

## Uczenie się nieformalne w perspektywie ekonomicznej

### Informal learning in economic perspective

**Słowa kluczowe:** uczenie się nieformalne, miejsce pracy i uczenia się, ekonomia, ekonomiczne aspekty uczenia się.

**Key words:** informal learning, place of work and learning, economics, economic aspects of learning.

**Abstract.** Working and learning are nearly identical phenomena. Science is dealing closer with these two human activities from economic perspective. The aim of the article is capturing the complementary nature of working and learning, as well as showing the issues relevant to both economics and adult education. These scientific disciplines aspire to optimize processes of informal learning by reforming the milieu where the learning and the evolution of civil competences of learning take place. The essential question is, what kind of investments are necessary to optimize informal learning and, as a consequence, achieve new standards of work?

**Wprowadzenie.** Praca i uczenie się to dwa fenomeny wpisane w biografię każdego człowieka. „Bez pracy nie ma kołaczy” uczy staropolskie przysłowie, wskazując na konieczność włożenia wysiłku w działania, jeśli mają zapewnić sukces, spełnić ludzkie marzenia czy umożliwić realizację wyznaczonych celów. Praca i uczenie się to dwa komplementarne, uzupełniające i warunkujące się wzajemnie dobra. „Praca wyróżnia człowieka wśród reszty stworzeń – tylko człowiek jest do niej zdolny i tylko człowiek ją wykonuje (...)” – głosił Jan Paweł II. „Ludzkie uczenie się” – skonstruował niemiecki andragog Peter Faulstich – budzi dwie konotacje: z jednej strony, wskazuje na osobliwość i unikatowość uczenia się człowieka, które różni się od uczenia się zwierząt. Osobliwość gatunku ludzkiego polega na tym, że ludzie uczeniu się nadają sens. Z drugiej strony pojęcie „uczenie się człowieka” jest kategorią etyczną powiązaną ze wspólnotą, uznaniem, odpowiedzialnością (Faulstich 2013, s. 14).

Ponad wszelką wątpliwość uczenie się wiąże się z pracą, zaś praca – z uczeniem się. Poprzez pracę człowiek zapewnia sobie byt materialny i urzeczywistnia siebie, analogicznie jak w przypadku uczenia się, które realizowane na przestrzeni całego życia, umożliwia mu społeczne funkcjonowanie i coraz to inne możliwości (także zawodowe), perspektywy intelektualne i pola aktywności.

**Praca i uczenie się jako kategorie ekonomiczne.** Praca i uczenie się, dwa „bliźniacze” fenomeny (Becker 2016, s. 226) rozpatrywane są współcześnie z coraz większą intensywnością przez pryzmat ekonomiki. Badaczy interesują takie kategorie, jak: koszt, strata, cena, przychód, zysk, dochód, wynagrodzenie, rentowność, premia. Cały zbiór tych elementów zasługuje na uwzględnienie i jest (prawdopodobnie) w praktyce każdej pracującej i uczącej się osoby w sposób mniej lub bardziej świadomy analizowany, celem upewnienia się co do rentowności wykonywanej pracy zarobkowej czy pracy związanej z uczeniem się. Innymi słowy, zarówno osoby pracujące, jak i osoby uczące się, mierzą ekonomiczność swojej działalności, wyrażającą się poprzez relację pomiędzy uzyskanymi efektami a poniesionymi nakładami. Nie tylko przedsiębiorcy czy zarządy spółek kierują się zasadą, że: „w przypadku większości projektów inwestycyjnych nakłady inwestycyjne powinny być w możliwie krótkim czasie zrekompensowane ich efektami. Niektóre z podmiotów wyznaczają nawet sobie w tym zakresie maksymalny horyzont czasowy, który nie może być przekroczony, o ile projekt ma zostać zaakceptowany” (Gajdka, Walińska 1998, s. 26).

Ekonomiczne podejście do pracy i uczenia się jest bezsprzecznie racjonalne i w pełni zasadne, niemniej sprowadzenie korzyści płynących z uczenia się do prostego rachunku może okazać się ryzykowne. W dłuższej perspektywie czasowej negatywny niegdyś wynik bilansu, a w konsekwencji zaniechanie w danym okresie życia wysiłku edukacyjnego zmierzającego do uzyskania określonej wiedzy, konkretnych kwalifikacji czy kompetencji, może niekorzystnie zaważyć na rozwoju osobistym i zawodowym jednostki, pozbawiając ją szans na realizację marzeń, awans zawodowy czy skorzystanie z nieoczekiwanej nadarzających się okazji rozwoju osobistego. Owo ryzyko jest niemałe w dobie płynnej ponowoczesności, w której – jak dowodzą socjologowie – wszystko co kulturowe jest niestabilne, niespójne, dialogiczne, chwilowe i fragmentaryczne. Ciągła zmienność, która stała się stylem życia w pluralistycznym i dynamicznym świecie, stanowi jednakowo atrybut świata pracy, jak i standardów kwalifikacyjnych pożądanych na rynku pracy. Na marginesie warto skonstatować, że systemy edukacyjne dość opieszale reagują na wymóg kształtowania postaw elastyczności i adaptacyjności do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i gospodarczej. Tym bardziej na uwagę zasługują pomysły kierowane pod adresem decydentów oświatowych, jak choćby ten autorstwa Umberto Eco: „... zamiast proponować szkoły, w których w pewnym momencie następuje podział na przygotowanie do studiów uniwersyteckich i do pracy zawodowej, powinno się pomyśleć o szkole, która wypuszcza jedynie absolwentów z przedmiotów ścisłych i humanistycznych, ponieważ nawet ktoś, kto zostanie w przyszłości, dajmy na to, śmieciarzem, powinien mieć przygotowanie intelektualne, które pozwoli mu pewnego dnia zaplanować własne przebranzowienie” (2017, s. 496).

**Nauki ekonomiczne i andragogika a uczenie się nieformalne.** Z perspektywy pracobiorców, ekonomiki przedsiębiorstwa i gospodarki narodowej nieformalne uczenie się na stanowisku pracy zyskuje coraz większe znaczenie. Także nauka uczyniła uczenie się nieformalne w świecie pracy przedmiotem swojego zainteresowania, o czym świadczy m.in. rosnąca liczba projektów mierzących się z tą problematyką (Przybylska 2014, s. 124). Badacze dążą przede wszystkim do rozpoznania warunków

i czynników sprzyjających procesom uczenia się, wpływających na ich intensyfikację, oraz do identyfikacji barier wykluczających bądź utrudniających uczenie się w miejscu pracy. Zasadnicze pytanie brzmi: Jakie inwestycje są konieczne, by optymalizować uczenie się nieformalne, a w konsekwencji osiągnąć nowe standardy ludzkiej pracy (i uczenia się)? W tej perspektywie mieści się zarówno troska o wydajność pracy i jakość produkcji, jak i dbałość o kształt oraz klimat stosunków panujących w środowisku pracy, determinujących relacje międzyludzkie i przekładających się na stopień zadowolenia i satysfakcji osób zaangażowanych w wytwarzanie określonych dóbr. Wszak współcześni pracownicy postrzegają pracę zawodową już nie tylko jako źródło dochodów pozwalających na godne życie, ale także jako sferę działalności zaspokajającą życiowe ambicje oraz umożliwiającą rozwój osobisty i zawodowy.

Uczenie się nieformalne – postrzegane jako swoista innowacja w kontekście współczesnych uwarunkowań gospodarczych, demograficznych i kulturowych, jako narzędzie rozwoju gospodarki i społeczeństwa – pojawia się w ekonomicznej perspektywie badawczej w trzech wymiarach (Becker 2017, s. 226–227). **Na płaszczyźnie indywidualnej, w ujęciu mikro**, przyczynia się do podniesienia jakości całościowego procesu uczenia się jednostek. Pozwala na dostrzeżenie korelacji pomiędzy atrybutami stanowiska pracy a osiągnięciami pracownicy, umożliwiając odpowiednią aranżację warunków pracy, sprzyjającą zarówno intensyfikacji procesów uczenia się, jak i podniesieniu jej jakości. **Na płaszczyźnie organizacji, na poziomie mezo**, uczenie się nieformalne jest rozumiane jako potencjał niezbędny do zapewnienia konkurencyjności i sukcesu przedsiębiorstwa. Wreszcie **dla gospodarki narodowej, w ujęciu makro**, jego znaczenie przejawia się zwłaszcza w perspektywie tworzenia wiedzy kolektywnej, służącej dobrobytowi społeczeństwa i narodu. Jako dorobek kulturowy, jako zasób edukacyjny społeczeństwa wywiera istotny wpływ na pozycję kraju wśród innych gospodarek narodowych.

Nie zaskakuje zatem, że uczenie się nieformalne na stanowisku pracy stanowi fenomen intrygujący nie tylko andragogikę, ale w coraz większym stopniu także nauki ekonomiczne. Podkreślana niejednokrotnie bliskość edukacji dorosłych z gospodarką, wyrażająca się dotychczas w szczególności poprzez wymóg kwalifikowania pracowników zgodnie z zapotrzebowaniem rynku pracy, wzbogaca się o nowy sens. Chodzi o jednoczesne podniesienie jakości pracy i uczenia się jako wzajemnie przenikających się procesów warunkujących jednakowo rozwój jednostek, przedsiębiorstw, jak i gospodarek narodowych. W interesie przedsiębiorstw leży bezsprzecznie dbałość o tworzenie warunków pracy sprzyjających podnoszeniu kompetencji pracowników. Ich kapitał intelektualny, metodyczny, osobowościowy może przesądzić o sukcesie bądź porażce na konkurencyjnym rynku. Stąd potrzeba, by przedsiębiorstwa dysponowały możliwie najpełniejszą wiedzą na temat procesów uczenia się możliwych w środowisku pracy, ich uwarunkowaniach i barierach.

Wyzwaniu temu niełatwo jest sprostać nauce, która – przyglądając się procesom uczenia się nieintencjonalnego z coraz większym zainteresowaniem, nadal nie dysponuje rzetelnymi narzędziami ich pomiaru. Nieformalne procesy uczenia się stanowią nader trudną do uchwycenia zmienną interweniującą, tłumaczącą związek przyczynowo-skutkowy między zmienną niezależną, jaką jest uczenie się, a zmienną zależną – osią-

gnięciami w pracy. Uczenie się nieformalne może mieć miejsce w procesie pracy i wywierać wpływ na jej wynik, niemniej pozostaje w dużej mierze niewiadomą, wymykającą się próbom obserwacji i kontroli badaczy (Becker 2016, s. 226). Tymczasem wiele jest pytań, które – zwłaszcza z perspektywy przedsiębiorstwa – wymagają odpowiedzi:

- Czy pracownicy uczą się, pracując? Czy ucząc się, pracują? W jakich warunkach wykonują swoją pracę wyłącznie rutynowo, pozbawieni refleksji niezbędnej w procesie uczenia się?
- Czy poprzez krytyczną analizę wykonywanych zadań i stosowanych do ich realizacji metod podnoszą jakość pracy?
- Czy wykorzystują zasoby, w tym również rezerwy swojej wiedzy i wydajności w sposób sprzyjający podniesieniu jakości produktu i doskonaleniu współpracy?
- Czy dzielą się na stanowisku pracy swoją wiedzą z innymi osobami, osiągając efekt synergii?
- Czy na uczenie się nieformalne wpływ wywierają bodźce zaczerpnięte z procesów uczenia się realizowanych w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej? Czy nieformalne uczenie się w środowisku pracy rzutuje na aktywność edukacyjną jednostki i jej procesy uczenia się w instytucjach?
- Czy możliwa, pożądana lub konieczna jest jakaś forma wynagradzania uczenia się nieformalnego na stanowisku pracy? Czy premiowanie może przyczynić się do jego intensyfikacji?
- W jaki sposób eksplorować i mierzyć procesy uczenia się nieformalnego w świecie pracy? (Becker 2016, s. 227–228).

**Aranżacja świata pracy przyjaznego nieformalnemu uczeniu się.** Istnieje zgoda co do tego, że uczenie się nieformalne, choć wymykające się wszelkim próbom bezpośredniego oddziaływania, nie jest fenomenem całkowicie niezależnym od jednostki i jej otoczenia społecznego. W literaturze pedagogicznej, wraz z pogłębiającą się refleksją na temat uczenia się w codzienności, coraz dobitniej artykułowane są postulaty odnośnie „aranżacji środowisk uczenia się” czy „tworzenia architektury sprzyjającej uczeniu się nieformalnemu” (Arnold 2017, s. 483). Możliwości optymalizacji świata pracy, celem intensyfikacji uczenia się zintegrowanego z pracą, są dotychczas mało rozpoznane, niemniej wśród czynników korzystnie wpływających na ten proces wymienia się: przyjazny klimat i partnerskie relacje w miejscu pracy, dysponowanie przez pracobiorców czasem na uczenie się, wspieranie tych procesów przez ekspertów lub materiały pomocnicze (np. skrypty) oraz odpowiednie uznanie i honorowanie gotowości do uczenia się i jego wyników. Zasadniczo, badacze podkreślają aspekty natury organizacyjnej, sprzyjające nieformalnym procesom uczenia się na stanowisku pracy (Frieling, Schäfer 2017, s. 469–482).

Po pierwsze, eksponują konieczność metodycznego projektowania obszarów zadań poszczególnych pracowników i całych zespołów, przemyślanego pod kątem procesów uczenia się nieformalnego. Ważną rolę odgrywają tu takie kategorie jak: kompleksowość, autonomia, różnorodność wymogów, interakcyjność oraz indywidualizacja. **Kompleksowość** zadań oznacza, iż czynności wykonywane na stanowisku pracy

zawierają elementy planowania, wykonania i kontroli. Pracownicy, świadomi złożoności swoich zadań, mogą indywidualnie ocenić wyniki własnej pracy i samodzielnie dokonać korekty, jeśli zauważą jakiegokolwiek nieprawidłowości lub możliwości modernizacji. W sytuacji, gdy planowanie i kontrola powierzone są innym pracownikom lub kontrola następuje automatycznie, szanse na nieformalne procesy uczenia się są znacznie mniejsze, brakuje bowiem możliwości konstruowania wiedzy poprzez dostrzeżenie związku pomiędzy działaniem a niedoskonałością produktu lub procesu jego wytwarzania. **Autonomia** jest zagwarantowana wówczas, gdy pracownik ma możliwość indywidualnego podejmowania decyzji w ramach powierzonych mu czynności organizacyjno-technicznych, w tym także odnośnie aspektu czasowego. Przekonanie o terminowej wykonalności zadania sprzyja poczuciu bezpieczeństwa, pewności siebie i samokontroli. **Różnorodność i zmienność wymogów** na stanowisku pracy przyczynia się zarówno do utrwalania zdobytej już wiedzy i kompetencji, jak i ich doskonaleniu. Jednostajna praca wiążąca się z wykonywaniem rutynowych czynności przez dłuższy okres czasu może tłumić kreatywność, gotowość do otwarcia się na nowe wyzwania oraz procesy uczenia się. **Interakcyjność** jako zasada komunikacji, realizowana w formie wymiany doświadczeń i dyskusji między pracownikami czy zespołami pracowników i kierownictwem, wpływa korzystanie na rozwiązywanie problemów technicznych i organizacyjnych oraz konfliktów międzyludzkich. Praca w izolacji, pozbawiona wymiany myśli i doświadczeń, koliduje z uczeniem się nieformalnym. Sprzyja mu z kolei **indywidualizacja**: pracownik samodzielnie organizujący własne miejsce pracy w ramach określonych warunków ramowych, adekwatnie do swoich predyspozycji psychofizycznych (np. percepcja, czas reakcji, zdolność do pracy), kompetencji fachowych, społecznych i osobowościowych, będzie czuł się na tyle komfortowo, by podejść do wykonywanych czynności refleksyjnie, wzbogacać swoją wiedzę i rozwijać umiejętności.

Po drugie, badacze nieformalnych procesów uczenia się w świecie pracy podkreślają wymóg racjonalnej, celowej organizacji jej warunków ramowych (np. czas pracy, praca zmianowa). Wśród zasad ergonomii pracy, szczególnie istotnych w kontekście uczenia się nieformalnego, wymienia się m.in: konieczność ograniczenia zmian nocnych do co najwyżej trzech pod rząd, zapewnienia czasu na odpoczynek po pracy, w tym odpoczynku nieprzerwanego, unikania kumulacji bloków wydłużonego czasu pracy (np. powyżej 10 godzin dziennie lub 60 godzin tygodniowo) oraz krótkoterminowych zmian w grafiku pracy. Ponadto zaleca się indywidualizację czasu pracy uwzględniającą kryterium wieku i obciążenia wynikające z pełnionych przez pracowników ról społecznych w różnych fazach życia.

Po trzecie, duże znaczenie przypisuje się pracy w zespołach. Problematyka ludzkiego uczenia się pojawia się zazwyczaj w kontekście członkostwa jednostki w grupach (społecznych, zawodowych, formalnych, nieformalnych), jej relacji i komunikacji z innymi ludźmi. Grupa staje się zespołem, o ile wykonuje pracę kolektywną, wymagającą wspólnych wysiłków. Do tych najbardziej podstawowych warunków przesadzających o efektywności zespołów zalicza się poczucie przynależności, identyfikację członków ze wspólnym celem czy zadaniem, współodpowiedzialność i zaangażowanie w realizację wspólnego zadania, atmosferę zaufania i otwartości sprzyjającą

komunikacji, wymianie informacji, myśli i idei oraz fachowość poszczególnych osób. Praca zespołowa podnosi efektywność biznesową i morale, umożliwia wykorzystanie rezerw wydajności siły roboczej, innowacyjność i kreatywność. Zespół jest jednak przede wszystkim miejscem uczenia się społecznego. Zasadniczo pojawiają się – z perspektywy gospodarki – dwa oczekiwania wobec uczenia się w zespołach. Po pierwsze, pokłada ona nadzieję na to, że uczenie się w zespołach pracowniczych przyczyni się do wzrostu wiedzy i umiejętności pracobiorców, które bezpośrednio przełożą się na jakość i wydajność pracy. Po drugie, oczekuje się pozytywnych skutków uczenia się w zespole na rozwój osobowości uczestniczących w nim osób, zwłaszcza ich kompetencji społecznych: osiąganie dojrzałości społecznej, uspołecznienie, umiejętność znalezienia się odpowiednio do sytuacji z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości. Stefan M. Kwiatkowski, nawiązując do edukacyjnych funkcji przedsiębiorstwa, podkreśla, że rozwój kompetencji społecznych pracobiorców służy tak samemu pracodawcy, jak i społeczeństwu w ogóle (2017, s. 158–159). Zresztą w dobie radykalnej „przemiany pracy” (Marody 2016, s. 130) i przewartościowania ludzkich priorytetów, oczekiwań i nadziei pokładanych w aktywności zawodowej, zwłaszcza w kontekście „przemieszczenia motywacji z obszaru określonych zadań i celów wiążących się bezpośrednio z pracą na sferę stosunków międzyludzkich” (Walczak-Duraj 1988) uczenie się w zespole pracowniczym koreluje z ludzkimi wyobrażeniami i marzeniami o świecie pracy. Czyni ją ciekawszą, bardziej satysfakcjonującą, zwiększa poczucie sensu, bo płynące z niej korzyści nie ograniczają się do wartości materialnych. Zespół jako miejsce wszechstronnego rozwoju osobowości podnosi szanse jednostki na sukces w innych ważnych dziedzinach jej działania.

Oдноśnie pracy zespołowej płyną z nauki częściowo sprzeczne opinie (Frieling, Schäfer 2017, s. 475). Badania nad zespołami pracowniczymi składającymi się z osób w różnych przedziałach wiekowych wskazują zarówno na ich walory, jak i ograniczenia. Badania podłużne przeprowadzone przez niemieckich psychologów ekonomii dowodzą przewagi czynników negatywnych nad pozytywnymi (Wegge, Roth, Schmidt 2008). Z innych badań nad potencjałem uczenia się w zespołach zróżnicowanych pod względem wieku wynika, że efektywność procesów uczenia się wzrasta, w sytuacji, gdy ich członkowie potrafią uszanować ludzi starszych, są wyczerpani na przejawy dyskryminacji ze względu na wiek oraz posiadają kompetencje w dziedzinie zarządzania wiekiem. Ponadto efektywności tych zespołów sprzyjają wielopłaszczyznowość i kompleksowość zadań (Ries i in. 2013). Jako przykład mogą służyć zespoły konstruktorów czy naukowców, tworzone przez specjalistów w różnym wieku, które osiągają imponujące wyniki, m.in. dzięki konsolidacji odmiennych kompetencji przedstawicieli różnych pokoleń (Ries i in. 2013). Konflikty zagrażające atmosferze pracy, a tym samym utrudniające bądź uniemożliwiające procesy uczenia się nieformalnego występują przede wszystkim w zespołach pracujących w systemie rotacyjnym, cechującym się stosunkowo szybką zmianą stanowisk. Niższa wydolność fizyczna osób w podeszłym wieku bywa nierzadko powodem irytacji i niezadowolenia młodszych członków zespołu (Frieling i in. 2008).

**Ekonomiczne aspekty uczenia się nieformalnego.** Można śmiało postawić tezę, iż problematyka uczenia się nieformalnego w miejscu pracy będzie także w następnych latach absorbowała uwagę andragogów i przedstawicieli nauk ekonomicznych. Dotychczasowe wyniki badań nie mogą w pełni satysfakcjonować, niemniej wyznaczają kierunek poszukiwań, inspirując do dalszych dociekań nad istotą i uwarunkowaniami procesów uczenia się zintegrowanego z miejscem pracy. Manfred Becker (2017, s. 253–255) zwraca uwagę na szereg aspektów ekonomicznych, które wyłoniły się dzięki urzeczywistnionym dotychczas projektom badawczym i wymagają pogłębionej eksploracji:

- Ekonomicznej wydajności procesów uczenia się nie można zmierzyć bez sformułowania celów uczenia się. Istnieje potrzeba wyjaśnienia dualizmu celów uczenia się i pracy;
- Uczenie się nieformalne przynosi wymierne efekty, gdy jego forma optymalnie odpowiada problemowi czy zadaniu, które należy na stanowisku pracy rozwiązać;
- Impulsy płynące bezpośrednio z pracy uzasadniają integracyjny charakter pracy i uczenia się;
- Cele ekonomiczne, zwłaszcza orientacja na wynik, winny stanowić immanentny element uczenia się nieformalnego;
- W kontekście uczenia się nieformalnego nie może zabraknąć motywacji (dlaczego mam się uczyć?), odpowiednich środków i możliwości (z czego mogę korzystać?) ani jasno zdefiniowanego przedmiotu uczenia się/pracy (czego mam się uczyć?);
- Uczenie się nieformalne oraz uczenie się w instytucjach uzupełniają się nawzajem, wspólnie przekładając się na ekonomiczny wynik uczenia się;
- Im większa zgodność między umiejętnościami pracownika a wyzwaniem, które stanowi kontekst uczenia się, tym lepszych wyników można oczekiwać;
- Uczenie się nieformalne jest możliwe jedynie wówczas, gdy w potencjale pracownika tkwią rezerwy;
- Przedmioty uczenia się nieformalnego nie są sformułowane; one wyrastają z zadań, które ma pracownik do rozwiązania;
- Pracownik konfrontowany z zadaniami poniżej swoich możliwości lub z zadaniami, które go przerastają, nie będzie się ani uczył, ani odnosił sukcesów w pracy;
- Nawet małe sukcesy sprzyjają dalszym procesom uczenia się, porażki mogą stanowić poważną barierę na drodze uczenia się;
- Praca i uczenie się w grupach realizujących wspólny cel przebiegają korzystniej niż w przypadku grup, w których każdy z członków realizuje indywidualny cel;
- Biegłość i kompetentność w obszarze wykonywanych czynności zawodowych sprzyja działaniu w sytuacjach nieoczekiwanych i stawianiu czoła nowym wyzwaniom (Becker 2017, s. 253–255).

Powyższe właściwości nieformalnego uczenia się na stanowisku pracy pokazują relacje między andragogiką a ekonomią. Gospodarka, zainteresowana wsparciem nieformalnych procesów uczenia się, czerpie wiedzę z obszaru badań andragogicznych nad uczeniem się w dorosłości. Andragogika posiada już całkiem bogaty dorobek, który może być wykorzystany celem optymalizacji nieformalnych procesów uczenia się towarzyszących wykonywaniu pracy zawodowej. Z kolei dla edukacji dorosłych niezwykle inspirują-

ce mogą okazać się obserwacje poczynione w świecie pracy. Wszak jest ona zainteresowana zgłębieniem tych wszystkich uwarunkowań, które wpływają na zwiększenie efektywności ludzkiego uczenia się. Poznanie determinantów uczenia się w świecie pracy może przyczynić się do wzbogacenia teorii ludzkiego uczenia się i przekształcania różnorodnych środowisk stosownie do kryteriów efektywnego uczenia się.

**Podsumowanie.** Zasadniczym bodźcem do zwrócenia się ekonomii w stronę uczenia się nieformalnego stały się nowe koncepcje organizacji pracy wynikające z megatrendów współczesności, jak: internacjonalizacja i globalizacja, nowoczesne technologie komunikacyjno-informacyjne i digitalizacja świata pracy, jej w coraz większym stopniu charakter usługowy, przeobrażenia w sferze wartości oraz subiektywizacja pracy (Dehnbostel 2017, s. 346). Uczenie się na stanowisku pracy lub, inaczej, uczenie się zintegrowane z procesem pracy, jest ze wszech miar korzystne z perspektywy ekonomicznej. W dobie rosnących oczekiwań pracobiorców wobec wykonywanej pracy zawodowej, podnosi jej atrakcyjność, przyczyniając się m.in. do pogłębienia więzi pracobiorcy z zakładem pracy. Ta z kolei może przełożyć się na zwiększenie szans przedsiębiorstwa na konkurencyjnym rynku. Warto podkreślić, że uczenie się zintegrowane z procesem pracy stanowi ważną kategorię „management of speed”, bowiem podniesienie szybkości i intensywności uczenia się wywiera pozytywny wpływ na dynamikę procesów pracy i rozwój nowych produktów (Becker 2017, s. 228).

Rosnącemu zainteresowaniu nauki uczeniem się nieformalnym na stanowisku pracy towarzyszy zmiana trendów w dziedzinie kształcenia i kwalifikowania zawodowego. W minionych dekadach dominowało przeświadczenie o tym, że względy dydaktyczno-metodyczne, ekonomiczne oraz specyfika organizacji pracy narzucają wymóg kształcenia zawodowego w instytucjach oświatowych lub w ramach ofert zakładowych. W konsekwencji, sektor formalnej i pozaformalnej edukacji zawodowej uległ rozbudowie. Wraz z wprowadzeniem nowych koncepcji pracy i organizacji pracy, zwłaszcza koncepcji wymagających refleksyjnego podejścia pracowników do wykonywanych czynności i procesu pracy, można zaobserwować odwrót od idei zcentralizowanej edukacji zawodowej (Dehnbostel 2017, s. 346). W Niemczech, przykładowo, tendencja ta szczególnie wyraźnie rysuje się w przedsiębiorstwach dużych i średnich, które rozpoznały, iż uczenie się poprzez refleksyjne uczestnictwo w nowoczesnych procesach pracy stanowi jeden z warunków modernizacji i innowacji procesu pracy oraz zarządzania wiedzą. W perspektywie ekonomicznej, jedną z niewątpliwie istotnych zalet uczenia się zintegrowanego z pracą jest – z punktu widzenia pracownika – ograniczenie czasu i ewentualnych kosztów udziału w ofertach edukacji formalnej i pozaformalnej. Dla pracodawcy z kolei oznacza możliwość redukcji nakładów organizacyjnych i finansowych na szkolenia pracobiorców. Należy jednakże nadmienić, że procesy nieformalnego uczenia się na stanowisku pracy pozostają fenomenem ściśle powiązaniem z aktywnością edukacyjną pracobiorców rozwijaną w obszarze kształcenia formalnego i pozaformalnego. Jednocześnie wskazują one na pewne ograniczenia procesów uczenia się przebiegających w kontekstach instytucjonalnych, które nie sprzyjają rozwojowi niektórych kompetencji w takim stopniu jak ma to miejsce bezpośrednio na stanowisku pracy. Chodzi tu zwłaszcza



cza o kompetencje niezbędne do unowocześniania i optymalizacji procesów pracy, kompetencje pracy zespołowej i pracy w sieci, refleksyjnego działania w środowisku pracy czy samosterowania własnym procesem uczenia się (Dehnbostel 2017, s. 346).

Rozpoznanie relacji między pracą a uczeniem się nieformalnym może niewątpliwie przyczynić się do humanizacji pracy i ludzkiego życia. W kontekście tych dwóch bliźniaczych fenomenów postulat „humanizacji pracy” oznacza nie tylko roszczenie odnośnie eliminacji negatywnego wpływu pracy na życie i zdrowie człowieka; w większym stopniu akcent pada na pracę jako środowisko inspirujące i wspomagające wszechstronny rozwój pracobiorców. W obliczu zmian demograficznych na szczególnie podkreślenie zasługuje korelacja między humanizacją pracy a prawidłowym procesem starzenia się pracobiorców oraz rozwojem przez nich szeregu pożądanых kompetencji, w tym zwłaszcza kompetencji społecznych.

## Bibliografia

1. Arnold R. (2017), „*Didaktik*” *informellen Lernens*, [w:] M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Springer VS, Wiesbaden, s. 483–494.
2. Becker M. (2017), *Informelles Lernen aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive*, [w:] M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Springer VS, Wiesbaden, s. 225–256.
3. Dehnbostel P. (2017), *Informelles Lernen und politische Bildung*, [w:] M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Springer VS, Wiesbaden, s. 343–364.
4. Eco U. (2017), *Pape Satàn aleppe. Kroniki płynnego społeczeństwa*, tłum. Alicja Bruś, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
5. Faulstich P. (2013), *Menschliches Lernen. Eine kritisch – pragmatistische Lerntheorie*, transcript, Bielefeld.
6. Frieling E., Buch M., Weichel J. (2008), *Ältere Beschäftigte und gewerblich-industrielle Tätigkeiten – ausgewählte Ergebnisse und Handlungsfelder am Beispiel der Montage*, „*Zeitschrift für Wirtschaftspsychologie*“ 10 (3), s. 120–128.
7. Frieling E., Schäfer E. (2017), *Arbeitsgestaltung für informelles Lernen*, [w:] M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Springer VS, Wiesbaden, s. 469–482.
8. Gajdka J., Walińska E. (1998), *Zarządzanie finansowe. Teoria i praktyka*, t. II, Fundacja rozwoju rachunkowości w Polsce, Warszawa.
9. Hamrol A. (1998), *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
10. Kwiatkowski S.M. (2017), *Edukacyjne funkcje współczesnych przedsiębiorstw*, „*Edukacja ustawiczna dorosłych*” 4, s. 157–166.
11. Marody M. (2015), *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
12. Przybylska E., (2014), „*Co robi alfabetyzacja ?*” *O potrzebie i priorytetach badań pedagogicznych nad fenomenem niepiśmienności*, „*Kultura i Edukacja*” 4, s. 124–139.
13. Ries B.C., Diestel S., Shemla M., Liebermann S.C., Jungmann F., Schmidt K.-H. (2013), *Age diversity and team effectiveness*, [w:] C. Schlick, E. Frieling, J. Wegge (red.), *Age-differentiated work systems*. Springer, Berlin, s. 89–118.
14. Walczak-Duraj D. (1988), *Ideologiczne i instytucjonalne uwarunkowania ethosu pracy klasy robotniczej*, Acta Universitatis Lodziensis, Łódź.
15. Wegge J., Roth C., Schmidt K.-H. (2008), *Eine aktuelle Bilanz der Vor- und Nachteile altersgemischter Teamarbeit*, „*Wirtschaftspsychologie*“ 10(3), s. 30–43.

**prof. dr hab. Ewa PRZYBYLSKA**

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Katedra Edukacji i Kultury