



# EDUKACYJNE UWARUNKOWANIA ZAWODOWEGO FUNKCJONOWANIA DOROSŁYCH W GOSPODARCE OPARTEJ NA WIEDZY

Marcin Rojek

ORCID: 0000-0001-8155-9233

Uniwersytet Łódzki

e-mail: marcin.rojek@now.uni.lodz.pl

## EDUCATIONAL DETERMINANTS OF ADULTS' PROFESSIONAL FUNCTIONING IN KNOWLEDGE-BASED ECONOMY

**Keywords:** workplace learning, lifelong learning, adult learning, knowledge-based economy

**Abstract.** In this article, I deal with the problem of adult work-related learning in the knowledge-based economy. I put forward and try to prove the following four theses: (1) The concept of the “knowledge-based economy” should now be understood metaphorically, not literally. Due to the dynamic socio-economic changes, the practical implementation of the assumptions of the “knowledge-based economy” is not so much about knowledge, but about permanent learning in connection with work experiences. (2) In the knowledge-based economy, scientific knowledge is important, but personal knowledge and tacit knowledge are becoming more and more crucial. (3) The effective implementation of the concept of a knowledge-based economy and the understanding of its opportunities and risks cannot be an administrative, legal or economic matter only. The knowledge-based economy uses both the potential of (scientific) knowledge and the human potential for learning and development. Learners and their communities are the key, so research in this area is necessary in the field of social sciences, in particular pedagogy. Otherwise, the idea of a “knowledge economy” will blow up spontaneously, perhaps for the benefit of industry and multinationals, but not for the benefit of individuals. (4) In the knowledge-based economy, it is clear that it is necessary to start differentiating scientific theses about the educational dimension of work depending on the nature of this work. The general models and theses of learning

in the workplace and work-related learning developed so far do not take into account the specificity of various professional activities. In this article, I deal mainly with pedagogical issues, but I sought to use scientific sources outside of pedagogy, looking in other scientific disciplines for what was pedagogically important and inspiring, and so far not present in the pedagogical discourse.

**Słowa kluczowe:** uczenie się w miejscu pracy, całożyciowe uczenie się, edukacja ustawiczna dorosłych, gospodarka oparta na wiedzy

**Streszczenie.** W artykule<sup>1</sup> tym podejmuję problem uczenia się dorosłych w związku z pracą w gospodarce opartej na wiedzy. Stawiam cztery następujące tezy, które staram się udowodnić: (1) Koncepcja gospodarki opartej na wiedzy powinna być współcześnie rozumiana metaforycznie, a nie dosłownie. W istocie bowiem, w praktycznej realizacji założeń gospodarki opartej na wiedzy chodzi nie tyle o wiedzę, co o permanentne uczenie się w związku z wykonywaną pracą. (2) W gospodarce opartej na wiedzy ważna jest wiedza naukowa (jawna, skodyfikowana), ale coraz większego znaczenia nabiera wiedza osobista i wiedza ukryta (z ang. *tacit knowledge*). (3) Skuteczne wdrażanie koncepcji gospodarki opartej na wiedzy oraz zrozumienie szans i zagrożeń z tym związanych nie może być tylko kwestą administracyjną, prawną lub ekonomiczną. W gospodarce opartej na wiedzy wykorzystuje się zarówno potencjał wiedzy (naukowej), jak i ludzki potencjał uczenia się i rozwoju. Kluczowi są uczący się ludzie, dlatego konieczne są badania w tym zakresie prowadzone na gruncie nauk społecznych, w szczególności pedagogiki pracy i andragogiki. W przeciwnym wypadku, idea gospodarki opartej na wiedzy będzie się rozwijać samorzutnie, być może z korzyścią dla przemysłu i międzynarodowych korporacji, ale niekoniecznie z korzyścią dla jednostek. (4) Na gruncie gospodarki opartej na wiedzy wyraźnie widać, że należy zacząć różnicować naukowe tezy o edukacyjnym znaczeniu pracy w zależności od charakteru tej pracy i warunków jej świadczenia. Wypracowane dotąd ogólne modele i tezy uczenia się w miejscu pracy nie uwzględniają specyfiki różnych aktywności zawodowych. W artykule tym poruszam głównie tematykę andragogiczną i z zakresu pedagogiki pracy, dążyłem jednak do korzystania ze źródeł naukowych spoza pedagogiki, poszukując w innych dziedzinach wiedzy tego, co pedagogicznie ważne i inspirujące, a dotąd w dyskursie pedagogicznym mało obecne.

## Wprowadzenie

Jednym z celów polityki Unii Europejskiej w zakresie edukacji jest podniesienie edukacyjnego zaangażowania osób dorosłych. Całożyciowe uczenie się otwiera przed obywatelami UE możliwość budowania potencjału ich kariery

---

<sup>1</sup> Artykuł ten powstał w projekcie „Uczenie się dorosłych w hybrydowym modelu pracy”, sfinansowanym przez Uniwersytet Łódzki w ramach konkursu *Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza (IDUB2)*, decyzja nr 19/2021, realizowanym na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Kierownik projektu: dr Marcin Rojek, czas realizacji: 10.01.2022 – 09.01.2024.

- ‘zatrudnialności’ (z ang. *employability*), zwiększa ich konkurencyjność na rynku pracy i przyspiesza rozwój gospodarczy poszczególnych państw (por. Wiśniewska, 2015).

W 2011 roku Komisja Europejska wprowadziła w życie Odnowioną Europejską Agendę w Zakresie Uczenia się Dorosłych (The Renewed European Agenda for Adult Learning, w skrócie EAAL). Komisja Europejska uznaje w tym dokumencie potrzebę regularnego podnoszenia osobistych i zawodowych kwalifikacji oraz umiejętności przez wszystkich dorosłych obywateli Unii na przestrzeni całego ich życia.

Zdaniem Urszuli Jeruszki:

„Żyjemy w niepewnych czasach. Tempo zmian technologicznych, organizacyjnych, prawnych, rynkowych, związanych z procesami demograficznymi wpływa na zmiany w strukturach kompetencji zawodów i stanowisk, które zmuszają do kształtowania kompetencji obecnych i przyszłych pracobiorców, adekwatnie do aktualnych i przyszłych potrzeb społeczno-gospodarczych, zwiększają zapotrzebowanie na ciągłe odnawianie kwalifikacji [...]. Zadaniem pedagogiki pracy jest nie tyle przygotowanie człowieka do podjęcia pracy zawodowej, co przygotowanie go do zatrudnialności – do zdobycia i utrzymania zatrudnienia, do bycia zatrudnionym i zadowolonym ze swojej pracy, odpowiedzialnym za sukces zawodowy i rozwój własnej kariery zawodowej, realizowanej zarówno w organizacji, w której jest obecnie zatrudniony, jak i poza nią” (2021, s. 14).

Jednak dostępna wiedza naukowa sama w sobie może okazać się dla niektórych (a może nawet większej rzeszy dorosłych) niewystarczająco atrakcyjna, żeby skłonić ich do intelektualnego wysiłku związanego z całościowym uczeniem się, będącym podstawowym warunkiem zatrudnialności. Sama wiedza nie przyczyni się też znacząco do rozwoju gospodarczego, jeżeli nie będzie przez dorosłych zrozumiana i wykorzystywana w codziennej aktywności zawodowej. Szansą na praktyczną realizację idei całościowego uczenia się Europejczyków i naukową eksplorację właściwości uczenia się dorosłych jest koncepcja gospodarki opartej na wiedzy. Koncepcja ta i jej praktyczna realizacja są przedmiotem zainteresowania wielu nauk, natomiast mało jest jej pedagogicznych analiz, mimo że gospodarka ta jest oparta nie tylko na wiedzy naukowej, ale też na wiedzy osobistej jako efekcie uczenia się w związku z wykonywaną pracą. W gospodarce opartej na wiedzy wspiera się m.in. rozwój intelektualny pracowników, dzielenie się wiedzą w miejscu pracy, wzajemne uczenie się, pracę zespołową, pracę metodą projektów i szkolenia, co jest szansą na zaangażowanie Europejczyków w całościową edukację. Tym samym zakreśla się nowy, interesujący obszar

pedagogicznych badań nad edukacją dorosłych i edukacyjnym znaczeniem pracy. Przed jego eksploracją konieczne jest jednak wstępne rozeznanie, co w tym temacie już wiadomo na gruncie innych nauk i ocena, jakie to może mieć znaczenie dla pedagogiki i edukacji.

## **Podejście metodologiczne**

Problem badawczy brzmiał: jakie są edukacyjne uwarunkowania pracy dorosłych w gospodarce opartej na wiedzy? W celu wygenerowania syntetycznego opisu (Paterson i in., 2001, s. 27-51) tych uwarunkowań, przyjąłem ontologiczne i epistemologiczne założenie, że wiedzę, umiejętności i kompetencje posiadają i mogą rozwijać indywidualne osoby, także w ramach organizacji, oraz że nowa wiedza zawsze wychodzi od osób i może ona być wzajemnie przekazywana (przechodzić z poziomu indywidualnego do poziomu grupowego, od poziomu lokalnego, przez krajowy do międzyorganizacyjnego). Konsekwencją tego jest zawężenie przedmiotu analizy do edukacyjnych doświadczeń dorosłych i świadome pominięcie zagadnienia organizacyjnego uczenia się, rozumianego jako uczenie się organizacji jako całości. Koncepcje organizacyjnego uczenia się (por. Senge, 2002; Argyris, Schön, 1996) są interesujące i ważne, ale jest to odrębne zagadnienie badawcze, wymagające odrębnego potraktowania.

Metodą badawczą była jakościowa analiza danych zastanych (LongSuthehall, Sque i Addington-Hall, 2010, s. 336; Corti i Thompson, 2007, s. 297) w postaci prac naukowych: artykułów, monografii, raportów. Kryterium doboru była tematyka prac naukowych, dotycząca edukacyjnych aspektów pracy zawodowej w gospodarce opartej na wiedzy. Poszukiwałem przede wszystkim źródeł spoza pedagogiki, jako perspektywicznych dla interdyscyplinarnych badań nad poruszaną tu problematyką. To swego rodzaju spojrzenie z zewnątrz może też pomóc lepiej zrozumieć i ocenić, w jakim miejscu obecnie znajdują się pedagogiczne badania nad tą problematyką i jakie mogą być ich przyszłe kierunki rozwoju.

## **Od gospodarki opartej na wiedzy do gospodarki opartej na uczeniu się w miejscu pracy**

Koncepcja gospodarki opartej na wiedzy (inne spotykane w literaturze określenia to gospodarka informacyjna, gospodarka nasycona wiedzą, gospodarka napędzana wiedzą, nowa ekonomia) powstała i rozwinęła się jako odreagowanie po gospodarce najpierw rolniczej (agrarnej), a następnie przemysłowej, które

panowały przez ostatnie stulecia. Geneza gospodarki opartej na wiedzy sięga lat 60. XX wieku, gdy wzrósł popyt na usługi i zaczął się kształtować w gospodarce sektor usług (Karlsson, Johansson, Sough, 2006, s. 1). Jednak jej rzeczywisty rozwój nastąpił dopiero w latach 90. XX wieku. Podstawą konstytuowania się gospodarki opartej na wiedzy była teoria wzrostu endogenicznego głosząca, że długotrwały i względnie stabilny wzrost gospodarczy i społeczny można osiągnąć tylko dzięki inwestowaniu w ludzi. Dokonuje się to poprzez współpracę z uczelniami, pozyskiwanie nowej wiedzy i jej efektywne wykorzystywanie przez wielkie korporacje, małe firmy, pracowników wyższego i niższego szczebla oraz społeczności lokalne (Chodorek, 2016, s. 115; Welfle, 2009, s. 3). Gospodarka oparta na wiedzy składa się z trzech komponentów (Kucznik, 2019, s. 136):

- metodologicznego – polegającego na poszukiwaniu nowych metod badawczych w obszarze zarządzania wiedzą,
- empirycznego – polegającego na identyfikowaniu i analizowaniu globalnie zmieniającej się gospodarki opartej na wiedzy oraz dyfuzji wiedzy, zarówno na poziomie społeczeństw, jak i jednostek,
- pragmatycznego – dotyczącego sposobów wdrażania założeń gospodarki opartej na wiedzy.

Gospodarka oparta na wiedzy wywołała wiele zmian w życiu ludzi dorosłych. Pojawiły się nowe miejsca pracy, nowe gałęzie przemysłu, nowe produkty i usługi. Na gruncie tej gospodarki powstał coworking (por. Rojek, 2021), a także inkubatory przedsiębiorczości, parki naukowo-technologiczne i start-upy. Głównym czynnikiem rozwojowym gospodarki opartej na wiedzy jest popyt na dobra o wysokiej wartości dodanej, kształtowany przez świadomych i wyedukowanych konsumentów oraz innowacyjne przedsiębiorstwa. Przewagę konkurencyjną dają nie dobra materialne, zasoby naturalne i środki trwałe, ale wiedza, głównie w zakresie kształtowania wartości dodanej produktów. Gospodarkę opartą na wiedzy charakteryzuje też przejście od produkcji dóbr materialnych w kierunku rozwoju usług, które w dużym stopniu oparte są na wysoko wykwalifikowanych pracownikach (Woodall, Lee, Stewart, 2004, s. 165; Neef, Siesfield, Cefola, 1998, s. 4). Cechą tej gospodarki jest ciągła zmienność. Rozwój technologiczny umożliwia oferowanie nowych usług i wytwarzania nowych produktów. Wymaga to od pracowników permanentnego rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji. Od pracowników nie oczekuje się już wytrwałości w realizacji raz obranej ścieżki kariery zawodowej, ale raczej pracy w płynnych zespołach i podejmowania ciągle nowych zadań (Powell, Snellman, 2004, s. 199-220).

Z gospodarką opartą na wiedzy wiążą się popularne dziś koncepcje kapitału społecznego i kapitału ludzkiego. Kapitał społeczny rozumiany jest nie tyle jako raz nabyta wiedza, umiejętności i kompetencje, członków społeczeństwa, ale ich gotowość, chęć i zdolność do podnoszenia kwalifikacji zawodowych przez cały okres aktywności zawodowej (Panenka, 2004, s. 146). Kapitał społeczny to ważny, niematerialny zasób przedsiębiorstw i organizacji, dający możliwość transferu wiedzy i działalności wdrożeniowej, co potencjalnie może przełożyć się na rozwój i budowanie przewagi konkurencyjnej. Z kolei kapitał ludzki tworzą pracownicy, klienci, kooperanci oraz osoby współpracujące z firmą na podstawie krótkoterminowych umów. Ich swoiste cechy charakteru i kompetencje mają znaczącą wartość dla firmy, ponieważ mogą być rozwijane lub przekazywane innym pracownikom. Kapitał ludzki jest ucieleśniony w pracownikach w postaci kwalifikacji, wiedzy i umiejętności, będących efektem całościowego uczenia się (Schultz, 1981, s. 21).

Jednym z czterech (obok otoczenia instytucjonalno-prawnego, systemu innowacji i infrastruktury informacyjnej) filarów gospodarki opartej na wiedzy są edukacja i szkolenia (Niklewicz-Pijaczyńska, Wachowska, 2012, s. 14). To wiedza pracowników i ich rozwój intelektualny są głównymi czynnikami rozwoju gospodarczego. Ciągłość uczenia się pracowników jest jednym z warunków budowania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa (Chodorek, 2016, s. 116).

Zarysowane tu właściwości gospodarki opartej na wiedzy wskazują, że jest to gospodarka, w której sukces firm, przedsiębiorstw i organizacji jest związany głównie z właściwościami intelektualnymi pracowników (a nie np. z lokalizacją, dostępem do surowców lub wysokością kapitału zakładowego). Nie chodzi tu jednak tylko o zdolność zapamiętywania, ponieważ gospodarka oparta na wiedzy nie jest odtwórcza, co oznacza, że niezbyt wysoko ceni odtwarzanie (powielanie) aktywności innych podmiotów. Jest za to nastawiona na kreatywność, innowacyjność i wspólnotowe zaangażowanie. Dwie badaczki – Karen Watkins i Victoria Marsick (2003; 1996) – doszły do wniosku, że we współczesnej gospodarce pracownicy uczą się zarówno indywidualnie, jak i wykorzystują zdolność do wspólnego uczenia się polegającego na transformacji (przekształcaniu informacji w użyteczną wiedzę) dokonującej się głównie dzięki wspólnej interpretacji zmian w otoczeniu społeczno-kulturowym przedsiębiorstwa. W ten sposób generują nową wiedzę, którą ‘zakorzeniają’ w produktach i usługach, z których – za sprawą globalizacji – korzystają ludzie na całym świecie. Ciekawą propozycję rozumienia uczenia się pracowników w organizacji zaproponował Bogusz Mikuła (2006). Jego zdaniem „uczenie się można uznać za proces

charakteryzujący się tym, że jest procesem z udziałem informacji i wiedzy, prowadzi do zmiany zasobów wiedzy i może prowadzić do zmiany zachowań ludzi oraz może tworzyć zdolności adaptacyjne organizacji, prowadząc do osiągnięcia stanu wysokiej reaktywności, a następnie proaktywności (Mikuła, 2006, s. 48).

Według tego autora, na uczenie się składają się z trzy subprocesy:

1. Tradycyjne uczenie się pracowników polegające na rozwoju kompetencji ludzi poprzez ich aktywny udział w różnych formach szkolenia i doskonalenia zawodowego zarówno w miejscu pracy, jak i poza nim. Subproces ten opiera się na pozyskiwaniu informacji, dialogu i refleksji, co pozwala łączyć nową wiedzę z już posiadaną.
2. Empiryczne uczenie się, czyli zdobywanie nowych doświadczeń poprzez praktyczne działanie, eksperymentowanie, w tym uczenie się ‘na błędach’. Na doświadczenia składają się też wnioski z obserwacji działań innych współpracowników i konsekwencji tych działań. W tym subprocesie występują takie fazy, jak: plan – działanie – obserwacja – refleksja. Empiryczne uczenie się ‘oczyszcza’ posiadaną wiedzę (nabytą drogą tradycyjnego i cybernetycznego uczenia się) z tego, co nieprzydatne, błędne i nieprzynoszące spodziewanych rezultatów.
3. Cybernetyczne uczenie się to odkrywanie, kwestionowanie i zmienianie sposobów widzenia oraz rozumienia standardów, procedur, zasad i norm obowiązujących w miejscu pracy. To „proces odrzucania starych nawyków i sposobów myślenia ludzi, które warunkują ich zachowanie” (Mikuła, 2016, s. 162). Wymaga to umiejętności uczenia się (‘uczyć się, jak się uczyć’), ale też umiejętności oduczania się. Główną funkcją tego subprocesu jest zastępowanie posiadanej wiedzy nową.

Zdaniem Mikuły, powyższe subprocesy mogą zachodzić spontanicznie i jednocześnie. Są one ze sobą powiązane w ten sposób, że wiedza uzyskana w jednym subprocesie może być wykorzystywana w dwóch pozostałych.

Jako najczęstsze metody uczenia się wyróżnić można socjalizację, internalizację, eksternalizację i kombinację.

Pierwszą z wyróżnionych tu metod uczenia się jest socjalizacja, czyli nabywanie nowej wiedzy od innych, w relacjach społecznych w miejscu pracy. Spędzanie ze współpracownikami co najmniej kilku godzin dziennie, wspólne przeżycia i doświadczenia pozwalają dostosować się do sposobów ich myślenia.

Druga metoda to internalizacja (uwewnętrznienie). Polega na rozwoju wiedzy ukrytej, postaw, poglądów, norm i wartości, dokonującym się dzięki asymilacji elementów wiedzy ogólnodostępnej.

Kolejna metoda to eksternalizacja. Jest ona bardziej metodą ‘nauczania’ wywołującego uczenie się niż uczenia się jako takiego. Zachodzi ona wtedy, gdy wiedza (dotąd) niejawną ujawniana jest w zespole pracowniczym poprzez operowanie metaforami, analogiami, pojęciami lub skrótami myślowymi.

Ostatnia metoda to kombinacja. Polega na rozwoju wiedzy ukrytej na podstawie wiedzy jawnej, ujednoliconej, wyselekcjonowanej i skategoryzowanej (por. Nonaka, Takeuchi, 2000, s. 86–93). Związek wymienionych metod z efektami uczenia się prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Związek metod z efektami uczenia się w miejscu pracy

Metody uczenia się	Efekty uczenia się
Socjalizacja	inteligencja emocjonalna
Internalizacja	wiedza operacyjna
Eksternalizacja	wiedza faktograficzna (encyklopedyczna)
Kombinacja	wiedza normatywna

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Nonaka, Takeuchi, 2000; Jemieniak, Koźmiński, 2012, s. 25; Sztompka, 2009).

Stopień wykorzystania metod uczenia się w miejscu pracy zależy w znacznej mierze od struktury organizacyjnej przedsiębiorstw. Te przedsiębiorstwa, które bazują na zespołach projektowych, umożliwiają interakcje pracownicze, a nawet intencjonalnie wyposażają miejsca pracy w środki dydaktyczne, stwarzają pracownikom lepsze możliwości uczenia się, niż te, które mają strukturę hierarchiczną. Tym samym firmy te osiągają przewagę konkurencyjną w branży. Przykładem może tu być firma Hewlett-Packard (bardziej znana pod skrótem HP), która umożliwia pracownikom podróże regularnie kursującym służbowym samolotem, celem osobistych spotkań pracowników z różnych rejonów świata. Ma to sprzyjać wzajemnemu uczeniu się i rozwijaniu wiedzy ukrytej. Inny przykład to firma Xerox, w której biurach, na korytarzach, a nawet na klatkach schodowych zamontowane są ogólnodostępne tablice z markerami umożliwiające dzielenie się wiedzą (Cavaleri, Seivert, 2003, s. 294).



## **Od wiedzy naukowej do wiedzy osobistej (od zarządzania wiedzą do organizowania warunków sprzyjających uczeniu się pracowników)**

Przejście od wiedzy naukowej do wiedzy osobistej jest tym, co najwyraźniej różni gospodarkę opartą na wiedzy od wcześniejszych form gospodarowania. Gospodarka oparta na wiedzy pierwotnie przyjęła statyczne rozumienie wiedzy, występujące wcześniej w gospodarce industrialnej. Szybko jednak okazało się, że dynamika procesów gospodarczych, nowe miejsca pracy, odkrycia naukowe i wynalazki, pojawiające się zapotrzebowanie na wciąż nowe usługi i nowe produkty spowodowały, że niemożliwe było wyposażenie pracownika w taki pakiet wiedzy, z którego mógłby korzystać przez całe życie zawodowe. Zmieniła się więc koncepcja pracownika i jego rozwoju zawodowego. Przestał on być odbierany jako przychodzący z zewnątrz zasób wiedzy, a zaczął być postrzegany jako kapitał ludzki, który można rozwijać dzięki jego zdolności do uczenia się. Okazało się też, że wiedza naukowa jest zbyt ogólna, żeby sprostać indywidualnym i niepowtarzalnym wyzwaniom w zakresie świadczenia usług i produkcji dóbr w gospodarce wolnorynkowej. Ważne więc stało się indywidualne uczenie się w związku z wykonywaną pracą. Z czasem efekty takiego uczenia się zaczęły być postrzegane jako „unikalny czynnik wytwórczy przedsiębiorstwa” (Szromnik, 2013, s. 219), który pozwalał zaistnieć, wyróżnić się i przetrwać na wolnym rynku oraz budować wartość przedsiębiorstwa. Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że w 2011 roku Google kupiło firmę Motorola Mobility właśnie ze względu na nieskodyfikowaną, ukrytą wiedzę, którą posiadali jej pracownicy.

W związku z przechodzeniem od wiedzy naukowej do wiedzy osobistej, od połowy lat 80. XX wieku zaczął rozwijać się ‘inicjatywny’ wariant budowania potencjału kariery i rozwoju zawodowego, który zakładał, że „pozycja na rynku pracy i kariera zawodowa w dużej mierze zależą od skumulowanych indywidualnych umiejętności; zakłada zachęcanie do indywidualnych inicjatyw na rynku pracy i rozwoju kariery poprzez: kształcenie ustawiczne, poprawę dostępności informacji o rynku pracy i uelastycznienie tego rynku; opiera się również na idei rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego” (Wiśniewska, 2015, s. 15).

Założenia tego wariantu budowania kariery silnie akcentują konieczność całościowego uczenia się i jego znaczenie dla pozycji pracowników w gospodarce opartej na wiedzy. Przez dziesięciolecia, głównie z powodu nieco odmiennych uwarunkowań społeczno-kulturowych, wyodrębniły się dwa modele podejścia

do organizowania pracownikom warunków do uczenia się i samego uczenia się. Modele te to model europejski i japoński. Mimo różnic (tab. 2), cechą wspólną tych modeli jest uznanie uczenia się za edukacyjną formę zawodowego zaangażowania dorosłych. Taka postawa przynosi materialne i niematerialne korzyści zarówno pracownikowi, jak i pracodawcom oraz całej gospodarce, więc jest instytucjonalnie wspierana. Komisja Europejska uznała uczenie się w życiu zawodowym za ważne dla przyszłości społeczeństw UE i jest traktowane priorytetowo w Programie „Horizon 2020”. Ma ono prowadzić do zwiększenia innowacyjności gospodarek UE, przyspieszyć tempo rozwoju, zmniejszyć bezrobocie i uzupełnić luki między nauką a gospodarką.

Tabela 2. Modele uczenia się w związku z wykonywaną pracą

<b>Modele uczenia się w miejscu pracy</b>	
<b>Model europejski</b>	<b>Model japoński</b>
Uczenie się w miejscu pracy wynika głównie z ‘przetwarzania’ wiedzy ‘dostępnej’	Uczenie się w miejscu pracy polega głównie na indywidualnym rozwoju wiedzy ‘ukrytej’
Wiedza jest ogólnie dostępna, uporządkowana i skodyfikowana	Wiedza jest wysoce zindywidualizowana i trudna do skodyfikowania
Przedmiotem uczenia się są słowa, liczby, procedury i zasady (algorytmy) postępowania	Przedmiot uczenia się to subiektywny wgląd w daną problematykę, intuicja, schematy i modele mentalne, przeczucia, emocje i ideały.
Uczenie się ma charakter publiczny, wiedza może być wykorzystywana przez wielu użytkowników bez utraty wartości	Uczenie się to indywidualna ścieżka poznania uwarunkowań danego miejsca pracy
Do uczenia się potrzebne są książki, opracowania naukowe, skrypty, modele, ekspertyzy	Do uczenia się potrzebna jest motywacja i dogodne warunki
Uczenia się jest odpowiedzią na nauczanie, szkolenia i zorganizowane formy doskonalenia zawodowego	Uczenia się polega na komunikacji między pracownikami i wzajemnym uczeniu się
Najwartościowsza wiedza wynika z badań naukowych	Wiedza znajduje się w umysłach pracowników, to wierzenia, przekonania, predyspozycje i talenty.
Uczenie się jest wspomagane przez nowoczesne technologie	Uczenie się jest wspomagane przez interakcje społeczne w miejscu pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kietliński, 2009; Nonaka, Takeuchi, 2000; Drucker, 1993; Toffler, 1990.

Oba modele bazują na wiedzy osobistej pracownika, rozumianej jako indywidualna znajomość faktów, nieznaną innym pracownikom. Wiedza osobista ma duże znaczenie, ponieważ prowadzi do zrozumienia otaczającej pracownika rzeczywistości, a jednocześnie decyduje ona o konkurencyjności pracownika i przedsiębiorstwa. Tym samym edukacja formalna – chociaż w gospodarce

opartej na wiedzy ceniona i pożądana – nie przesądza już tak bardzo o pozycji pracownika, jak w gospodarce industrialnej, która bardziej lokowała pracowników zgodnie z ich (formalnym) wykształceniem niż posiadaną wiedzą i zdolnością uczenia się.

## **Edukacyjny potencjał gospodarki opartej na wiedzy**

Zdaniem Anny Sfard, jeżeli rozważa się problem edukacyjnego znaczenia pracy, to raczej rzadko zasadne jest branie pod uwagę raz zdobytej wiedzy, ale raczej należy zakładać aktywne doświadczenie, poznawanie, a nawet zaznawanie (z ang. *activity of knowing*) przez dorosłych elementów środowiska ich pracy (Sfard, 1998, s. 6). Tym samym, praca posiada edukacyjny potencjał polegający bardziej na pobudzaniu uczenia się niż cementowaniu (utrwalaniu) posiadanej już wiedzy.

W gospodarce opartej na wiedzy mamy jednak do czynienia z różnymi miejscami i formami zatrudnienia. Formuły pracy i uczenia się coraz bardziej się różnicują, a więc coraz trudniej sformułować prawidłowości dotyczące ich wszystkich. Wydaje się niemal pewne, że uczenie się samozatrudnionego projektanta odzieży, pracującego w formule coworkingu, będzie przebiegać inaczej niż uczenie się pracownika obsługującego linię produkcyjną w dużej fabryce lub ogrodnika. Na obecnym – wysokim poziomie wiedzy w ramach poruszanej tu problematyki – należy już te różnice uwzględniać oraz traktować je jako odrębne i interesujące zagadnienia dla przyszłych badań empirycznych.

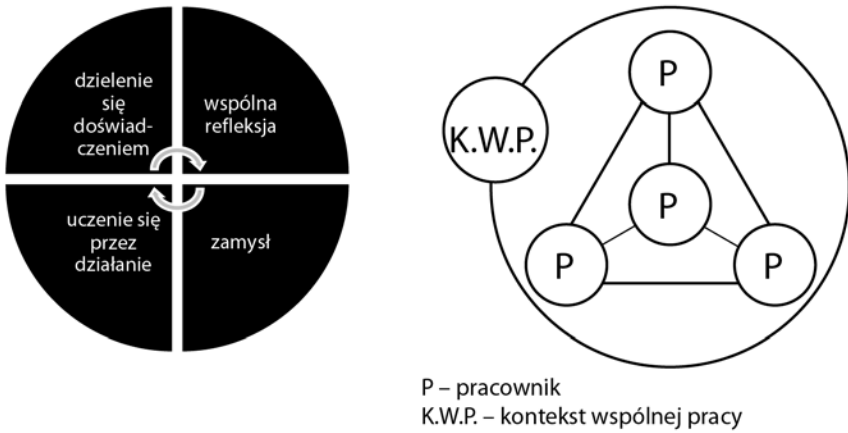
Jedną z niewielu odpowiedzi wychodzących naprzeciw tej potrzebie jest rozróżnienie edukacyjnego kontekstu pracy dokonane przez Annikki Järvinen i Eşę Poikela (2006, s. 170-186). Te dwie badaczki wyróżniły trzy modele uczenia się w związku z wykonywaną pracą, w zależności od jej charakteru: model uczenia się w pracy indywidualnej (z ang. *learning in the context of an individual's work*), model uczenia się w pracy wspólnej (z ang. *learning in the context of shared work*) i model uczenia się w organizacji (z ang. *learning in the context of organization's work*). Autorki podkreślają, że w każdym z tych modeli uczenie się jest oparte na doświadczeniu sytuacji zawodowych (*experiential learning*), jednak w zależności od charakteru pracy, doświadczenie to ma inny przebieg, właściwości i rezultaty.



Rysunek 1. Model uczenia się w pracy indywidualnej

Źródło: opracowanie i tłumaczenie własne na podstawie: Järvinen, Poikela (2006, s. 177).

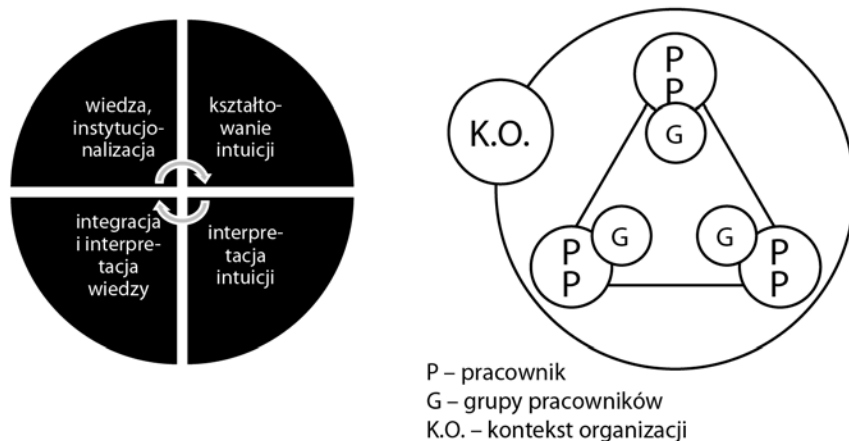
Zgodnie z założeniami uczenia się w pracy indywidualnej (rys. 1), wiedza i umiejętności, które wykorzystuje pracownik, są rezultatami głównie jego uczenia się w miejscu pracy. Miejsce pracy również bardzo modyfikuje posiadaną dotąd przez pracownika wiedzę. Ta wiedza i umiejętności są wykorzystywane rutynowo i systematycznie. Gdy jednak pojawi się problem, do którego rozwiązania nie wystarczają posiadane kompetencje, pracownik krytycznie rozważa swoje wcześniejsze postępowanie, analizuje, w czym tkwi problem i konceptualizuje możliwości jego rozwiązania. Może to czynić samodzielnie lub korzystać z różnych źródeł wiedzy. A ponieważ praca w gospodarce opartej na wiedzy rodzi wciąż nowe wyzwania, to proces ten jest cykliczny.



Rysunek 2. Model uczenia się w pracy wspólnej

Źródło: opracowanie i tłumaczenie własne na podstawie: Järvinen, Poikela (2006, s. 178).

Uczenie się w pracy wspólnej ma bardziej złożony charakter (rys. 2). Punktem odniesienia jest tu współpraca (*collaboration*). W przypadku wystąpienia trudności lub wyzwania, pracownicy najczęściej dzielą się wiedzą między sobą (jeżeli nie dzielą się, to nie mamy do czynienia z pracą wspólną, ale pracą indywidualną, tylko że wykonywaną w obecności innych). Poddają oni wspólnej refleksji, na czym ich problem w rzeczywistości polega. Pracownicy tworzą nową, wspólną wiedzę, modele i koncepcje, żeby spojrzeć na problem z innej strony i lepiej go zrozumieć. Wiedza, koncepcje i modele testowane są w praktyce (*by doing*) i oceniane w zakresie przydatności. Utrwalają się te, które są ocenione jako w jakiejś mierze przydatne. Ten rodzaj uczenia się też jest niekończący się, ponieważ koncepcje i modele mogą być w nieskończoność testowane w kierunku poszerzania ich efektywności i stosowalności.



Rysunek 3. Model uczenia się w organizacji

Źródło: opracowanie i tłumaczenie własne na podstawie Järvinen, Poikela (2006, s. 177).

W odniesieniu do uczenia się w organizacji Järvinen i Poikela uważają, że: „Gdy rozważa się zagadnienie uczenia się na poziomie całej organizacji, nie jest możliwe poprzestanie tylko na analizie doświadczeń, które były istotne w pracy indywidualnej i wspólnej. W kontekście organizacji mamy bowiem do czynienia z czymś więcej, a mianowicie dystrybucją *know-how* i nowej wiedzy w obrębie wspólnoty pracowników. Wspólna wiedza i *know-how* wyrażają się w zbiorowej intuicji i są interpretowane w perspektywie całej organizacji. Wiedza jest nabywana poprzez działania rozpoznawcze i opracowywanie innowacji, jest zintegrowana z istniejącą w organizacji wiedzą i bazami danych. [...] Mówiąc inaczej, nowe aktywności są »instytucjonalizowane« jako część działań organizacji” (2006, s. 179-180).

Główna odpowiedzialność za warunki i przebieg uczenia się spada tu nie na pracowników, ale na organizację. Organizacja jest odpowiedzialna za wprowadzanie nowych praktyk, kreowanie wyzwań i *feedback*. W ten sposób zakreśla się pętla uczenia się, która jest powtarzana, ale już w zakresie innych praktyk i wyzwań.

Zaprezentowane powyżej modele mają pewne słabe punkty. Warto zwrócić uwagę choćby na jeden – wydaje się – najważniejszy. Modele te nie są w pełni oryginalne, ale – jak same autorki przyznają – bazują na cyklu Kolba. Ten z kolei poddawany jest coraz większej krytyce. Paul Kirschner, John Sweller i Richard E. Clark są zdania, że w cyklu Kolba uczący się są przeciążani w procesie przechodzenia pomiędzy konceptualizacją a stosowaniem, co w dużym stopniu

osłabia efektywność tego modelu uczenia się. Ten (za)duży ‘ładunek’ poznawczy sprawia, że niektórzy dorośli nie są w stanie przyswoić nowej wiedzy. Ponadto Kolb umniejsza znaczenie uczenia się teoretycznego i uczenia się z samodzielnego wyboru, które z dużym prawdopodobieństwem zachodzą w życiu zawodowym, a przynajmniej nie są znane badania, których wyniki by je wykluczały.

## Zakończenie

Gospodarka oparta na wiedzy jest ciekawym trendem, który współcześnie kształtuje realia gospodarcze, społeczne i kulturowe. Wywiera ona wpływ na zachowanie ludzi i kreuje otaczającą nas rzeczywistość, także w zakresie edukacji dorosłych, w szczególności nieformalnej i pozaformalnej. Na jej gruncie występuje andragogicznie interesujące rozumienie wiedzy człowieka dorosłego. Wiedza ta jest postrzegana jako niezależny byt, ciągle się rozwijający, częściowo zastępujący produkcję i rozstrzygający o losach pracowników i przedsiębiorstw. Wiedza, którą kierują się dorośli, pochodzi głównie z ich doświadczeń zawodowych. W gospodarce opartej na wiedzy stale uczący się ludzie i utalentowani liderzy decydują o dalszych kierunkach rozwoju.

To swego rodzaju ‘skazanie’ na uczenie się charakterystyczne dla gospodarki opartej na wiedzy niesie ze sobą też pewne zagrożenia. Turbulentne zmiany szybko dezaktualizują posiadaną wiedzę oraz dotychczasowe metody i źródła uczenia się. Może to spowodować wykluczenie tej części dorosłych, która nie chce lub nie może się uczyć oraz wywołać narastanie nierówności ekonomicznych.

I na koniec jeszcze refleksja metodologiczna. Przegląd i analiza literatury z zakresu ekonomii i finansów oraz zarządzania i jakości wskazuje, że przedstawiciele tych nauk interesują się edukacyjnym wymiarem pracy i edukacyjnymi aspektami życia zawodowego – podobnie jak pedagogzy pracy, andragodzy i pedagogzy społeczni. Jednak wyjątkowo rzadko używają pojęcia ‘uczenie się’, choć wielokrotnie to pojęcie byłoby najlepszym określeniem przedmiotu prowadzonych przez nich badań empirycznych i analiz teoretycznych. Zamiast ‘uczenia się’ używają oni takich pojęć, jak ‘edukacja’, ‘całozyciowe edukowanie się’, ‘kształcenie się’, ‘doskonalenie się’ oraz ‘rozwój wiedzy’, i w odniesieniu do tych pojęć formułują twierdzenia i prawidłowości. Jest to więc tendencja odwrotna, niż ta opisywana w pedagogice, gdzie ‘uczenie się’ uznawane jest za centralną kategorię pojęciową (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 141), której renesans się dokonał (Bauman, 2005, s. 9-10), co w edukacji dorosłych wyraża się m.in. w paradygmatycznej zmianie polegającej na przejściu od nauczania do uczenia się

(Malewski, 2010, s. 47). Zatem przedstawiciele różnych dyscyplin, ale w ramach jednej dziedziny nauki (dziedzina nauk społecznych) operują innymi systemami pojęciowymi. To ogranicza możliwość trafnego, interdyscyplinarnego porozumienia się i odczytania intencji badawczych. Być może wspólne badania pozwoliłyby ujednolicić terminologię i przyczyniłyby się do znaczącego pogłębienia wiedzy na temat uczenia się dorosłych w związku z wykonywaną pracą.

## Referencje

- Argyris, Ch., Schön D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Bauman, T. (2005). *Wstęp*. W: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Kraków: Impuls.
- Cavaleri, S., Seivert, S. (2005). *Knowledge Leadership: The Art and Science of the Knowledge-based Organization*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Corti, L., Thompson, P. (2007). *Secondary Analysis of Archived Data, Qualitative Research Practice*. In: C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, D. Silverman (eds.), *Qualitative Research Practice*. London - Thousand Oaks - New Delhi: Sage Publications.
- Chodorek, M. (2012). *Uwarunkowania zarządzania talentami w przedsiębiorstwie w kontekście teorii pozytywnego zarządzania*. Toruń: UMK.
- Drucker, P.F. (1993). *Post-Capitalist Society*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Giddens, A. (2006). *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAiP.
- Järvinen, A., Poikela, E. (2006). *The Learning Processes in the Work Organization: From Theory to Design*. In: E. Antonacopoulou and others (eds.), *Learning, Working and Living. Mapping the terrain of Working Life Learning*. Palgrave Macmillan.
- Jemieniak, D., Koźmiński K.A. (2012). *Zarządzanie wiedzą*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Jeruszka, U. *Praca - zatrudnienie - zatrudnialność: założenia dyskursu*. Szkoła - Zawód - Praca, 21 (2021).
- Karlsson, Ch., Johansson, B., Sough, R.R. (2006). *Entrepreneurship and Dynamics in the Knowledge Economy*. New York: Routledge.
- Kietliński, K. (2009). *Moralność gospodarki opartej na wiedzy*. Warszawa: UKSW.
- Kirschner, P.A., Sweller, J., Clark, R.E. *Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching*. *Educational Psychologist*, 41 (2006).
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kucznik, K. (2019). *Gospodarka oparta na wiedzy jako trend stymulujący zarządzanie Talentami*. W: E. Gruszewska, M. Roszkowska (red.), *Współczesne problemy ekonomiczne w badaniach młodych naukowców*, tom III: Analizy makro - i mezoekonomiczne. Toruń: UMK.
- Long-Sutehall, T., Sque, M., Addington-Hall, J. *Secondary analysis of qualitative data: a valuable method for exploring sensitive issues with an elusive population?* *Journal of Research in Nursing*, 16 (4). (2010).



- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: DSW TWP.
- Mikuła, B. (2006). *Organizacje oparte na wiedzy*. Kraków: AE.
- Neef, D., Siesfield, G.A., Cefola, J. (1998). *The Economic Impact of Knowledge*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Niklewicz-Pijaczyńska, N., Wachowska, M. (2012). *Wiedza – Kapitał ludzki – Innowacje*. Wrocław: Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (2000). *Kreowanie wiedzy w organizacji. Jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, tłum. E. Nalewajko. Warszawa: Poltext.
- Panenska, A. (2004). *Stan i perspektywy rozwoju gospodarki opartej na wiedzy w Polsce*. W: M. Klamut, E. Pancer-Cybulska (red.), *Polska w rozszerzonej Unii Europejskiej – uwarunkowania i perspektywy rozwoju*. Wrocław: AE.
- Paterson, B.L., Thorne, S., Canam, C., Jillings, C. (2001). *Meta-Study of Qualitative Health Research: A Practical Guide to Meta-analysis and Meta-synthesis*. London: Sage Publications.
- Powell, W., Snellman K. *The Knowledge Economy*. Annual Review of Sociology, 30 (2004).
- Rojek, M. *Coworki, (akademickie) inkubatory przedsiębiorczości i startupy – nowe środowiska pracy i uczenia się dorosłych*. Rocznik Andragogiczny, 28 (2021).
- Schultz, T.W. (1981). *Investing in People: The Economics of Population Quality*. Berkeley: University of California.
- Senge, P. (2002). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Sfard, A. *On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one*. Educational Researcher, 27 (1998).
- Szromik, A. (2013). *Wstęp*. W: G. Śmigielska (red.), *Źródła konkurencyjności przedsiębiorstw handlowych w gospodarce opartej na wiedzy*. Warszawa: Difin.
- Sztompka, P. (2009). *Socjologia – Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Toffler, A. (1990). *Powershift: Knowledge, Wealth and Violence at the Edge of the 21<sup>st</sup> Century*. New York: Bantam Books.
- Watkins, K.E., Marsick, V.J. *A framework for the learning organization*. In: K.E. Watkins and V.J. Marsick (eds.), *In Action: Creating the Learning Organization*. Virginia: American Society for Training and Development, 1 (1996).
- Watkins, K.E., Marsick, V.J. *Summing up: demonstrating the value of an organization's learning culture*. Advances in Developing Human Resources, 5 (2). (2003).
- Welfe, W. (red.). (2009). *Makroekonomiczny model gospodarki opartej na wiedzy*. Łódź: UŁ.
- Wiśniewska, S. (2015). *Zatrudnialność – pojęcie, wymiary, determinanty*. Edukacja Ekonomistów i Menedżerów, 1 (35). (2015).
- Woodall, J., Lee, M., Stewart, J. (2004). *The knowledge revolution and the knowledge economy. The challenge for HRD*. London: Routledge.