasta. Chcemy mieć wszystko bliżej, by móc szybciej i sprawniej załatwić sprawy związane z codziennym, godnym funkcjonowaniem – podkreślił podczas spotkania prof. Stanisław Mazur.

Zarządzanie miastem będzie się coraz bardziej komplikować, ponieważ stale rosną oczekiwania jego mieszkańców. Jesteśmy w przededniu rewolucji 5.0, która radykalnie zmieni sposób działania gospodarki, a także międzyludzkie więzi i relacje. To oznacza, że konieczna jest merytoryczna debata publiczna, podczas której mieszkańcy będą mieli szansę powiedzieć o swoich, niebywale szybko zmieniających się potrzebach. Bardzo ważna jest tu rola uczelni, które cieszą się wysokim zaufaniem społecznym.

Przebieg debaty został zarejestrowany i jest dostępny na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=vpmmCukyp6w&t=3597s>

Temat drugiej debaty brzmiał: **Czy w „średnim” mieście można odnieść sukces?** Odbędzie się ona 30 listopada 2021 r. w Zespole Szkół Muzycznych im. Ignacego Jana Paderewskiego w Tarnowie. Poprowadził ją dziennikarz TVP 3 Kraków red. Jacek Bańka, a panelistami byli:

- Roman Ciepiela – Prezydent Miasta Tarnowa,
- Anna Daraż – tarnowska przedsiębiorczyni,
- Józef Gawron – Wicemarszałek Województwa Małopolskiego,
- dr Jakub Kwaśny – Przewodniczący Rady Miasta Tarnowa,
- dr hab. Stanisław Mazur, prof. UEK – Rektor Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.

Według amerykańskiej telewizji CNN Tarnów to jedno z 15 najpiękniejszych mniejszych miast Europy. Dlaczego więc jest jednym z najszybciej wyludniających się miast w Polsce? Jak wskazywali rozmówcy, depopulacja i wyludnianie nie są charakterystyczne jedynie dla Tarnowa. Ta tendencja jest zauważalna w całym kraju. Warto zwrócić uwagę na fakt, że migracje mieszkańców Tarnowa odbywają się głównie w obrębie subregionu – ci, którzy „ubyli z Tarnowa”, zazwyczaj powiększyli aglomerację

wokół miasta. Jest to z pewnością powiązane z cenami mieszkań oraz ziemi, ale również poszukiwaniem spokoju od wielkomiejskiego zgiełku. Ludzie ci dojeżdżają do pracy, co wpisuje się w ogólnie panujący w Europie trend. Wśród Europejczyków powszechne jest bowiem dojeżdżanie do pracy nawet po kilkadziesiąt kilometrów każdego dnia.

Co mogłoby jednak zachęcić mieszkańców do pozostania w Tarnowie? Uczestnicy debaty zwracali uwagę głównie na konieczność rozbudowy komunikacji i poprawy warunków mieszkaniowych. Mowa była także o dostosowaniu miasta do zmian związanych z rozwojem gospodarczym i przemysłowym, a także o możliwościach przyciągnięcia globalnych firm. Nie bez znaczenia jest dbałość o ekologię, bogatą ofertę spędzania czasu wolnego oraz szeroki rynek rozwojowy i edukacyjny. Jedną z poruszonych kwestii była również konieczność zacieśnienia relacji metropolii z mniejszymi miastami regionu i zmniejszenia różnic w wynagrodzeniach za tę samą pracę.

Przebieg debaty został zarejestrowany i jest dostępny na stronie: https://www.youtube.com/watch?v=lm_V6I_nrpY

Trzecia i zarazem ostatnia debata w ramach cyklu była zatytułowana: **Localny rynek vs globalizująca się turystyka**. Spotkanie poprowadził red. Sławomir Mokrzycki z Radia Kraków i odbyło się ono 10 grudnia 2021 r. w Willi Koliba w Zakopanem. Zgromadziło równie znakomitych gości:

- Marzena Kozłowska – Kierownik Działu Hotelowego hotelu Mercure Kasprowy w Zakopanem,
- dr hab. Stanisław Mazur, prof. UEK – Rektor Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie,
- Paweł Mierniczak – Dyrektor Małopolskiej Organizacji Turystycznej,
- Katarzyna Para – Zastępca Dyrektora Muzeum Tatrzańskie w Zakopanem,
- Czesław Ślimak – Wiceprezes Zarządu Tatrzańskiej Izby Gospodarczej.

Mimo pandemii Zakopane nie narzeka na brak turystów, a wręcz przeciwnie – ograniczenia w ruchu międzynarodowym spowodowały

zwiększenie zainteresowania turystyką krajową (przed pandemią odsetek turystów zagranicznych stanowił tu 25%, natomiast obecnie to zaledwie 5%, a powstałą lukę zapelnili turyści krajowi; w 2021 r. Tatrzański Park Narodowy zanotował rekordową liczbę ponad 4 mln sprzedanych biletów wstępu). Jest to więc niezwykle interesujący rynek inwestycyjny. Tyle że inwestuje tu głównie kapitał zewnętrzny, wciąż polski, ale nie są to mieszkańcy, bo ich nie stać już na ziemię przy tak rosnących cenach. Walka pomiędzy lokalnymi, często rodzinnymi biznesami i inwestorami z zewnątrz jest nierówna.

Rozbudowa bazy hotelowej wpływa negatywnie na dziedzictwo Zakopanego. Jest to bowiem rozbudowa niekontrolowana, która zmienia krajobraz i charakter miasta. Zabytkowe domy niszczą, chociaż można uzyskać dofinansowanie na ich renowację, jednak właścicielom bardziej opłaca się poczekać, aż będą nadawać się jedynie do rozbioru. Powoduje to, że w miejscu kameralnych apartamentów, które pamiętamy sprzed lat, powstają sieciowe hotele i restauracje. Ta cała sytuacja wynika z napięcia między tradycją i dziedzictwem a biznesem, i może doprowadzić do utraty tkanki zabytkowej, która jest walorem Zakopanego.

Jaki jest statystyczny turysta w Zakopanem? To turysta masowy, który często stanowi zagrożenie dla dziedzictwa naturalnego i kulturowego. Brak wzrostu frekwencji w Muzeum Tatrzańskim (mimo wzrostu w innych wskaźnikach związanych z turystyką) skłania do refleksji. Muzeum z tym walczy, organizując choćby konkurs na pamiątki z Zakopanego inspirowane Tatrami, aby ograniczyć sprzedaż pamiątek produkowanych w Chinach. Dzięki temu działaniu, wymierzonemu we wszechpanującą tandetę, sklepikarze zaczęli bardziej świadomie kształtować swoje oferty. To jednak nie rozwiązuje wszystkich problemów. Można by tu spróbować rozwiązania krakowskiego, czyli transformacji turysty masowego w turystę świadomego, która odbyła się dzięki wykorzystaniu dziedzictwa kulturowego. Wymaga to jednak zmiany polityki.

Zakopane jest w Polsce liderem turystycznym. Coraz bardziej rośnie też zainteresowanie sąsiednimi miejscowościami: Białką Tatrzańską, Bukowiną Tatrzańską, Kościeliskiem, Dębniem czy Pieninami (w 2021 r. padł

rekord frekwencji na sptywie Dunajcem). W dobie globalizacji ważne jest, by lokalność postawiła warunki biznesowi – dzięki zbudowaniu realnego sojuszu sąsiadujących ze sobą gmin może ona stać się partnerem dla dużego kapitału.

Przebieg debaty został zarejestrowany i jest dostępny na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=6c861CUEVBI&t=23s>

O autorach

Maria Bajak – asystentka w Katedrze Marketingu Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Realizowane przez nią badania są skupione wokół wątków wykorzystania Internetu rzeczy w komunikacji marketingowej, zrównoważonego rozwoju oraz marketingu społecznego. Swoje doświadczenie zawodowe zdobywała m.in. w firmie z branży IT, gdzie miała praktyczną styczność z projektami dotyczącymi technologii cyfrowych w biznesie. Za działalność naukową podczas studiów magisterskich w 2020 r. została finalistką konkursu Studencki Nobel. Autorka licznych publikacji dotyczących komunikacji marketingowej, nowych technologii w biznesie i społecznej odpowiedzialności biznesu wydanych w Polsce i za granicą.

Katarzyna Baran – pracownica i doktorantka Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Zaangażowana w prace badawcze realizowane w Katedrze Polityk Publicznych tej uczelni. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki instytucjonalnych uwarunkowań ewolucji modeli zarządzania publicznego, nowej ekonomii instytucjonalnej oraz przywództwa publicznego.

Marek Ćwiklicki – profesor nauk społecznych (2020), doktor habilitowany nauk ekonomicznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu (2012), doktor nauk ekonomicznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu (2003), Master of Business Science Administration (1997, Baltic Sea Management Academy, Szwecja). Profesor Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, kierownik Katedry Zarządzania Organizacjami Publicznymi, Kolegium Gospodarki i Administracji Publicznej. W latach 2000–2010 był współwłaścicielem firmy szkoleniowo-doradczej, trenerem i doradcą organizacyjnym,

w latach 2012–2014 prezesem Zarządu Fundacji Gospodarki i Administracji Publicznej, a w latach 2014–2016 pełnomocnikiem Rektora UEK ds. Ośrodka Badań Europejskich.

Anna Karwińska – profesor nauk humanistycznych w zakresie socjologii. Pracuje w Katedrze Socjologii Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Najważniejsze obszary jej zainteresowań naukowych to: socjologia miasta i przestrzeni, socjologia kultury, socjologia stosunków międzynarodowych i zagadnienia socjologii edukacji i wychowania. Jest autorką około 300 prac z zakresu socjologii w języku polskim i angielskim. Kilkakrotnie podejmowała temat badawczy dotyczący społecznego świata dzieci, a zwłaszcza sposobu postrzegania przez najmłodszych rozmaitych zjawisk społecznych, kulturowych czy politycznych. Realizowała też projekty edukacyjne dla dzieci poświęcone edukacji obywatelskiej i ekonomicznej. Jest pełnomocnikiem Rektora UEK ds. Uniwersytetu Dziecięcego przy tej uczelni.

Norbert Laurisz – doktor nauk ekonomicznych, adiunkt w Katedrze Zarządzania Organizacjami Publicznymi Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Specjalista w zakresie: rynku pracy, aktywizacji społecznej i zawodowej, ekonomii społecznej, III sektora, kokreacji. Brał udział w kilkunastu projektach badawczych dotyczących rynku pracy, działalności sektora pozarządowego oraz projektach edukacyjnych w zakresie kompetencji społecznych, obywatelskich i cyfrowych. Autor kilkudziesięciu publikacji wydanych w wydawnictwach oraz czasopismach w Polsce i za granicą.

Iryna Manczak – doktor nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu, przewodnik miejski po Krakowie, adiunkt w Katedrze Handlu i Instytucji Rynkowych Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Specjalistka w zakresie: zarządzania turystyką, kreowania sieci międzyorganizacyjnych, zarządzania instytucjami kultury, marketingu internetowego, komunikacji w mediach społecznościowych oraz edukacji społecznej. Brała udział w projektach badawczych dotyczących zarządzania destynacjami turystycznymi oraz edukacji w zakresie kompetencji społecznych, obywatelskich i cyfrowych. Autorka opracowań opublikowanych w wydawnictwach oraz czasopismach naukowych w Polsce i za granicą.

Stanisław Mazur – doktor habilitowany, prof. UEK, kierownik Katedry Polityk Publicznych. Redaktor naczelny kwartalnika „Zarządzanie Publiczne”. Specjalista w zakresie: analizy polityk publicznych, zarządzania publicznego, organizacyjnego i systemowego uczenia się. Brał udział w kilkudziesięciu projektach badawczych (krajowych i międzynarodowych) z zakresu analizy polityk publicznych, zarządzania publicznego, zarządzania strategicznego. Jest autorem ponad 280 publikacji wydanych w renomowanych wydawnictwach krajowych (PWN, Scholar) i zagranicznych (Routledge, Cambridge University Press, Oxford University Press, Peter Lang Publishing).

Anna Mirzyńska – pracownica Katedry Zarządzania Organizacjami Publicznymi Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, gdzie naukowo zajmuje się problematyką włączania wartości społecznej do praktyki gospodarczej i kreacji polityk im poświęconych, w szczególności gospodarką o obiegu zamkniętym oraz społeczną odpowiedzialnością. Od trzynastu lat związana jest z programem aktywizacji społecznej i politycznej dzieci i młodzieży miasta Krakowa. Członkini Komisji Dialogu Obywatelskiego ds. Młodzieży. Autorka szkoleń i szkoleniowiec z obszarów edukacji ekonomicznej, zarządzania projektami, wystąpień publicznych i debat oksfordzkich. Wielokrotna mentorka hackathonów o tematyce społecznej i technologicznej. Organizatorka konferencji i wydarzeń dla świata nauki i biznesu. Ekspertka w środowisku Kraków Miastem Startupów.

Kamila Pilch – absolwentka socjologii (specjalizacja: socjologia gospodarcza i badania rynku) na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ukończyła również podyplomowe studia z zakresu public relations. Certyfikowany mediator. Doświadczenie zawodowe zdobywała, pracując jako project manager w instytucie badań marketingowych, specjalista ds. marketingu i PR oraz asystentka w Katedrze Zarządzania Organizacjami Publicznymi Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe dotyczą metodologii badań marketingowych i społecznych, kreowania wizerunku oraz analiz polityk publicznych. W tych obszarach jest autorką publikacji wydawanych w czasopismach w Polsce i za granicą.

Katarzyna Sanak-Kosmowska – doktor nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu, psycholog, adiunkt w Katedrze Marketingu Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Specjalistka w zakresie: psychologii społecznej, psychologii zachowań konsumenta, marketingu internetowego, komunikacji w mediach społecznościowych oraz edukacji społecznej. Brała udział w kilkunastu projektach badawczych z zakresu analizy komunikacji marketingowej, badań online marketingu oraz projektach edukacyjnych w zakresie kompetencji społecznych, obywatelskich i cyfrowych. Autorka kilkudziesięciu publikacji wydanych w wydawnictwach oraz czasopismach w Polsce i za granicą.

Jan W. Wiktor – profesor nauk ekonomicznych, kierownik Katedry Marketingu Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, członek Rady Uczelni i Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się na zagadnieniach związanych z marketingiem, komunikacją marketingową, zarządzaniem międzynarodowym, rynkiem Unii Europejskiej, a także jakością kształcenia w szkole wyższej, integracją dyscyplin i podejściem metodycznym. Jest autorem, współautorem i redaktorem ok. 350 publikacji naukowych, w tym kilkunastu monografii i podręczników, artykułów publikowanych w Polsce i za granicą.

Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej (Fundacja GAP) to dynamicznie rozwijająca się organizacja, której misją jest rozwijanie ekonomii wartości oraz upowszechnianie rozwiązań na niej bazujących w działaniach i debacie publicznej.

Zależy nam, aby wartości społeczne, troska o środowisko, przyszłość pokoleń, stały się nadrzędne nad krótkookresowym myśleniem nastawionym wyłącznie na zysk.

W naszej działalności można wyróżnić pięć głównych obszarów:

1. tworzenie podstaw merytorycznych i edukacja w kierunku ekonomii wartości poprzez prowadzenie think-tanku OEEs HUB oraz działalność wydawniczo-ekspercką,
2. organizacja wydarzeń o zasięgu międzynarodowym, ogólnopolskim i lokalnym, których celem jest upowszechnianie wiedzy i promocja ekonomii wartości,
3. wspieranie rozwoju organizacji pozarządowych oraz małych i średnich przedsiębiorstw poprzez działania doradcze, szkoleniowe i networkingowe,
4. aktywizacja młodzieży i seniorów w zakresie ich zaangażowania obywatelskiego,
5. wspieranie studentów i pracowników Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, w szczególności Kolegium GAP, poprzez działania aktywizacyjne i integracyjne.

Zachęcamy do zapoznania się z ofertą Wydawnictwa GAP:

<https://fundacjagap.pl/wydawnictwo/>

oraz naszego sklepu: <https://sklep.oees.pl/>

Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej

ul. ks. I. J. Skorupki 22, 31-519 Kraków

tel. 12 423 76 05

e-mail: biuro@fundacjagap.pl

www.fundacjagap.pl



Kraków, 2022



Publikacja została opracowana w ramach projektu
pt. Program Pilotażowy „Uniwersytet Odpowiedzialny”
realizowanego przy wsparciu finansowym Województwa Małopolskiego

ISBN 978-83-89410-53-5