Twórczość, zatrudnialność, uniwersytet

pod redakcją
Jarosława Płuciennika, Marii Czajkowskiej
i Michała Wróblewskiego

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Twórczość, zatrudnialność, uniwersytet

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Twórczość, zatrudnialność, uniwersytet

pod redakcją
Jarosława Płuciennika, Marii Czajkowskiej
i Michała Wróblewskiego

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2018

Jarosław Płuciennik, Michał Wróblewski – Uniwersytet Łódzki
Wydział Filologiczny, Instytut Kultury Współczesnej, Katedra Teorii Literatury
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

Maria Czajkowska – Uniwersytet Łódzki, Wydział Zarządzania
Katedra Zarządzania, Zakład Zarządzania Wiedzą, 90-237 Łódź, ul. Matejki 22/26

RECENZENT
Beata Przyborowska

REDAKTOR INICJUJĄCY
Urszula Dzieciątkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ
Joanna Balcerak

SKŁAD I ŁAMANIE
Munda – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI
Stämpfli Polska Sp. z o.o.
Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Shutterstock.com

© Copyright by Authors, Łódź 2018
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2018

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.08214.17.0.K

Ark. wyd. 7,0; ark. druk. 10,5

e-ISBN 978-83-8088-905-7

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wprowadzenie (Jarosław Płuciennik, Maria Czajkowska, Michał Wróblewski). 7

1. Tomasz P. Czapla – *Kompetencje uniwersalne jako odpowiedź na potrzeby rynku pracy* 15
2. Stanisław Goźdź-Roszkowski, Jacek Makowski – *Jak twórczo kształcić humanistów dla potrzeb rynku pracy? Studium przypadku: kierunek lingwistyka dla biznesu na Uniwersytecie Łódzkim* 25
3. Monika Marcinkowska – *Bankowiec jutra, czyli o praktycznym programie kształcenia na Uniwersytecie Łódzkim* 37
4. Paweł Drapikowski, Joanna Wesołowska – *Studia dualne w Politechnice Poznańskiej – program i doświadczenia* 57
5. Jarosław Płuciennik, Michał Wróblewski – *Uniwersytet i jego współpraca z otoczeniem biznesowym. Przypadek projektu The iProfessional (iPro)* 65
6. Hanna Sieja-Skrzypulec – *Wyobraźnia, empatia i twórcze pisanie* 79
7. Krzysztof Zajas – *Dlaczego profesor od literatury pisze kryminały?* 101

8. Gabriela Matuszek-Stec – *Twórcze pisanie – specyfika studiów podyplomowych (na przykładzie najstarszej w Polsce szkoły pisarzy – Studium Literacko-Artystycznego UJ)* 111

9. Paulina Kwiatkowska – *Artcoaching jako nowoczesna forma wspierania artystów* 125

10. Patrycja Mizera-Pęczek, Katarzyna Wojtaszczyk – *Blog jako narzędzie wspierające kandydatów do pracy* . . 141

11. Ewelina Niedzielska – *O tym, dlaczego ekonomiści potrzebują humanistów* 153

Abstrakty 165

Jarosław Płuciennik, Maria Czajkowska,
Michał Wróblewski

Uniwersytet Łódzki
http://dx.doi.org/10.18778/8088-905-7.01

Wprowadzenie

Na e-book *Twórczość, zatrudnialność, Uniwersytet* składają się wybrane teksty, będące pokłosiem trzech powiązanych ze sobą tematycznie konferencji, organizowanych przez Uniwersytet Łódzki: „Kultura cyfrowa: nowe umiejętności i nowe wyzwania", „Kultura i zawody przyszłości: humanistyka jako *téchne*" oraz „Twórcze pisanie – pomiędzy uniwersytetem a rynkiem". Trzy z prezentowanych tutaj artykułów miały swój pierwodruk w piśmie „Zagadnienia Rodzajów Literackich" (2017, nr 60/121, z. 1), pozostałe ukazują się po raz pierwszy. Wszystkie propozycje zostały przez nas wyselekcjonowane tak, by dać możliwie szeroki obraz tego, w jaki sposób humanistyka, a przede wszystkim jej dydaktyczny wymiar uniwersytecki wchodzą lub wchodzić mogą w relacje z praktyką zawodową i biznesem – częstokroć opartymi na nowych technologiach. Spoiwem łączącym rozmaite aspekty tej monografii jest kwestia kreatywności i postawy twórczej, które staramy się przedstawić w kontekście istotnych problemów związanych z zatrudnialnością, pojawiających się na przecięciu akademii i profesji.

Termin „zatrudnialność" nie istnieje ani w *Słowniku języka polskiego PWN*, ani w *Encyklopedii PWN* – został wprowadzony do rodzimego dyskursu z literatury anglojęzycznej (*employability*).

> Zgodnie z konkluzjami Rady UE z dnia 11 maja 2012 r. w sprawie zatrudnialności absolwentów szkół i uczelni, zatrudnialność to: kombinacja czynników, które pozwalają danej osobie zmierzać w kierunku zatrudnienia, podejmować je oraz utrzymywać, a także rozwijać karierę zawodową – to pojęcie złożone, obejmujące nie tylko cechy danej osoby, jej umiejętności, postawę czy motywację, lecz także inne czynniki zewnętrzne wykraczające poza politykę edukacyjną i szkoleniową, takie jak uregulowania rynku pracy, demografia, struktura gospodarki oraz ogólna sytuacja gospodarcza (Pacuska 2014).

Pojęcie to wywodzi się z filozofii zarządzania i badań Sumantry Goshala, profesora London Business School, który uznaje, że zatrudnienie i wyniki rynkowe wynikają z inicjatywy, kreatywności i kompetencji każdego indywidualnego pracownika, a nie tylko z cech menedżerów najwyższego szczebla (Goshal, Bartlett 1997). W tej właśnie myśli zawiera się związek pomiędzy stworzeniem kreatywnego środowiska, rozwojem pracowników i samą zatrudnialnością. Jest ona osiągana dzięki indywidualnemu rozwojowi pracowników, którzy zaczynają rozumieć wartość uczenia się przez całe życie, pozwalającego nadążać za dynamicznie rozwijającym się rynkiem zawodowym, wymagającym nade wszystko plastyczności. Rozwój techniczny i technologiczny wymusza ciągłe zmiany, np. nowe oprogramowania oraz aplikacje powodują konieczność re-edukacji, a czasami samo-edukacji ciągłej. Istotą tej postawy jest rezygnacja ze struktury wielkich korporacji, w których pracownik funkcjonuje jedynie jako trybik w maszynerii. Podejście zindywidualizowane łączy rozwój osobisty każdego pracownika z sukcesem firmy. Na tym tle szczególnie dobrze wyglądają uniwersytety, które od zawsze kładły nacisk na indywidualny rozwój każdego uczestnika akademickiej komunikacji. Kłopotem w świecie uniwersyteckim jest niewątpliwie zbytnia specjalizacja w naukach przyrodniczych i ścisłych, w humanistyce zaś oderwanie od świata praktyki. Jednak, jeśli idzie o rozwój kształcenia uniwersyteckiego – od czasów co najmniej Newmana – nastawienie na rozwoju indywidualnych zdolności myślenia oraz uczenia się każe patrzeć na stan rzeczy z optymizmem. Jednocześnie konieczne są korekty dotyczące myślenia o zatrudnialności. Uniwersytet musi coraz

bardziej swoje projakościowe podejście związać z satysfakcją studenta i absolwenta w długiej perspektywie – zatrudnialność i uczenie się przez całe życie, jak również obycie w różnych językach, także programowania, wydaje się kluczem do satysfakcji.

W nowym świecie, świecie zbudowanym na zjawisku niepewności, świecie, który powstał w dobie rewolucji informacyjnej, którą P. Drucker nazwał Rewolucją Wiedzy i Wartości (Kozielecki 2000: 230), nastąpiły zmiany pokoleniowe.

> Badania wykazały, iż młodzi ludzie ani nie oczekują, ani też nie zależy im specjalnie na poczuciu bezpieczeństwa pracy, które dawała tradycyjna hierarchia organizacji dosłownie „od kołyski aż po grób". Młodym pracownikom zależy na środowisku pracy, w którym mogą się rozwijać, zdobywać nowe umiejętności zawodowe i zwiększać wartość swojej pracy. Ludzie chcą mieć udział w pracy wymagającej rozwiązywania problemów w organizacji (Miller 1998: 142).

Potrzeba pracy jako takiej nie uległa zmianie, jednak zmieniły się potrzeby obu grup – tak pracodawców, jak i potencjalnych pracowników. Już na etapie wybierania studiów młodzi ludzie często podejmują decyzje, kierując się pewnością zatrudnienia w przyszłości. Na Wydziale Zarządzania UŁ, z inicjatywy dr B. Kurzyka, wprowadzono obowiązkowe zajęcia dla wszystkich studentów wydziału pt. *Rozwój umiejętności profesjonalnych*. Przedmiot ten ma przygotować przyszłych absolwentów już na pierwszym roku do tzw. „świadomego studiowania". Omawiane tematy ogniskują się wokół zagadnień związanych z kształtowaniem umiejętności, zarządzaniem czasem i profesjonalną komunikacją. Przedmiot ten raczej daje narzędzia, a nie wiedzę, raczej pokazuje, gdzie szukać, nie dając gotowych definicji. Ma nauczyć przyszłych pracowników firm, które działają w turbulentnym otoczeniu elastyczności w działaniu, gromadzenia i przechowywania wiedzy oraz jej weryfikacji.

Od momentu wprowadzenia zmian prawnych i związanego z nimi nowego stylu kształcenia, nastawionego na kompetencje i umiejętności, powstała przestrzeń do wykorzystania nowych lub modyfikacji dotychczasowych treści i stylu nauczania. Zatrudnialność powinna być wynikiem nowego systemu kształce-

nia, który będzie uwzględniał zmiany w światowym systemie edukacji oraz badanie losów absolwentów, coraz częściej wykonywane, ale ze względu na stosowanie różnych metod – trudne do porównywania (Pacuska 2014).

W wyniku zmian w programach studiów studenci, z jednej strony, powinni otrzymywać konkretne umiejętności i specjalistyczną wiedzę, a z drugiej – narzędzia i motywację do samorozwoju, gdyż dzisiejsze czasy, tempo zmian i potrzeby pracodawców zmieniają się w tempie niespotykanym nigdy dotąd. Absolwent, kończąc studia, powinien mieć nie tylko gotowy pakiet wiedzy i umiejętności, które przygotują go do zawodu i bycia efektywnym pracownikiem, lecz także wewnętrzną potrzebę indywidualnych poszukiwań wiedzy i zdobywania nowych umiejętności. Warto przypomnieć, że współczesny pracownik powinien być wolny od stereotypów myślowych, przywiązania do miejsca i czasu oraz nastawiony na ciągły proces uczenia się, który nie ma końca, co jest zgodne z ideą *lifelong learning*[1].

Pierwotnie studiowanie kojarzone było z samodzielnym zdobywaniem wiedzy przez studentów, często okupionym długimi godzinami pracy w bibliotece. Dziś studenci zmuszani na zajęciach do korzystania z biblioteki, często odpowiadają, że w dobie internetu nie mają takiej potrzeby. Pokolenie C[2] (od angielskich słów: *connect, communicate, change*), to przede wszystkim ci, dla których nowoczesna technologia jest naturalnym elementem życia i którzy nie znają świata bez elektroniki, gdyż od zawsze byli nią otoczeni (Koc 2017). O przynależności do tego pokolenia nie decyduje wiek (jak w przypadku poprzednich pokoleń), ale moment, w którym Internet i media społecznościowe stały się nieodłączną częścią życia tego pokolenia. Jego przedstawiciele mają nowe technologie w małym palcu i są gotowi do podboju świata (Skorupa 2017). Mają przyjaciół na całym świe-

[1] *The Lifelong Learning Programme*, http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm. W całym tomie daty dostępu umieszczono w literaturze zamieszczanej na końcu kolejnych rozdziałów.

[2] W Polsce określenia pokolenie „C" używa się wymiennie z określeniem pokolenie „Z" (powstałym, by zaznaczyć ciągłość nazewniczą z poprzednimi pokoleniami X i Y) lub „pokolenie sieci".

cie, znają języki obce, więc podział polityczny świata nie stanowi dla nich bariery w przekraczaniu granic. Warto podkreślić, że ostatecznym celem w planie kariery jest dla nich elastyczność i niezależność. Szukając zatrudnienia, wybiorą takiego pracodawcę, który zapewni im przede wszystkim dobrą atmosferę, możliwość rozwoju i elastyczną organizację pracy (w kontekście czasu i miejsca) (Klonowska-Szałek 2017). Nie zależy im na stabilności, szukają różnorodności, uciekają od rutyny. Raport Booz and Company wskazuje, że dzięki pokoleniom Y i C na rynku pracy do 2014 r. ponad połowa siły roboczej na świecie stała się elastyczna (Klonowska-Szałek 2017).

Jednocześnie często zauważanym problemem jest fakt, że pokolenie to – niemalże „podłączone na stałe do sieci" – korzystając ze źródeł internetowych, często nie potrafi korzystać z zaawansowanych opcji wyszukiwania, niewiele wie o pozycjonowaniu stron oraz nie potrafi odróżnić źródła wiarygodnego od niewiarygodnego. Takie zachowania mogą być wynikiem niewłaściwego systemu edukacji na niższych szczeblach. Studenci zaczynają studia bez znajomości zagadnienia plagiatu oraz konsekwencji wynikających z jego dokonania, bez znajomości problematyki własności intelektualnej. Często – na podstawie obserwacji i rozmów z nimi – okazuje się, że nie mają oni ukształtowanej świadomości, co wolno, a czego nie wolno. Na poprzednich etapach edukacji zostali nauczeni, masowo dokonując operacji „kopiuj-wklej", że w takim działaniu nie ma nic niewłaściwego. Z jednej strony więc pokolenie to jest z definicji przygotowane do efektywnego funkcjonowania we współczesnym świecie, a z drugiej często nie radzi sobie z podstawowymi zagadnieniami, wymaganymi przez pracodawców.

Jest to wielkie wyzwanie dla systemu edukacji w uczelni wyższej. Ważniejsza niż dostarczanie wiedzy staje się potrzeba kształtowania postaw i umiejętności. Mimo że pewne umiejętności są uniwersalne, wiele z nich jest nowych. Dlatego tak istotną rolę odgrywa współpraca uczelni ze światem biznesu poprzez takie działania, jak np. tworzenie rad biznesu przy konkretnych jednostkach lub włączanie praktyków do rad kierunków czy specjalności oraz do prowadzenia zajęć. Jest to szczególnie istot-

ne dla kierunków, które zdecydowały się na profil praktyczny na studiach pierwszego stopnia, mających przygotować studentów do podjęcia pracy zawodowej. Coraz częściej studenci po skończeniu studiów licencjackich podejmują stałą pracę, a studia magisterskie bądź odkładają w czasie, bądź realizują w trybie studiów zaocznych.

Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym* oraz niektórych innych ustaw, wprowadziła wzmocnienie szans studentów i absolwentów na rynku pracy, powołując m.in studia dualne i obowiązkowe trzymiesięczne praktyki na kierunkach o profilu praktycznym oraz monitorując zawodowe losy absolwentów na podstawie danych ZUS (wyniki monitoringu ułatwią maturzystom wybór studiów i porównywanie oferty uczelni). Takie działania wymagają od uczelni łączenia zajęć z różnych dyscyplin, kształcenia z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, e-learningu, z zaangażowaniem praktyków gospodarczych[3]. Wyższa uczelnia publiczna kontynuuje naukę zgodnie ze swoim misyjnym charakterem i według wyznaczników ujętych w Krajowych Ramach Kwalifikacji (KRK)[4] nie tylko dostarczając wiedzę i ucząc umiejętności, lecz także kształtując postawy, które wg KRK zostały nazwane kompetencjami społecznymi. W raporcie pt. *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców* wskazano kluczowe wymagania wobec kandydatów do pracy. Należą do nich (za: Turek 2015):

- lojalność wobec firmy;
- chęć uczenia się, rozwijania swoich kompetencji;
- umiejętność przyznania się do braku wiedzy;
- umiejętność pracy w zespole;
- otwartość i motywacja do nauki potrzebnych umiejętności zawodowych;
- umiejętność współpracy z ludźmi, komunikacji, negocjowania i mediacji.

---

[3] http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/parlament-przyjal-nowa-ustawe-o-szkolnictwie-wyzszym. html.

[4] *Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, http://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji-dla-szkolnictwa-wyzszego/.

Odpowiedzią na potrzeby rynkowe staje się przekształcanie programów studiów tak, aby – realizując założone efekty kształcenia – wypełniały istniejącą lukę kompetencyjną. Efektem tych działań ma być zwiększenie zatrudnialności absolwentów. Nie jest to droga łatwa i szybka, ale wydaje się, że jedyna z możliwych dla współczesnych uczelni wyższych, chcących konkurować z innymi uczelniami w Europie czy świecie.

Literatura

Goshal S., Bartlett Ch. A (1997), *The Individualized Corporation. A Fundamentally New Approach to Management*, Harper Business, New York.

Klonowska-Szałek A. (2017), *Żegnaj X i Y. Witaj C! Nowe pokolenie zmienia rynek pracy*, http://hrstandard.pl/2011/09/21/zegnaj-x-i-y-witaj-c-nowe-pokolenie-zmienia-rynek-pracy/ [dostęp: 30.01.2017].

Koc J. (2017), *Pokolenie Z na rynku pracy. Jakie jest i czego oczekuje nowe młode pokolenie pracowników*, http://www.polskieradio.pl/42/275/Artykul/1372752,Pokolenie-Z-na-rynku-pracy-Jakie-jest-i-czego-oczekuje-nowe-mlode-pokolenie-pracownikow [dostęp: 30.01.2017].

Kozielecki J. (2000), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (2015), http://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji-dla-szkolnictwa-wyzszego/ [dostęp: 13.05.2015].

The Lifelong Learning Programme (2017), http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.html [dostęp: 30.01.2017].

Miller D. (1998), *Organizacja przyszłości*, [w:] *Organizacja przyszłości*, red. F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, Business Press, Warszawa.

Pacuska M. (2014), *Zatrudnialność absolwentów szkół wyższych – przegląd wyników badań losów absolwentów pod kątem zastosowanych wskaźników*, „e-mentor", nr 1 (53), http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/ numer/53/id/1071 [dostęp: 30.01.2017].

Skorupa M. (2017), *Pokolenie Z – generacja nastoletnich milionerów?*, http://zdrowie.gazeta.pl/ Zdrowie/1,105806,16550329,Pokolenie_Z_generacja_nastoletnich_milionerow_html [dostęp: 30.01.2017].

Turek D. (2015), *Kompetencje osób młodych na rynku pracy – oczekiwania pracodawców*, „e-mentor", nr 3 (60), http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/60/id/1179 [dostęp: 30.01.2017].

1

Tomasz P. Czapla

Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-905-7.02

Kompetencje uniwersalne jako odpowiedź na potrzeby rynku pracy

Zmiany regulacji prawnych jako szansa lepszego dostosowania programów kształcenia do potrzeb rynku pracy

Zgodnie z przyjętym 23 kwietnia 2008 r. zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady Europy, zostało rozpoczęte wdrażanie europejskich kwalifikacji. Proces ten był realizowany etapami, począwszy od powiązania krajowych systemów edukacji z europejskimi ramami kwalifikacji za pośrednictwem Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK). Aktualnie wdrażana jest Polska Rama Kwalifikacji (PRK) – opracowuje się i ogłasza tzw. raporty referencyjne, czyli opisy krajowych systemów kwalifikacji z zastosowaniem metody właściwej dla ram kwalifikacji i jasnym odniesieniem poziomów kwalifikacji krajowych do poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK). Kolejny etap to wdrożenie wymogu umieszczania na dyplomach i świadectwach poświadczających uzyskane kwalifikacje odniesienia do stosownego poziomu KRK i ERK. Zalecenie to było logiczną konsekwencją realizacji Deklaracji Bolońskiej, która podpisana

została 19 czerwca 1999 r. i stała się podstawą tzw. procesu bolońskiego. Dokument ten podpisali ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe w Austrii, Belgii, Czechach, Bułgarii, Estonii, Danii, Francji, Finlandii, Grecji, Hiszpanii, Irlandii, Islandii, na Łotwie, w Luksemburgu, na Litwie, w Holandii, na Malcie, w Niemczech, Norwegii, Polsce, Portugalii, Rosji, Rumunii, Słowenii, Słowacji, Szwajcarii, Szwecji, Wielkiej Brytanii, na Węgrzech oraz we Włoszech.

Deklaracja Bolońska zawierała wytyczne dotyczące zasad projektowania programów kształcenia. Do najważniejszych zaliczyć można przejście od nauczania do uczenia się. By zrealizować tę zasadę, należy w większym stopniu uwzględniać w programach nauczania nakład pracy własnej studenta. Postulat taki odwołuje się wprost do najgłębszego sensu studiowania, będącego świadomym i *samodzielnym* nabywaniem wiedzy w procesach poznania i rozumienia. Technicznym narzędziem pomiaru stopnia realizacji tego postulatu stał się Europejski System Transferu Punktów (ang. *European Credit Transfer System* – ECTS). W rezultacie punkty ECTS, przypisywane poszczególnym przedmiotom, miały odzwierciedlać to, co się dzieje w trakcie zajęć, przede wszystkim jednak miały wskazywać, ile samodzielnej pracy (studiowania) wymagane jest od studenta.

Kolejną fundamentalną wytyczną zawartą w Deklaracji Bolońskiej jest postulat odejścia od treści programowych w stronę efektów kształcenia. Wdrożenie tej wytycznej wymagało zmiany filozofii projektowania programów kształcenia, co szerzej omówione zostało w dalszej części rozdziału. Technicznie zaś postulat ten sprowadzał się do wymogu, by każdy przedmiot był definiowany przez efekty kształcenia, a treści programowe były dobierane tak, aby zapewniać osiąganie założonych efektów.

Z punktu widzenia wymogów rynku pracy kluczową wytyczną stał się postulat przejścia od zawodowości do zatrudnialności. Realizacja tego postulatu wymagała zmiany sposobu myślenia o treściach przedmiotów realizowanych w ramach programów kształcenia. W miejsce myślenia w kategoriach „co?" – czego uczę (jakiego zawodu), postulowane było wdrożenie myślenia „po co?" – co absolwent będzie mógł robić, jaki za-

wód wykonywać. W efekcie projektanci programów kształcenia zmuszeni zostali do zweryfikowania, w jakim zakresie oferowane przez programy treści kształcenia gwarantują zatrudnienie studentom zdobywającym kompetencje niezbędne do wykonywania określonego zawodu.

Efekty kształcenia jako podstawa budowania synergii z potrzebami rynku pracy

Z punktu widzenia rynku pracy przyjęcie wymogu definiowania efektów kształcenia jako rezultatów realizacji treści poszczególnych przedmiotów stanowiło bardzo dobry punkt wyjścia do zunifikowania języka, jakim posługują się uczelnie i pracodawcy, opisując absolwenta i kandydata do pracy. Wychodząc od klasycznego rozumienia kompetencji pracownika jako konglomeratu trzech składowych – wiedzy, umiejętności i postaw – można zauważyć wyraźną zbieżność z trzema kategoriami efektów kształcenia – efektami w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych[1]. Takie podejście do definiowania efektów kształcenia stanowi potencjalną bazę budowania swoistego efektu synergii między tym, co oferuje uczelnia w postaci efektów kształcenia i tym, czego potrzebują pracodawcy (rys. 1.1).

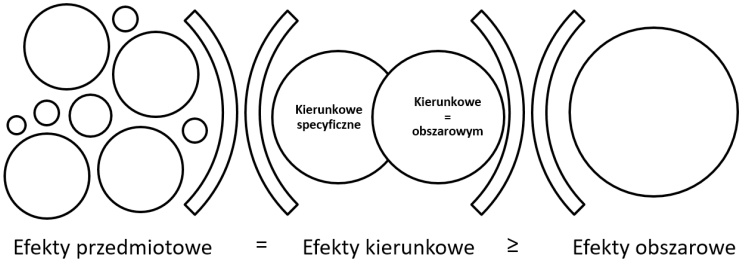
Jednakże w budowaniu tego efektu synergii uczelnie napotkały szereg barier – głównie mentalnych. Pierwszą stała się przejrzystość systemu. Potencjalnie jasny przekaz, dotyczący postulatu kształtowania u studenta trzech kategorii efektów kształcenia, postrzegany był jako technokratyczny moloch nie dodający wartości procesowi kształcenia. Środowisko akademickie w dużym stopniu potraktowało efekty kształcenia jako biurokratyczną

[1] W jednej z pierwotnych wersji projektu Krajowych Ram Kwalifikacji pojawiły się efekty w zakresie postaw. Jednakże w późniejszych wersjach dokumentu i w jego wersji ostatecznej zapis ten zastąpiony został znacznie mniej spójnym i logicznym zapisem, dotyczącym kształtowania kompetencji społecznych. Nielogiczność takiego działania wzmacnia także fakt, że wciąż w definicjach kompetencji społecznych znajdują się *de facto* opisy oczekiwanych postaw.

nowomowę i miast skupić się na ich sensie i logice, skoncentrowało się na swoistej i potencjalnie uciążliwej „arytmetyce" efektów kształcenia. Efekty przedmiotowe mają się równać efektom kierunkowym (rozumianym jako suma efektów kierunkowych odpowiadających efektom obszarowym), które opisane zostały w KRK oraz specyficznym efektom kierunkowym, odzwierciedlającym indywidualny charakter kształcenia w danym programie. Obowiązuje zasada, że suma efektów kierunkowych musi być co najmniej równa liczbie efektów obszarowych (rys. 1.2).

Rysunek 1.1. Synergia między efektami kształcenia a oczekiwaniami pracodawców

Źródło: opracowanie własne



Rysunek 1.2. „Arytmetyka" efektów kształcenia

Źródło: opracowanie własne

W praktyce dopisywanie do programów kształcenia jego efektów było często właśnie jedynie dopisywaniem i nie łączyło się ze zmianą podejścia czy wręcz filozofii ich kształtowania. Wciąż treści przedmiotów w większym stopniu odzwierciedlały to, co student ma zapamiętać, a nie to, czego ma się nauczyć. Rola nauczyciela pozostawała niezmienna, lokując go jako tego, który ma przekazywać wiedzę i ją egzekwować, a nie tego, który powinien pomagać tę wiedzę zrozumieć, rozwijać umiejętności (stawiając zadania pomagające je rozwinąć) oraz kreować kompetencje społeczne (kształtując oczekiwane postawy).

Oczekiwania względem absolwentów ze strony pracodawców

Uwzględnianie zatrudnialności absolwenta powinno być traktowane jako element misji uczelni i jej społecznej odpowiedzialności. Często pojawiają się głosy, że „uczelnia wyższa nie jest (nie może być) wyższą szkołą zawodową". To prawda, jednak postulaty szerszego, bardziej humanistycznego kształcenia absolwentów nie powinny eliminować potrzeby odpowiedzi na pytanie, co nasz absolwent będzie robił po studiach, do robienia czego przygotowujemy go, a w efekcie do rozstrzygania, jakie jego kompetencje kształtujemy.

Gdy zapytać przedstawicieli pracodawców, jak postrzegają edukację wyższą, w jakim stopniu absolwenci wchodzący na rynek pracy spełniają ich oczekiwania, okazałoby się, że wiele obszarów wymaga jeszcze usprawnienia. Pracodawcy[2] najwyżej oceniają poziom wiedzy – zapamiętywanych definicji i formuł – jednocześnie podkreślając, że ten aspekt jest dla nich najmniej użyteczny. Słabo rozwijane są umiejętności praktyczne absolwentów – często też dotyczą one obszarów, które nie są oczekiwane przez pracodawców.

[2] Powyższe wnioski są podsumowaniem panelu dyskusyjnego z udziałem przedstawicieli pracodawców takich jak: PwC, E&Y, KPMG, Skanska. Panel odbył się 12 czerwca 2014 r. na Wydziale Zarządzania UŁ w ramach obchodów 20-lecia Wydziału.

Zwracają uwagę, że próby rozwijania specyficznych, szczegółowych umiejętności, oczekiwanych na rynku, rozbijają się o czas kształcenia (minimum trzy lata na pierwszym stopniu i minimum dwa 2 lata na drugim stopniu kształcenia). W efekcie uczelnie bywają mało skuteczne w „produkowaniu" absolwentów na zamówienie rynku, w szczególności, gdy nie można pozwolić sobie na czekanie na „gotowego" absolwenta. Dostrzegają też niedostatki włączania w proces kształcenia elementów pozwalających na lepsze zrozumienie specyfiki funkcjonowania firm w zależności od charakteru działalności, np. zróżnicowanie firm w branży FMCG, firm farmaceutycznych czy operatorów logistycznych.

W efekcie pracodawcy podkreślają, że przede wszystkim oczekują rozwijania elementarnych, uniwersalnych kompetencji absolwentów, takich jak: umiejętności analityczne, organizowanie pracy własnej, zarządzanie czasem, podejmowanie decyzji. Kompetencje te postrzegają jako swoistą bazę – tworzywo, z którego budują właściwy dla danej firmy, oczekiwany profil kompetencji pracownika. Jak podkreślają, umiejętności zawodowe nabywane są i tak w środowisku pracy, na bieżąco i w aktualnie wymaganym zakresie. Jednocześnie pracodawcy oczekują, by absolwent rozumiał biznes i specyfikę poszczególnych branż. Takie ukształtowanie kompetencji czyniłoby go w oczach prawodawców bardziej atrakcyjnym i wyraźnie skracałoby czas jego adaptacji w firmie, ponadto zmniejszałoby koszty z tym związane.

W niewystarczającym stopniu, w ramach procesu edukacji, rozwijane są oczekiwane postawy, takie jak: przedsiębiorczość, proaktywność, chęć ciągłego (i cierpliwego) rozwoju.

Badania systemów kompetencyjnych[3], wdrażanych w firmach, pozwalają zidentyfikować oczekiwany przez pracodawców zestaw kompetencji uniwersalnych jako tych, które najpowszechniej są przez nich wykorzystywane. Do grupy kompetencji uniwersalnych można zaliczyć:

- *efektywne komunikowanie się*, rozumiane jako kompetencja pozwalająca pracownikowi skutecznie funkcjonować w środowi-

[3] Prezentowane zestawienie opracowane zostało na podstawie badania systemów kompetencyjnych 33 firm, które prowadząc działalność na terenie Polski wdrożyły system kompetencji. Por. Czapla (2011: 95–104).

sku pracy poprzez właściwe, ustne i pisemne, porozumiewanie się – przyjmowanie i przekazywanie informacji oraz ich wyjaśnianie;

- w*spółpracę w zespole*, czyli kompetencję pozwalającą pracownikowi efektywnie i sprawnie wykonywać działania w warunkach współpracy z innymi pracownikami poprzez konstruktywne uczestniczenie w pracach zespołu;
- i*nnowacyjność*, rozumiana jako kompetencja pozwalająca pracownikowi na nieszablonowe, twórcze podejście do wykonywania powierzonych zadań poprzez modyfikowanie aktualnych i znajdowanie nowych, bardziej efektywnych i gwarantujących jakość, sposobów działania;
- *nastawienie biznesowe – przedsiębiorczość,* rozumiane jako kompetencja pozwalająca pracownikowi na skuteczne i efektywne realizowanie zadań poprzez zrozumienie podstawowych zasad i reguł rynkowych oraz przy ekonomicznym wykorzystaniu zasobów pracy, z zachowaniem oczekiwanego poziomu wskaźników biznesowych;
- *planowanie i organizowanie pracy własnej* – kompetencja pozwalająca pracownikowi na trafne rozpoznawanie priorytetów i planowanie pracy, tak, by w sposób ekonomiczny (oszczędnie gospodarując wykorzystywanymi zasobami – narzędzia, maszyny, surowce, materiały, itp.), skuteczny (osiągając zamierzone cele) oraz rzetelny i skrupulatny (dbając o standardy bezpieczeństwa i jakość wykonania) realizować powierzone zadania;
- *umiejętne podejmowanie decyzji*, pozwalające pracownikowi na skuteczne radzenie sobie z sytuacjami decyzyjnymi poprzez właściwe rozpoznawanie dostępnych alternatyw decyzyjnych i dokonywanie najlepszych wyborów;
- *analizowanie danych oraz informacji*, czyli rozumienie, przetwarzanie danych oraz informacji (ilościowo i jakościowo), wyciąganie na tej podstawie logicznych wniosków;
- *stosowanie techniki i technologii* – rozumiane jako kompetencja lub zbiór kompetencji[4] ukierunkowanych na projektowanie

[4] W badanych systemach kompetencyjnych pojawiły się dwa podejścia do lokowania w nich kompetencji technicznych. W pierwszym podejściu kompetencje techniczne traktowane były indywidualnie, tzn. wchodziły do systemów

i/lub stosowanie narzędzi i rozwiązań z zakresu techniki i technologii wykorzystywanej w środowisku pracy.

Wśród najczęściej pojawiających się kompetencji technicznych znalazły się takie jak: posługiwanie się językami obcymi, obsługiwanie komputera, wykorzystywanie umiejętności handlowych, logistycznych i marketingowych, wykorzystywanie narzędzi rachunkowości zarządczej czy stosowanie systemów jakości.

Kompetencje uniwersalne jako podstawa projektowania programów kształcenia

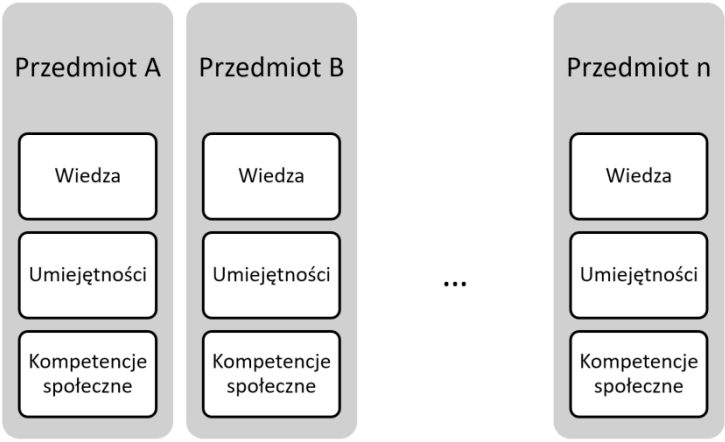
Drugą barierą w budowaniu wspomnianego wyżej efektu synergii między efektami kształcenia a oczekiwanymi na rynku pracy kompetencjami, jest tradycyjne – silosowe podejście do projektowania programów kształcenia. Podejście takie wywodzi się z koncepcji mistrza w nauczaniu. To mistrz-projektant decyduje, jakie szczegółowe treści znajdą się w przedmiocie. Tak projektowane przedmioty tworzą spójną i logiczną całość, jednocześnie kreują swoiste silosy wiedzy – oddzielone, często nie łączące się z innymi „całościami", fragmenty wiedzy budujące poznanie, ale często nie budujące zrozumienia (w szczególności, gdy odniesiemy to rozumienie do perspektywy szerszego kontekstu, np. zjawisk organizacyjnych). Logikę tak projektowanych programów kształcenia przedstawiono na rys. 1.3.

Tradycyjne podejście do projektowania programów kształcenia obarczone jest ryzykiem powtórzeń w zakresie oferowanych treści, a to, czy program tworzy logiczną i spójną całość jest wynikiem swoistego kompromisu, który z kolei stanowi pochod-

---

pod szczegółowymi nawami (patrz przykłady powyżej). W drugim podejściu kompetencje techniczne traktowane były uniwersalnie jako umowna (uniwersalna) kompetencja, odnosząca się do stosowania techniki i technologii w środowisku pracy. Najczęściej stosowaną nazwą tak rozumianej kompetencji technicznej była *biegłość zawodowa.* Rozwiązanie takie stosowano w co piątym badanym systemie kompetencji.

ną otwartości, chęci komunikacji i elastyczności poszczególnych osób odpowiedzialnych za projektowanie szczegółowych treści przedmiotów.

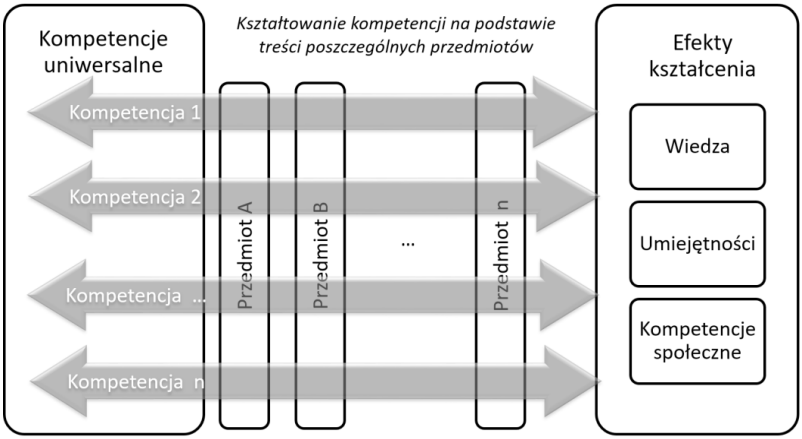


Rysunek 1.3. Tradycyjne podejście do projektowania programów kształcenia

Źródło: opracowanie własne

Przyjmując jako punkt wyjścia w projektowaniu programów kształcenia oczekiwania rynku pracy, należałoby znacząco zmienić stosowaną tu filozofię. Punktem wyjścia powinien być zestaw kompetencji uniwersalnych, który jest wykorzystywany i oczekiwany przez rynek pracy. Następnie uczelnie powinny dokonać swoistego mapowania, przekładając kompetencje uniwersalne na efekty kształcenia. Największą zmianą w filozofii projektowania programów kształcenia jest tu odejście od projektowania treści poszczególnych przedmiotów jako samodzielnych całości w stronę projektowania treści przedmiotów jako nośników kompetencji. Treści przedmiotów w takim podejściu powinny umożliwiać stosowanie poszczególnych kompetencji. Posługując się alegorią, zestaw kompetencji uniwersalnych przyrównać można do zestawu uniwersalnych kluczy, za pomocą których rozwiązujemy wciąż nowe problemy, opisywane treściami przedmiotów. W takim podejściu na pierwszy plan wychodzi rozumienie,

a poznanie staje się logiczną konsekwencją zwiększania sprawności rozumienia tego fragmentu rzeczywistości, któremu dedykowany jest dany program kształcenia. Logikę tak projektowanych programów kształcenia zaprezentowano w formie rys. 1.4.



Rysunek 1.4. Tradycyjne podejście do projektowania programów kształcenia

Źródło: opracowanie własne

Ponieważ w podejściu tym punktem wyjścia są kompetencje uniwersalne, można odnieść wrażenie, że ma ono zastosowanie jedynie w odniesieniu do programów kształcenia, projektowanych na kierunkach ekonomicznych. Nic bardziej błędnego. Kompetencje uniwersalne mogą być wykorzystywane i kształtowane w szerokim spektrum treści, w ramach przedmiotów dedykowanych humanistyce, sztuce i w naukach ścisłych. W efekcie podejście to ma walor uniwersalny i może być powszechnie implementowane do projektowania programów kształcenia.

Literatura

Czapla T. (2011), *Modelowanie kompetencji pracowniczych w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

2

Stanisław Goźdź-Roszkowski, Jacek Makowski

Uniwersytet Łódzki
http://dx.doi.org/10.18778/8088-905-7.03

Jak twórczo kształcić humanistów dla potrzeb rynku pracy? Studium przypadku: kierunek lingwistyka dla biznesu na Uniwersytecie Łódzkim

Wstęp

Celem niniejszych rozważań jest podzielenie się doświadczeniami oraz refleksją nad koncepcją i wdrażaniem nowego kierunku studiów uniwersyteckich o nazwie lingwistyka dla biznesu.

Inicjatywa powołania takiego kierunku powstała na Wydziale Filologicznym jako próba realizacji tzw. „trzeciej misji" uczelni wyższej, obejmującej współpracę z szeroko rozumianym otoczeniem społeczno-gospodarczym, a więc z sektorem przedsiębiorstw, sektorem publicznym oraz pozarządowym. Podjęcie prac nad programem studiów stanowiło konsekwencję systematycznego pogłębiania współpracy między Wydziałem Filologicznym a przedsiębiorcami i pracodawcami, mającej na celu współtworzenie programów dydaktycznych, prowadzenie wspólnych zajęć i warsztatów, organizowanie staży, zgłaszanie problemów badawczych do opracowania w ramach prac dyplo-

mowych, jak również współtworzenia innowacyjnych, nowych kierunków studiów będących odpowiedzią na aktualne potrzeby rynku pracy. Wszystkie te elementy zostały wykorzystane w ramach tworzenia nowego kierunku i ich omówienie stanowi treść niniejszego rozdziału. Poza nowatorskim łączeniem przedmiotów z zakresu nauk humanistycznych z naukami z obszaru zarządzania i kształceniem dwóch języków obcych, stworzenie nowego programu studiów ma wydatnie zwiększyć szanse absolwentów na znalezienie zatrudnienia zarówno w krótkoterminowej, jak i długoterminowej perspektywie. Innymi słowy, twórcy nowego kierunku za kluczowe przyjęli założenie o konieczności stworzenia podstaw trwałej zatrudnialności absolwentów lingwistyki dla biznesu.

Współtworzenie programu studiów

Od samego początku projekt edukacyjny lingwistyka dla biznesu postrzegany był jako przedsięwzięcie wymagające współpracy różnych jednostek i środowisk. Mając na uwadze aktualne trendy w zakresie badań filologicznych nad aspektem nauczania języków obcych na poziomie akademickim, uwzględniającego potrzeby rynku pracy, trzeba się zgodzić z autorami publikacji *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy* (Sowa i in. 2015), że kształcenie takie nie jest wyłącznie sprawą samych placówek edukacyjnych. Szkoły wyższe muszą ściśle współpracować z różnymi partnerami, aby pełniej sprostać wymaganiom pozaszkolnej rzeczywistości zawodowej (por. Sowa i in. 2015: 9–10). Wśród partnerów powinni się znaleźć, jak słusznie zauważają autorzy, „tak sami uczący się, jak i przyszli pracodawcy", zaś wynikiem owej współpracy powinny być „innowacyjne i/lub «szyte na miarę» czasów oraz potrzeb rozwiązania dydaktyczne w postaci programów, metod, narzędzi czy technik nauczania" (Sowa i in. 2015: 10). Pierwotna koncepcja studiów opracowywana była przez zespół składający się z filologów reprezentujących różne języki i specjalności: germanistów, anglistów, ro-

manistów, italianistów i rusycystów. Dość szybko okazało się, że niezbędne jest wyjście poza sferę czysto filologiczną i zaproszenie do współpracy specjalistów z Wydziału Zarządzania. Stało się to możliwe dzięki życzliwości i zrozumieniu ówczesnej dziekan Wydziału Zarządzania prof. dr hab. Ewy Walińskiej. W rezultacie koncepcja programowa zorientowana lingwistycznie została uzupełniona i rozszerzona o paletę zajęć o charakterze ekonomicznym. Warto podkreślić, że program tworzono od podstaw, bez możliwości odniesienia się do istniejących wzorców. Jednym z zasadniczych problemów była konieczność zintegrowania dwóch różnych dyscyplin w ramach jednego spójnego programu przeznaczonego dla studentów o predyspozycjach raczej humanistycznych. Kierunek został uruchomiony w 2013 r. w wyniku ścisłej współpracy między Wydziałem Filologicznym oraz Wydziałem Zarządzania, do której zaproszono również dwie firmy z branży, działające na terenie Łodzi: Hewlett Packard oraz Infosys. Od roku 2015 partnerem programu jest również firma Fujitsu. Udział partnerów biznesowych w projekcie edukacyjnym polegał na konsultowaniu treści nauczania, włączeniu warsztatów biznesowych prowadzonych przez przedstawicieli firm do programu studiów oraz organizacji praktyk zawodowych dla studentów. Wybór partnerów biznesowych był w znacznej mierze podyktowany analizą lokalnego rynku. W regionie łódzkim kluczową rolę odgrywają firmy sektora BPO, czyli centra świadczące nowoczesne usługi dla biznesu. Firmy działające w tej branży są zorientowane na klientów zewnętrznych – przejmują od nich realizację procesów, w szczególności usług z zakresu technologii komunikacyjnych i informacyjnych (37%), finansów i rachunkowości (19%), bankowości, usług finansowych i ubezpieczeń (BFSI) (11%) oraz szeroko rozumianej obsługi klienta (*customer operations*) (10%) (szczegółowe dane por. Górecki i in. 2016: 28). Jednym z najistotniejszych problemów, przed jakim stanęli twórcy kierunku, było opracowanie programu nauczania, łączącego przygotowanie absolwentów do pracy w sektorze usług dla biznesu z perspektywami zatrudnienia poza rzeczonym segmentem rynku. Uważamy, że stało się to możliwe dzięki unikalnemu połączeniu kształcenia obejmują-

cego wiedzę językoznawczą, zarządzanie (problematykę biznesu), praktyczne umiejętności biznesowe z wysokim poziomem kompetencji w zakresie dwóch języków obcych, w tym języków specjalistycznych.

Podstawowe założenia i charakterystyka programu studiów

W tej sekcji pragniemy zwięźle przedstawić wyniki prac nad ułożeniem oryginalnego programu studiów, w którym staraliśmy się pogodzić interesy wszystkich podmiotów współtworzących kierunek[1]. Ogólna struktura programu przedstawiona jest w tab. 2.1. Przedmioty prowadzone w ramach lingwistyki można pogrupować w pięciu głównych kategoriach: przedmioty językoznawcze, przedmioty z zakresu zarządzania, język angielski, inne języki obce oraz warsztaty biznesowe.

Przedmioty językoznawcze mają dostarczyć studentom niezbędnej wiedzy z zakresu językoznawstwa stosowanego, ukierunkowanego na problematykę komunikacji w kontekstach kulturowych i specjalistycznych. Interkulturowość i kulturowa specyfika są wpisane w istotę prezentowanego kierunku studiów, zwłaszcza w świetle działalności głównych partnerów biznesowych (firmy Infosys oraz HP), nastawionych na świadczenie usług (np. w zakresie księgowości) dla klientów z całego świata.

Kolejna kategoria to przedmioty z obszaru zarządzania, umożliwiające kształcenie praktycznych umiejętności z zakresie prowadzenia biznesu. Podział na kategorie *język angielski* i *inne języki obce* wynika z przyjętej zasady dwujęzyczności. Program studiów przewiduje nauczanie dwóch języków obcych, tj. języka angielskiego oraz drugiego języka obcego w ramach opcji przewidzianej dla danego rocznika, która co roku podlega modyfikacji. Na przykład w roku akademickim 2013/2014, w pierwszym roku

[1] Szczegółowy opis programu studiów z uwzględnieniem roli języków specjalistycznych można znaleźć w: Goźdź-Roszkowski, Makowski (2015).

Tabela 2.1. Ogólna struktura programu studiów lingwistyka dla biznesu

Przedmioty językoznawcze
Nauka o komunikacji Podstawy lingwistyki stosowanej Języki specjalistyczne: wstęp Pragmatyka językowa Komunikacja interkulturowa
Przedmioty z zakresu zarządzania
Język angielski
Praktyczna nauka języka angielskiego *Business English* Międzynarodowy język prawa
Języki obce
Praktyczna nauka języka (np. niemieckiego) Języki specjalistyczne (finansów, HR, logistyki) Kultura współczesna kraju Tłumaczenia specjalistyczne
Warsztaty biznesowe i praktyki zawodowe

Źródło: opracowanie własne

funkcjonowania kierunku, studenci mogli wybrać język niemiecki, francuski lub włoski. W ramach rekrutacji na rok 2016/2017, poza niemieckim i francuskim, studenci mają również do wyboru język chorwacki. Oferta drugiego języka jest, z jednej strony, podyktowana możliwościami wydziału, z drugiej zaś – analizą zapotrzebowania na języki obce, które jest zgłaszane przez pracodawców. Istotne jest również stworzenie możliwości kształcenia w zakresie języków mniej znanych, niszowych, których znajomość może zwiększyć atrakcyjność absolwenta w oczach potencjalnego pracodawcy. Język angielski ma inny status niż pozostałe języki obce, zwłaszcza w komunikacji korporacyjnej, w której stanowi podstawowe narzędzie porozumiewania się. Z tego względu przyjęliśmy założenie, że studenci rozpoczynający studia powinni posiadać znajomość tego języka przynajmniej na poziomie B1, a kończący – na poziomie B2. Zajęcia z języka angielskiego mają więc na celu utrzy-

manie i niewielki wzrost ogólnych kompetencji językowych. Nacisk jest położony na nauczanie języków specjalistycznych – Business English oraz języka prawa w zakresie prawa spółek, zobowiązań itd. Inaczej wygląda kwestia nauczania drugiego języka obcego, którego studenci zaczynają się uczyć na poziomie niższym niż w przypadku języka angielskiego (np. wybierający język chorwacki uczą się go od podstaw). Celem kształcenia jest uzyskanie kompetencji językowej na poziomie B2/C1 zgodnie z normami Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)[2]. Nauczanie drugiego języka obcego również zakłada kształcenie umiejętności w ramach tzw. *języka specjalistycznego* lub *fachowego.* Studenci poznają język HR i finansów, logistyki oraz język nowych technologii (IT).

Prowadzenie wspólnych zajęć i warsztatów. Praktyki zawodowe

Integralną częścią programu studiów są warsztaty biznesowe prowadzone w semestrze II oraz IV przez przedstawicieli partnerów biznesowych, a więc firm Infosys, Hewlett Packard i Fujitsu. Zakres zajęć w języku angielskim wyznacza program ustalany przez firmy, dotyczą one praktycznych aspektów funkcjonowania przedsiębiorstwa. Kończy je test na zaliczenie. Studenci są również zobowiązani do odbycia praktyk zawodowych w liczbie 450 godzin. Praktyki mają miejsce we współpracujących z uczelnią firmach lub w innych, wybranych przez studenta przedsiębiorstwach, po uprzednim uzyskaniu zgody opiekuna praktyk. Mogą być realizowane w okresie letnim lub w trakcie piątego semestru studiów. Zajęcia przybierają wtedy formę studiów dualnych. Studenci spędzają na uczelni dwa dni w tygodniu, w pozostałe dni mogą przebywać na praktykach w firmach.

[2] Dla języka angielskiego zakładane jest osiągnięcie poziomu B2+, zaś dla drugiego języka obcego poziom C1.

Projekty w ramach prac dyplomowych

Jako szczególnie twórczy aspekt omawianego kierunku studiów na Uniwersytecie Łódzkim można zaliczyć zaplanowane na piąty i szósty semestr zajęcia w ramach seminarium dyplomowego oraz opracowanie pracy dyplomowej. Z uwagi na praktyczny i zawodowy charakter kierunku przyjęliśmy zasadę, że prace licencjackie tworzone są w formie projektów, realizowanych w 3- i 4-osobowych zespołach projektowych. Prowadzący seminarium orientują studentów odnośnie różnych aspektów komunikacji zawodowej. Tematyka projektów licencjackich pierwszej edycji kierunku, zakończona w egzaminacyjnej sesji letniej 2015/2016, była ściśle związana z interdyscyplinarnym i praktycznym charakterem kierunku studiów i obejmowała m.in. analizy możliwości zawodowych absolwentów kierunku L4B, język reklamy i kampanii społecznych, aspekt społecznej odpowiedzialności biznesu (CSR), komunikację wewnętrzną i zewnętrzną międzynarodowych korporacji i przedsiębiorstw oraz grup projektowych (na przykładzie metodologii Kobetsu Kaizen), komunikację w mediach społecznościowych i w internecie, technologię chmury obliczeniowej (*cloud computing*) i związanej z tym zagadnieniem wiedzy fachowej oraz terminologii. Ponadto w ramach projektów dyplomowych poruszano także aspekty tekstologiczne (gatunki i rodzaje tekstów w komunikacji biznesowej i zarządzaniu zasobami ludzkimi), zagadnienia socjolingwistyczne (np. „korpo-mowa" jako profesjolekt, charakterystyka żargonów zawodowych), leksykologiczne oraz przekładoznawcze (tłumaczenia audiowizualne w aspekcie kulturowym). Jako rezultaty projektu opracowane zostały bardzo wartościowe i praktyczne – naszym zdaniem znacznie wykraczające poza dość konwencjonalny, odtwórczy charakter przeważającej liczby prac licencjackich – narzędzia, opracowania, analizy, glosariusze, słowniki, poradniki, wzory tekstów (tzw. templatki) oraz filmy instruktażowe, które z powodzeniem mogą zostać wdrożone i wykorzystane zarówno przez pracodawców, jak i przez studentów oraz uczelnię.

Rynek pracy i otoczenie społeczno-gospodarcze w wymiarze lokalnym i krajowym – perspektywy na przyszłość

W ostatnich latach sektor tzw. nowoczesnych usług dla biznesu stał się branżą odnotowującą niezwykle dynamiczny rozwój. W roku 2007 funkcjonowało już ponad 200 centrów usług z kapitałem zagranicznym (w porównaniu z 91 centrami działającymi w 2004, blisko 300 centrami w 2010, ponad 400 w 2012 i 470 w roku 2014). Obecnie, według najnowszych danych, w Polsce działa już ponad 590 firm-inwestorów, posiadających swoje centra usług (w tym 461 inwestorów zagranicznych), a całkowita liczba centrów usług w skali kraju to 936, w tym 676 centrów zagranicznych (stan na kwiecień 2016, por. Górecki i in. 2016: 7). Już w 7 ośrodkach usług biznesowych w Polsce zatrudnienie przekroczyło 10 tys. osób, zaś wzrost zatrudnienia w centrach zagranicznych od kwietnia 2015 r. do kwietnia 2016 r. wyniósł 25% i był większy niż w poprzednich latach. W najnowszym raporcie Związku Liderów Sektora Usług Biznesowych (Górecki i in. 2016) poddaje się rewizji dotychczasowe prognozy dotyczące zatrudnienia w wymienionym. sektorze, ponieważ w miejsce prognozowanych w 2015 r. (por. Górecki 2015) 220 tys. zatrudnionych zatrudnienie w sektorze w roku 2020 szacuje się na poziomie 300 tys. osób. Łódź znajduje się obecnie w gronie sześciu największych ośrodków usług dla biznesu w Polsce (15 600 zatrudnionych), ustępując miejsca takim ośrodkom, jak: Kraków (50 300 stanowisk), Warszawa (36 700), Wrocław (34 200), Trójmiasto (16 900) oraz Aglomeracja Katowicka (16 500) (por. Górecki i in. 2016: 12). Porównanie danych z ostatnich trzech lat, dotyczących zatrudnienia w Łodzi w sektorze usług dla biznesu świadczy o znaczącym wzroście: 10 800 zatrudnionych w 2014 r., 13 100 w 2015 r. i 15 600 stanowisk w 2016 (por. Górecki i in. 2014, 2015), co na przestrzeni trzech lat daje przyrost zatrudnienia rzędu 4 800 zatrudnionych. Przeprowadzona w 2015 r. analiza danych dotyczących zapotrzebowania sektora nowoczesnych usług biznesowych na kandydatów ze znajomością języków

obcych pozwoliła wyizolować najbardziej kluczowe tendencje dotyczące zastosowania języków obcych w sektorze nowoczesnych usług biznesowych w Łodzi, które można skupić wokół następujących obszarów:

1. Jako wyraźny trend w zakresie znajomości języków obcych odznacza się wielojęzyczność według schematu „język angielski jako wewnętrzny język korporacji (poziom kompetencji min. B1/B2) plus drugi język obcy (J2) jako język roboczy (poziom kompetencji C1–C2)". Język angielski wraz z drugim językiem obcym – niemieckim – to zaś najczęściej używana kombinacja, a na kolejnych miejscach jako J2 znajdują się: języki francuski, hiszpański, niderlandzki, turecki i włoski. Najbardziej poszukiwanymi językami obcymi są język niemiecki, angielski i węgierski, respondenci zgłaszają ponadto zapotrzebowania na języki niszowe, jak przykładowo języki skandynawskie. Pracodawcy podkreślają ponadto znaczenie wszystkich sprawności językowych, z wyraźnym wskazaniem na komunikację z klientem (telefonicznie i/lub za pośrednictwem poczty elektronicznej) oraz recepcję i tworzenie tekstów użytkowych, a także tłumaczenia pisemne oraz ustne (ze wskazaniem na wykorzystanie kompetencji tłumaczeniowej na potrzeby wewnętrzne przedsiębiorstwa, jak np. tłumaczenia tekstów fachowych do wewnętrznego wykorzystania w ramach firmy, tłumaczenia ustne spotkań zespołów, briefingów itp.). Respondenci podkreślają umiejętność szybkiego uczenia się oraz kompetencje miękkie. Szkolenia językowe prowadzone są we wszystkich zbadanych przedsiębiorstwach, zarówno przez podmioty zewnętrzne, jak i przez wewnętrznych trenerów.

2. Jako najczęściej używane przez respondentów języki specjalistyczne należy wskazać języki następujących dziedzin: księgowości i finansów, bankowości, zarządzania zasobami ludzkimi (HR), IT oraz szeroko rozumiany język biznesu, w tym także Business English. Deklarowane gatunki tekstów używane w ramach komunikacji specjalistycznej w części są pochodną deklarowanych języków specjalistycznych, wynikających z obsługiwanych przez centra procesów. Respondenci wymieniali takie teksty specjalistyczne, jak faktura, wyciąg bankowy, formularz

bankowy, nota kredytowa (księgowość, finanse i bankowość), ogłoszenie rekrutacyjne, list motywacyjny (HR), artykuły do *knowledge base*, dokumentacja techniczna (IT), zapytanie ofertowe, reklamacja oraz odpowiedź na nią, e-mail, zamówienie, zlecenie, list dostawy (szeroko rozumiany język biznesu i komunikacja biznesowa). Do najczęściej używanych gatunków tekstów należy zaliczyć fakturę, zapytanie ofertowe, reklamację oraz e-mail (całość wyników por. Makowski 2015, zobacz także Bednarek 2015).

Podsumowanie

Niniejszy artykuł miał na celu ukazanie przykładu współpracy uczelni wyższej z pracodawcami przy tworzeniu zupełnie nowego kierunku studiów. Jej efektem jest przygotowanie przyszłych pracowników odpowiadających na zapotrzebowanie rynku pracy oraz wspólne tworzenie nowych kierunków studiów, programów kształcenia, sylabusów zajęć dydaktycznych prowadzonych przez pracowników uniwersyteckich, a także przedstawicieli lub pracowników firm działających na rynku pracy. Tak przygotowane zajęcia i warsztaty gwarantują teoretyczne i praktyczne przygotowanie studentów – przyszłych pracowników – do podjęcia wyzwań podczas staży, praktyk lub w przyszłych docelowych miejscach pracy. Zajęcia przygotowane wspólnie przez środowisko uniwersyteckie i gospodarcze pozwalają również na poszerzenie możliwości kształtowania pola badawczego poprzez formułowanie tematów prac magisterskich, tematów wystąpień lub artykułów. Docelowo praca badawcza studentów może owocować rozwiązaniem rzeczywistych problemów występujących na rynku pracy. Mając na uwadze dynamikę rynku BPO, trzeba stwierdzić, że kierunek *lingwistyka dla biznesu* jest przyszłościowy i rozwojowy, wymaga jednocześnie „twórczego" podejścia – ewaluacji potrzeb i ewentualnej reakcji na zapotrzebowanie rynku.

Literatura

Bednarek A. (2015), *Zapotrzebowanie firm z sektora nowoczesnych usług biznesowych w zakresie kandydatów ze znajomością języków obcych*, publikacja w ramach projektu „Lingwistyka dla ekoodpowiedzialnego biznesu MA", FSS/2014/HEI/W/0110, Uniwersytet Łódzki, www.l4bma.uni.lodz.pl [dostęp: 1.07.2016].

Górecki J., Dzierań A., Kapusta E., Karpiesiuk Ł., Polkowski M., Raychaudhuri Sh., Srivastava A. (2015), *Sektor nowoczesnych usług biznesowych w Polsce 2015*, Związek Liderów Sektora Usług Biznesowych, www.absl.pl/pl/web/guest/absl-publications [dostęp: 1.07.2016].

Górecki J., Gurszyńska K., Karpiesiuk Ł., Polkowski M. (2016), *Sektor nowoczesnych usług biznesowych w Polsce 2016*, Związek Liderów Sektora Usług Biznesowych, www.absl.pl/pl/web/guest/absl-publications [dostęp: 1.07.2016].

Górecki J., Jamioł J., Jasińska M., Karpiesiuk Ł., Klecha A., Micek G., Polkowski M. (2014), *Sektor nowoczesnych usług biznesowych w Polsce 2014*, Związek Liderów Sektora Usług Biznesowych, www.absl.pl/pl/web/guest/absl-publications [dostęp: 1.07.2016].

Goźdź-Roszkowski S., Makowski J. (2015), *„Lingwistyka dla biznesu czy biznes dla lingwistyki?" – rola i miejsce specjalistycznych języków obcych w programie interdyscyplinarnych studiów uniwersyteckich*, [w:] M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska, *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II, Lublin, s. 67–78.

Makowski J. (2015), *Ewaluacja potrzeb przedsiębiorstw w zakresie kandydatów ze znajomością języków obcych. Wyniki badania ankietowego*, publikacja w ramach projektu „Lingwistyka dla ekoodpowiedzialnego biznesu MA", FSS/2014/HEI/W/0110, Uniwersytet Łódzki, www.l4bma.uni.lodz.pl [dostęp: 1.07.2016].

Sowa M., Mocarz-Kleindienst M., Czyżewska U. (2015), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II, Lublin.

3

Monika Marcinkowska

Uniwersytet Łódzki
http://dx.doi.org/10.18778/8088-905-7.04

Bankowiec jutra, czyli o praktycznym programie kształcenia na Uniwersytecie Łódzkim

Wstęp

Tradycyjnie podstawowymi zadaniami uczelni wyższych są prowadzenie badań naukowych i kształcenie studentów. Współcześnie coraz mocniej akcentuje się także „trzecią misję", jaką jest współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Dzięki niej możliwe jest zaplanowanie (a niekiedy także wspólna realizacja) badań, mających przynieść rozwiązania najbardziej palących problemów oraz poznanie oczekiwań przyszłych pracodawców, a zatem lepsze zaprojektowanie i realizacja programów kształcenia, a tym samym zwiększenie atrakcyjności absolwentów na rynku pracy.

Wymiana wiedzy i doświadczenia umożliwia współpracę dydaktyczną, np. współtworzenie programów dydaktycznych, wspólne (lub usługowe) prowadzenie zajęć i warsztatów, a także organizowanie staży i zgłaszanie problemów badawczych do opracowania, np. w ramach prac dyplomowych. Zacieśnienie współpracy na linii nauka-biznes sprzyja również powstawaniu

nowych kierunków studiów, będących odpowiedzią na aktualne potrzeby rynku.

Stworzony na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego praktyczny kierunek studiów bankowość i finanse cyfrowe jest dobrym przykładem efektu kooperacji uczelni wyższej z partnerami biznesowymi. Niniejszy artykuł opisuje, w jaki sposób opracowano program tych studiów, łącząc własną wizję „bankowców jutra" z wymogami prawnymi i rekomendacjami środowiskowymi, oczekiwaniami pracodawców oraz dobrymi praktykami z wiodących uczelni krajowych i zagranicznych.

Studia na kierunku bankowość i finanse cyfrowe prowadzone są we współpracy z partnerami merytorycznymi – mBank SA i Accenture Sp. z o.o. – wiodącymi podmiotami w sektorze bankowym i konsultingu (z obszaru biznesu i technologii), którzy zaangażowali się zarówno na etapie tworzenia programu, jak i jego realizacji. Ten aspekt jest jednym z kluczowych czynników sukcesu kierunku.

Przystępując do projektowania programu bankowości i finansów cyfrowych przeanalizowano oczekiwania pracodawców, ale także spojrzano na kierunki transformacji bankowości, dostrzegając w owych przemianach wyzwania dla przyszłych pracowników banków.

Zawody przyszłości w sektorze bankowym

Ponad dwadzieścia lat temu S. Heffernan, pisząc o nowoczesnej bankowości, zadała prowokacyjne pytanie: „Czy banki znikną?". Przytaczała opinie, że wpływ banków na gospodarkę będzie się istotnie zmniejszał, a być może nawet znikną w XXI w., ponieważ tradycyjne funkcje pośrednictwa i płatności wykonywane przez te instytucje będą tracić znaczenie w obliczu nowych instrumentów i technologii. Skonkludowała, że banki – aby utrzymać przewagę konkurencyjną na rynku finansowym – będą musiały dostosować się do zmieniającego się charakteru pośrednictwa, nowej technologii oraz wciąż zmieniających się preferencji klientów (Heffernan 1996: 29–30).

Rozwój technologii wpłynął na ewolucję banków, umożliwiając rozszerzenie zakresu i sposobu świadczenia przez nie usług. Synonimem współczesnej nowoczesnej bankowości stał się „Bank 3.0". Jest to określenie bankowości nowej generacji – współczesnego trendu oznaczającego uwzględnienie nowoczesnych rozwiązań technologicznych (m.in. internetu, mediów społecznościowych, urządzeń zdalnego – w tym mobilnego – dostępu i innych technologii cyfrowych) w realizacji strategii banku opartej na kompleksowym systemie zarządzania relacjami z klientami (szerzej: King 2013, Berges i in. 2014).

Jednocześnie technologia informacyjna pozwala także innym podmiotom – zarówno z sektora finansowego, jak i spoza niego – na wykonywanie wielu funkcji tradycyjnie pełnionych przez banki. Dzięki nowoczesnej technologii już dziś zarządzanie finansami (przedsiębiorstw, gospodarstw domowych i innych podmiotów) możliwe jest bez korzystania z usług banków, a przy tym koszty i wygoda realizacji transakcji nie są na gorszym poziomie. Formułowane są zatem uprawnione już opinie, że w erze cyfrowej banki straciły rację bytu (McMillan 2014: 9). Istotnie, w ostatnich latach można zauważyć wzmożoną konkurencję dla banków ze strony podmiotów niefinansowych, w tym zwłaszcza firm informatycznych, technologicznych, telekomunikacyjnych, pośredników płatniczych, sieci sklepów i tym podobnych podmiotów, określanych – z uwagi na oparcie modelu biznesowego na wykorzystaniu zaawansowanej technologii – mianem spółek FinTech.

Transformacja, jaka dokonuje się w bankowości (i innych podsektorach systemu finansowego) powoduje zmiany zapotrzebowania na pracowników tych podmiotów. Poszukiwane są osoby znające się na nowych technologiach. Nowa rzeczywistość wymaga współpracy osób z obszaru finansów, marketingu oraz IT. Specjaliści wskazują, że największe szanse pracy w bankowości będą mieć osoby stanowiące „kompetencyjne hybrydy", łączące specjalizację w zakresie informatyki i finansów (Jański 2013: 14).

Specjaliści z zakresu finansów oraz specjaliści z zakresu IT są w gronie „zawodów przyszłości". Według prognozy sporządzonej w 2014 r. przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych oraz

Uniwersytet Łódzki (Gajdos, Żmurkow-Poteralska 2014: 19), popyt na specjalistów z obszaru IT będzie się charakteryzował największym tempem wzrostu (przewidywana liczba miejsc pracy w roku 2020 wzrośnie o 58% w stosunku do roku 2012). W przypadku specjalistów ds. finansowych także przewiduje się bardzo duży przyrost liczby miejsc pracy (na poziomie 43%).

Formułowane przez pracodawców wymagania rekrutacyjne sugerują, że największe zainteresowanie będą budziły osoby dysponujące kwalifikacjami z obszaru finansów oraz informatyki. Pozwala to sądzić, że absolwenci kierunku bankowość i finanse cyfrowe będą dysponowali kwalifikacjami pożądanymi przez potencjalnych pracodawców i znajdą zatrudnienie w zawodzie.

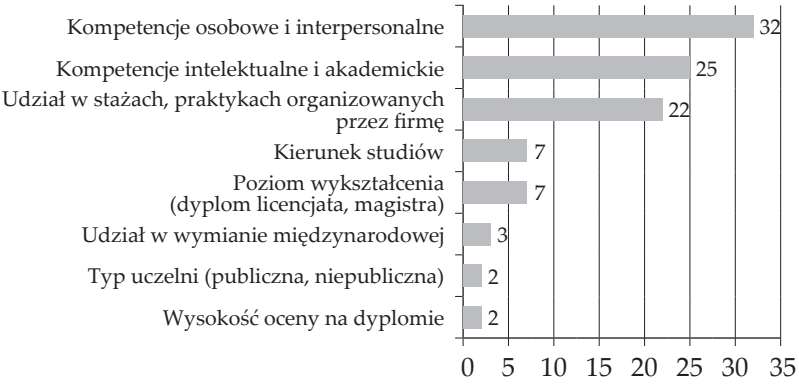
Analizując opisy „zawodów przyszłości" prezentowane w poradniku „Kariera w Finansach i Bankowości" można wywnioskować, że współcześnie pożądanym pracownikiem jest osoba transdyscyplinarna, myśląca krytycznie, ze świadomością cyfrową. Nie można zatem kształcić w wąskich specjalnościach, a przy tym należy poświęcić wiele uwagi uniwersalnym umiejętnościom (*transferable skills*).

Niezależnie od kompetencji merytorycznych, od pracowników banków wymaga się uczciwości, odpowiedzialności i rzetelności, podkreśla się bowiem, że kluczowe znaczenie dla przetrwania banków będzie miało to, czy będą postrzegane jako profesjonalni i uczciwi partnerzy relacji, czy będą w sposób odpowiedzialny zapewniać stabilność finansową, czy będą stanowić podmiot zaufania publicznego (Marcinkowska 2015). Ważne zatem, by przyszłym cyfrowym bankowcom zaszczepić i te kompetencje.

Oczekiwania pracodawców

Projektując program kształcenia, prześledziliśmy oczekiwania pracodawców. Dotyczyło to w szczególności zapotrzebowania zgłaszanego przez partnerów merytorycznych kierunku (mBank i Accenture), ale także ogólnych dyskusji, opinii formułowanych w prasie specjalistycznej i wyników badań sondażowych.

Pracodawcy, wymieniając najważniejsze kryteria brane pod uwagę w procesie rekrutacji absolwentów uczelni, wskazują przede wszystkim kompetencje osobowe i interpersonalne. Na dalszych miejscach znajdują się ogólne kompetencje intelektualne i akademickie. Ważnym kryterium pozostaje zaangażowanie studenta w dodatkowe aktywności zawodowe, w tym w szczególności w szkolenia, praktyki, staże. Okazuje się, że wysokość ocen na dyplomie, a nawet kierunek studiów, mają znacznie mniejsze znaczenie. Powinniśmy zatem wykształcić osobę gotową do dalszej nauki (i szybko uczącą się), zdeterminowaną do dalszego rozwoju, posiadającą kompetencje interpersonalne, które ułatwią realizowanie zadań (w szczególności w trybie pracy zespołowej). Często nawet pracodawcy deklarują, że absolwent nie musi mieć rozległej wiedzy specjalistycznej, gdyż tę nabędzie w trakcie pracy, natomiast właśnie potencjał, umiejętności miękkie, otwartość na nową wiedzę i wyzwania, są najważniejszymi czynnikami prowadzącymi do sukcesu. Na wykresie 3.1 przedstawiono wyniki badań ankietowych przeprowadzonych przez Szkołę Główną Handlową, we współpracy z Amerykańską Izbą Handlową (American Chamber of Commerce) i koncernem EY (Ernst & Young) *wśród pracodawców,* które dotyczyły czynników branych przez nich pod uwagę w procesie rekrutacyjnym.



Wykres 3.1. Kryteria zatrudnienia absolwentów uczelni

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Kompetencje* (2012: 9)

Przygotowując program studiów, poświęcono uwagę analizie kompetencji szczególnie pożądanych przez pracodawców, nazwanych przez nich zbiorem kompetencji idealnego absolwenta szkoły wyższej. Stanowiły je – kolejno według największej liczby wskazań – (*Kompetencje* 2012: 19):

1) efektywna komunikacja;
2) otwartość na uczenie się i stały rozwój;
3) aktywność i zaangażowanie w pracy;
4) elastyczność i zdolność do adaptacji;
5) umiejętność pracy w zespole;
6) znajomość języków obcych (zwłaszcza j. angielskiego);
7) dążenie do osiągania rezultatów;
8) odpowiedzialność;
9) umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów;
10) umiejętność korzystania z narzędzi informatycznych;
11) przedsiębiorczość;
12) umiejętności analityczne;
13) wiedza branżowa.

Zwrócono także uwagę na te kompetencje i kwalifikacje, które – w ocenie pracodawców – charakteryzuje największa luka między ważnością a powszechnością wśród absolwentów (*Kompetencje* 2012: 26–27). W obszarze umiejętności osobistych rzecz dotyczy poprawnej samooceny (rozumienia własnych mocnych stron i ograniczeń) – 25% różnicy między ważnością a oceną, wskazywano ponadto kwestię lojalności i chęci związania się z firmą na dłużej (20%) oraz zaangażowania (18%). W ramach umiejętności interpersonalnych największą różnicę odnotowano w stosunku do umiejętności efektywnej komunikacji (20% różnicy); niewiele mniejszą – w przypadku umiejętności negocjacyjnych (19%) i umiejętności pracy w zespole (18%). W zakresie zdolności intelektualnych największym problemem jest umiejętność określania i uzasadniania priorytetów (luka na poziomie 25%) oraz umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów (19%). W ostatnim z analizowanych obszarów, związanym z umiejętnościami i wiedzą ogólną, adekwatną do wykonywanej pracy, największą lukę odnotowano w odniesieniu do umiejętności organizacji pracy i efektywnego zarządzania

czasem (25%), doświadczenia zawodowego (22%) i umiejętności zarządzania projektami (21%).

Te kwestie starano się uwzględnić w programie kształcenia – poprzez konkretne przedmioty (np. związane z zarządzaniem rozwojem osobistym, komunikacją, zarządzaniem projektami) oraz określone techniki pracy dydaktycznej i sposoby weryfikacji efektów kształcenia (w tym kwestie wykonywania określonych zadań w zespołach, zwłaszcza zadań związanych z kompleksową analizą określonych zagadnień, często realizowanych w formie projektów trwających przez cały semestr, a także prowadzenie debat oksfordzkich, wymagających nie tylko dużej wiedzy, lecz także umiejętności formułowania opinii i argumentowania). Jednocześnie założono, że szczególnie duży nacisk musi być położony na praktyki zawodowe oraz dodatkowe zajęcia fakultatywne. Jak bowiem wskazują badania przeprowadzone przez Stowarzyszenie na Rzecz Akademickich Biur Karier, Instytut Liderów Zmian oraz Research.NK (*Raport* 2014), pracodawcy znacznie wyżej ocenili efektywność tych elementów studiów, niż ćwiczeń i wykładów, a nawet szkoleń oferowanych przez biura karier. Umowa z partnerami merytorycznymi kierunku przewiduje zatem prowadzenie określonych zajęć przez pracowników tych podmiotów, oferowanie studentom odpłatnych 3-miesięcznych praktyk, a także prowadzenie dodatkowych wykładów, warsztatów i innych zajęć (studenci mogą uczestniczyć np. w warsztatach – realizowanych w małych grupach –na temat: zarządzania własną efektywnością w czasie, planowania własnego rozwoju, rozwiązywania konfliktów, wystąpień publicznych). Studenci opisywanego kierunku mają też możliwość odbycia indywidualnych sesji coachingowych, spotkań z pracownikami mBanku i Accenture z różnych departamentów. Niezależnie od współpracy z firmami partnerskimi, studenci mogą także brać udział w dodatkowych wykładach i seminariach realizowanych na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym (w tym w szczególności organizowanych przez Instytut Finansów), jak choćby w ramach programu Nowoczesne Zarządzanie Biznesem (którego partnerami merytorycznymi są: Związek Banków Polskich, Biuro Informacji Kredytowej oraz BIG InfoMonitor) lub serii wykładów „Kontakty z praktyką".

Warto w tym miejscu wskazać, że jeden z partnerów kierunku, mBank, opracował stronę internetową, poprzez którą poszukuje studentów (i absolwentów) do praktyk i staży zawodowych oraz komunikuje swoje wartości, którymi są: patrzenie w przyszłość, zaangażowanie, profesjonalizm, myślenie klientem i upraszczanie[1].

Oczekiwania studentów i absolwentów

Według globalnych badań Deloitte (*The Sting in the Tale* 2015: 3), bankowość przez wiele lat była najbardziej popularnym sektorem wśród studentów biznesowych kierunkiem studiów; w ostatnich latach spadła na drugą pozycję (została zdeklasowana przez branżę produktów konsumpcyjnych szybko zbywalnych – ang. *fast-moving consumer goods*, FMCG). W Polsce sektor FMCG od początku prowadzonych przez Deloitte badań był na pierwszym miejscu, choć zmniejsza się dystans między nim a drugim w rankingu popularności sektorem, którym jest bankowość (*Talenty w bankowości* 2014b: 2). Wyniki badań, zarówno globalnych, jak i polskich wskazują na rosnące zainteresowanie studentów kierunków biznesowych branżą oprogramowania i usług informatycznych. Także na lokalnym rynku usług edukacyjnych kierunki z zakresu finansów i bankowości oraz IT cieszą się niesłabnącą popularnością. To kolejny powód mariażu finansów (zwłaszcza bankowości) i IT w naszym programie studiów.

Projektując program kierunku bankowość i finanse cyfrowe staraliśmy się uwzględnić oczekiwania formułowane przez byłych, aktualnych i potencjalnych studentów. Wynikały one z analizy ankiet ewaluacyjnych, wypełnianych przez studentów już istniejących kierunków o pokrewnym zakresie (w szczegól-

[1] Odwiedzający stronę mogą wziąć udział w krótkim badaniu ankietowym (opartym na analizie deklarowanych zachowań i decyzji w określonych sytuacjach), dzięki któremu dowiedzą się, w jakim stopniu odpowiadają profilowi pożądanego pracownika – członka zespołu mBanku.

ności kierunku finanse i rachunkowość, zwłaszcza specjalności bankowość) oraz uczestników studiów podyplomowych *bankowość* prowadzonych na UŁ. Dodatkowym źródłem były wyniki badań ankietowych, prowadzonych na szerszej społeczności studentów. Spostrzeżenia te były dla nas cenne ze względu na możliwości stworzenia programu studiów dostosowanego do potrzeb pracodawców i studentów, stanowiły też ważne podpowiedzi dla samych pracodawców (w tym przypadku: naszych partnerów biznesowych), wskazując najważniejsze potrzeby zgłaszane przez studentów zainteresowanych karierą w bankowości i pokrewnych branżach.

Najważniejszymi celami zawodowymi studentów rozważających karierę w bankowości okazują się (*Talenty w bankowości* 2014a: 5), w kolejności: równowaga pomiędzy życiem zawodowym i osobistym, stabilizacja lub poczucie bezpieczeństwa zatrudnienia, pozycja lidera lub możliwość zarządzania ludźmi, konkurencja w miejscu pracy lub praca, która jest intelektualnym wyzwaniem, międzynarodowa kariera, bycie przedsiębiorczym lub kreatywnym, bycie dedykowanym konkretnej sprawie lub poczucie działania na rzecz dobrej sprawy, autonomia i niezależność, bycie technicznym lub funkcjonalnym ekspertem. Warto przy tym podkreślić, że polscy respondenci znacznie wyżej (bo na 2. miejscu) lokowali ostatni z wymienionych na szczeblu globalnym celów: bycie ekspertem (*Talenty w bankowości* 2014b: 3), natomiast równie wysoko ocenili równowagę między życiem zawodowym i osobistym oraz stabilizację lub poczucie bezpieczeństwa zatrudnienia. Większość z tych kwestii to podpowiedzi dla pracodawców, jak mogą uatrakcyjnić oferowane miejsca pracy. W programie studiów uwzględniliśmy natomiast kwestię *work-life-balance* (m.in. przedmiot poświęcony analizie i planowani rozwoju osobistego, a także w ramach seminarium dyplomowego, wymagając – poza napisaniem pracy dyplomowej – także prezentacji własnego hobby, przedstawiania recenzji przeczytanych książek beletrystycznych lub popularnonaukowych, niezwiązanych z kierunkiem studiów itp.). Ponadto w ofercie przedmiotów do wyboru uwzględniane są zajęcia poświęcone motywowaniu

pracowników, zarządzaniu zespołami ludzkimi, kształtowaniu kompetencji menadżerskich, internacjonalizacji działalności gospodarczej itp.

Wśród zakładanych efektów kształcenia opisywanego kierunku studiów uwzględniliśmy kwestię systematycznego doskonalenia własnego oraz uczestnictwa w kształceniu ustawicznym. Wynika to m.in. z faktu, że ankietowani przez Deloitte studenci wskazują czynniki związane z rozwojem kariery (szkolenia, rozwój zawodowy, referencje i odniesienie do przyszłej kariery) jako najważniejsze potrzeby zgłaszane wobec pracodawców (*Talenty w bankowości* 2014a: 12). Na kolejnym miejscu umieszczają wysokie wynagrodzenie. Prawdopodobieństwo realizacji tej potrzeby jest wysokie, bowiem – jak wskazują liczne badania poziomu wynagrodzeń – właśnie sektor technologii informatycznych oraz bankowość przodują w rankingach najlepiej opłacanych pracowników (patrz np. Jurczak 2016, Zygiert 2017[2]). Ten aspekt jest niewątpliwie istotny dla kandydatów na studia (pytanie o potencjalne zarobki pojawia się w korespondencji z uczelnią w trakcie procesu rekrutacji).

Na dalszych miejscach respondenci wskazywali m.in. siłę finansową pracodawcy, sukces rynkowy i prestiż pracodawców (*Talenty w bankowości* 2014a: 12). Kwestia prestiżu i mocnej pozycji rynkowej firmy pojawia się także w innych badaniach realizowanych wśród polskich studentów (*Motywacje młodych* 2015), zatem wydaje się uniwersalną potrzebą. Jakkolwiek nie zakładamy, że wszyscy absolwenci kierunku bankowość i finanse cyfrowe podejmą zatrudnienie u jego partnerów merytorycznych, to jednak trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że obydwa podmioty cieszą się dobrą renomą i są pożądanymi pracodawcami, liderami w swoich branżach.

---

[2] Publikacje prezentują wyniki Ogólnopolskich Badań Wynagrodzeń, prowadzonych cyklicznie przez Sedlak & Sedlak i uwzględniają zarówno ogólną medianę wynagrodzeń brutto, jak i wartości średnie na wybranych stanowiskach. Także w poszczególnych subrankingach branże IT i bankowość wiodą prym.

Oczekiwania i zakres wsparcia ze strony partnerów merytorycznych

Niezależnie od analizy ogólnych oczekiwań pracodawców, prace nad nowym kierunkiem studiów rozpoczęto od dyskusji nad oczekiwaniami partnerów merytorycznych – mBanku i Accenture – względem przyszłych absolwentów. Wskazali oni m.in. następujące kompetencje:

- umiejętności psychospołeczne: interpersonalne, komunikacyjne, praca w grupie;
- kreatywność, poszukiwanie rozwiązań w biznesie;
- nastawienie na realizację zadań;
- chęć doskonalenia swoich umiejętności i pogłębianie wiedzy, szybkie jej przyswajanie;
- otwartość na zmiany, adaptacja do zmian;
- zdolność do rozwiązywania niestandardowych problemów i podejmowania nowych wyzwań;
- umiejętność przekładania celów/strategii na plan działania;
- umiejętność utrzymywania relacji z klientami/nastawienie na zadowolenie klienta;
- zdolności analityczne i organizacyjne;
- płynna znajomość języka angielskiego (w tym słownictwo specjalistyczne);
- wiedza i umiejętności z zakresu IT (MS Office, VBA, systemy operacyjne, bazy danych, SQL);
- podstawowa wiedza z zakresu ekonomii i finansów (matematyka i logika, ekonomia, finanse, bankowość, marketing).

Jednocześnie zadeklarowali wsparcie w kształtowaniu i realizacji programu, poprzez prowadzenie wybranych zajęć, prowadzenie dodatkowych zajęć nieobjętych programem studiów, udostępnianie materiałów do zajęć, zaoferowanie odpłatnych praktyk zawodowych (z uwzględnieniem formalnej procedury rekrutacji).

Podpisując z Uniwersytetem Łódzkim umowę szefowie firm partnerskich podkreślali:

1. Cezary Kocik, Wiceprezes Zarządu mBanku SA:

> Programy Business2Universities są cennym elementem strategii największych firm na świecie. mBank dołączą do tego nurtu mając świadomość, że dostęp do świetnie wykształconych kadr już dzisiaj jest elementem niezbędnym do dalszego, dynamicznego rozwoju nowoczesnej bankowości cyfrowej. Dzięki wsparciu praktyków, nowatorskiemu programowi studiów oraz programom stażowym, młodzi ludzie będą mogli poznać realia biznesu i wykształcić te umiejętności, dzięki którym z sukcesem odnajdą się na rynku pracy.

2. Jarosław Kroc, Prezes Zarządu Accenture Polska:

> Chcemy podzielić się ze studentami Uniwersytetu Łódzkiego konkretnymi umiejętnościami przydatnymi w pracy zawodowej. Jako wiodąca firma konsultingowa, zatrudniająca co roku kilkuset absolwentów wiemy, jak ważne jest, by kandydat posiadał nie tylko ugruntowaną wiedzę teoretyczną, ale także znał praktyczne, cyfrowe narzędzia wykorzystywane dzisiaj w biznesie. Bankowość i finanse cyfrowe to kierunek, który dopasowuje ofertę kształcenia do oczekiwań pracodawców. Jestem przekonany, że większość studiujących będzie mogła wybierać spośród bogatej oferty praktyk i pracy.

Jak wykształcić „bankowca jutra"?

Kierunek bankowość i finanse cyfrowe powstał w odpowiedzi na zgłaszane przez pracodawców zapotrzebowanie na specjalistów w zakresie finansów (w szczególności z obszaru instytucji finansowych), posiadających jednocześnie rozwinięte kompetencje cyfrowe. Dzięki połączeniu tych kwalifikacji, absolwenci kierunku, mając gruntowną wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne z zakresu finansów, jednocześnie będą w stanie rozumieć technologię cyfrową i znać możliwości jej zastosowania w biznesie.

Program studiów koncentruje się na praktycznych efektach kształcenia: umożliwia zdobycie praktycznych umiejętności i wykreowanie pożądanych postaw oczekiwanych na rynku pracy. Został stworzony na podstawie:

- analizy oczekiwań partnerów merytorycznych;
- analizy kompetencji kluczowych (*Rozwijanie* 2014; *Krajowy Standard Kompetencji Zawodowych* 2013);
- analizy kompetencji i kwalifikacji poszukiwanych przez pracodawców (na podstawie wyników badań kwestionariuszowych, osobistych rozmów z menadżerami oraz ich wypowiedzi prasowych i publikacji internetowych);
- analizy raportów z badań rynku pracy oraz wynagrodzeń w wybranych sektorach, w tym w szczególności bankowości i branży informatycznej;
- Krajowych Ram Kwalifikacji (efekty kształcenia dla obszaru nauk społecznych – finanse, ekonomia i obszaru nauk ścisłych – informatyka);
- analizy ankiet ewaluacyjnych dla studiów licencjackich i magisterskich na kierunku finanse i rachunkowość oraz studiów podyplomowych bankowość, prowadzonych na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym UŁ;
- propozycji wzorcowych efektów kształcenia zaproponowanych przez Radę Główną Nauki i Szkolnictwa Wyższego (*Uchwała* 2013) dla kierunków: finanse oraz – częściowo – informatyka[3],
- wzorców zagranicznych (*Subject Benchmark Statement: Finance* 2007a[4], *Subject Benchmark Statement: Computing* 2007b; *Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Computer Science* 2013).

Przeanalizowano także wybrane programy kształcenia na uczelniach krajowych i zagranicznych[5].

---

[3] Miały one charakter pomocniczy, co wynika ze specyfiki omawianego kierunku: dominują w nim efekty kształcenia dla kierunku finanse (zaproponowane wzorcowe efekty kształcenia obejmują profil ogólnoakademicki), które są uzupełnione efektami dla kierunku informatyka (z obszaru nauk ścisłych, a nie technicznych, jak w dostępnym wzorcu).

[4] Aktualna wersja dokumentu: *Subject Benchmark Statement: Finance* 2016.

[5] Obecnie w Polce i zagranicą nie istnieją studia o identycznym profilu. Uniwersytet Szczeciński oferuje studia I stopnia na kierunku *Economics and IT applications* (w większym stopniu nastawione na ekonomię i zarządzanie niż na finanse, nie wyodrębniono na nich specjalności). Uniwersytet Ekonomicz-

Opracowując efekty kształcenia, uwzględniono także Standardy Kwalifikacyjne (opis wymagań dotyczący wiedzy, umiejętności i pożądanych postaw pracowników banków) związane z zawodem dyplomowany pracownik bankowy, a także z zawodami certyfikowany konsultant ds. finansowych oraz specjalista bankowy z zakresu operacji bankowych, ujęte w Systemie Standardów Kwalifikacyjnych w Bankowości Polskiej[6]. Ponadto wzięto pod uwagę wymagania dotyczące wybranych certyfikatów Microsoft:

1. MTA – Microsoft Technology Associate, w sferze m.in.: Infrastruktura IT, Developer, Baza danych (*Microsoft Technology Associate* 2014);

2. MOS – Microsoft Office Specialist (*Microsoft Office Specialist* 2014).

Wedle zakładanych efektów kształcenia, absolwent kierunku dysponuje podstawową wiedzą z zakresu finansów oraz dyscyplin pokrewnych z obszaru nauk społecznych (ekonomii zarządzania, socjologii, prawa), umiejętnościami korzystania z wybranych metod ilościowych do badania i analizy zjawisk finansowych, podejmowania decyzji finansowych oraz umiejętnościami zastosowania wybranych narzędzi informatycznych.

---

ny w Poznaniu na studiach I stopnia oferuje specjalność *Elektroniczny biznes* (jest to specjalność nakierowana na kształcenie menedżerów-informatyków). Szkoła Główna Handlowa w Warszawie oferuje studia II stopnia na kierunku *E-Biznes* (ukierunkowane na marketing, zarządzanie w e-biznesie oraz zarządzanie technologią informacyjną). Na uczelniach zagranicznych powstają kierunki studiów z podobnej tematyki: *Digital Economy*, *Web Science & Digital Economy*, *Tech MBA*, *Digital Finance*, *Digital Marketing* itp., względnie standardowe kierunki (np. *Finance* lub *Information technology* itp.) uzupełniane są o wybrane przedmioty z obszaru gospodarki cyfrowej, finansów cyfrowych, bankowości cyfrowej itp. Istnieją także studia podyplomowe umożliwiające uzupełnienie finansowego lub ekonomicznego profilu wykształcenia o wybrane zagadnienia z obszaru

[6] Instytut Finansów UŁ, na mocy uprawnień nadanych przez Związek Banków Polskich, może przeprowadzać egzaminy na dyplomowanego pracownika bankowego w systemie standardów kwalifikacyjnych w Bankowości Polskiej w zakresie Europejskiego Certyfikatu Bankowca (*The European Foundation Certificate in Banking*, ECB EFCB).

Zdobytą w trakcie studiów wiedzę wykorzysta przy formułowaniu praktycznych wniosków użytecznych dla menedżerów bankowych i finansowych, a także w analizie i interpretacji różnorodnych problemów finansowych i informatycznych. Posiada umiejętności osobiste i interpersonalne, potrafi pracować samodzielnie i w zespole, jest otwarty na zmiany i ma świadomość konieczności stałego podnoszenia kwalifikacji, posiadaną wiedzę i umiejętności wykorzystuje w sposób kreatywny, odpowiedzialny i etyczny.

W zależności od wybranej specjalności, student uzyskuje dodatkowe efekty kształcenia w zakresie preferowanych aspektów finansowych i informatycznych w ramach bankowości i innych obszarów sektora finansowego oraz zastosowań informatyki w finansach.

Kierunek bankowość i finanse cyfrowe jest przeznaczony dla osób, które interesują się zagadnieniami związanymi z finansami i bankowością oraz wykorzystaniem rozwiązań informatycznych w finansach. Program został skonstruowany w taki sposób, aby absolwent mógł rozpocząć karierę w wielu obszarach gospodarki, w tym w szczególności w bankach, firmach konsultingowych oraz podmiotach współpracujących z instytucjami finansowymi. Będzie przygotowany do podjęcia pracy w firmach wykorzystujących technologię cyfrową zarówno w obszarze obsługi klienta, jak i w innych funkcjach. Zakłada się, że dzięki zdobytym kwalifikacjom znajdzie zatrudnienie, w szczególności na stanowiskach: pośrednika finansowego, referenta bankowości, projektanta pakietów usług finansowych, menedżera produktu, opiekuna/doradcy klienta, pracownika obsługi klienta (specjalność Bankowość 3.0). Podjęcie kształcenia w ścieżce informatycznej (specjalność IT w finansach) umożliwi zatrudnienie w szczególności na stanowiskach: analityka systemów informatycznych, konsultanta ds. systemów informatycznych, specjalisty ds. oprogramowania systemów informatycznych, specjalisty zastosowań informatyki.

Konstruując program kierunku, braliśmy pod uwagę wizję „bankowca jutra", którego – naszym zdaniem – winny charakteryzować:

- rozległa wiedza i umiejętności z zakresu finansów i bankowości;
- kompetencje cyfrowe;
- samoświadomość;
- chęć i umiejętność stałego doskonalenia się;
- poszanowanie wartości, etyczne postępowanie, uczciwość;
- odpowiedzialność, przyzwoitość;
- otwartość na zmiany, umiejętność adaptacji, poszukiwanie innowacji;
- umiejętność komunikowania się.

Szczegółowe kompetencje rozpisano w dość długiej liście zakładanych efektów kształcenia, będących efektem analizy potrzeb potencjalnych pracodawców oraz odzwierciedlających osobiste przeświadczenia autorów programu o cechach, jakie winny charakteryzować „cyfrowych bankowców" (a przy tym uwzględniających adekwatne odniesienie do wymaganych prawem obszarowych efektów, rekomendowanych przez Radę Główną Nauki i Szkolnictwa Wyższego efektów wzorcowych).

Zakładane kompetencje można ukształtować, po pierwsze: poprzez treści programowe (zarówno w ramach przedmiotów obowiązkowych i wybieralnych, objętych planem studiów, jak i dodatkowych wykładów eksperckich i zajęć fakultatywnych), praktyki zawodowe, seminaria dyplomowe i pracę licencjacką, po drugie: poprzez odpowiednio dobrane formy zajęć oraz stosowane metody i techniki dydaktyczne, po trzecie: poprzez zakres wymaganej pracy własnej studentów, po czwarte: poprzez sposoby weryfikacji zakładanych efektów kształcenia i system oceniania. Duże znaczenie mają też kwalifikacje i kompetencje nauczycieli akademickich (dobierane są w szczególności osoby posiadające doświadczenie praktyczne) oraz pracowników partnerów merytorycznych zaangażowanych w proces dydaktyczny (wykłady, warsztaty, indywidualne sesje).

Schemat 3.1 stanowi ilustrację przedmiotów na kierunku bankowość i finanse cyfrowe (poza wymienionymi, od 4. semestru studenci dodatkowo winni zrealizować co najmniej 5 przedmiotów z dostępnej oferty zajęć do wyboru).

Przedmioty ogólne	prawo, socjologia, ochrona własności intelektualnej, zarządzanie rozwojem osobistym, wychowanie fizyczne, język obcy
Przedmioty podstawowe	ekonomia, matematyka i logika, statystyka
Przedmioty kierunkowe podstawowe	**FINANSE**: podstawy finansów, finanse publiczne i podatki, finanse przedsiębiorstw, bankowość, ubezpieczenia, rynki finansowe, rachunkowość, analiza finansowa, konwersatorium z finansów w języku angielskim; **INFORMATYKA**: gospodarka cyfrowa, techniki informatyczne, struktury danych i algorytmy
Przedmioty kierunkowe pomocnicze	Badania operacyjne, ekonometria, prognozowanie i symulacje, zarządzanie projektem; psychologia ekonomiczna, wartości organizacyjne, warsztaty medialne
Specjalności (do wyboru)	**BANKOWOŚĆ 3.0**: prawo bankowe, współczesne trendy w bankowości, zarządzanie przedsiębiorstwem bankowym, marketing bankowy, badania rynkowe, strategie konkurowania w sektorze bankowym, rachunkowość bankowa i controlling, informatyka bankowa, bankowa ocena zdolności kredytowej, zarządzanie relacjami z klientami, ryzyko w bankowości
	IT W FINANSACH: finanse i księgowość w systemach ERP, Wstęp do programowania wizualnego, zarządzanie ryzykiem informatycznym. bezpieczeństwo informatyczne, technologie sieciowe, ergonomia interfejsu, bazy danych, podstawy projektowania systemów informatycznych, systemy operacyjne, walidacja zamierzeń informatyzacyjnych, zaawansowane arkusze kalkulacyjne, hurtownie danych, projekt zespołowy.

Schemat 3.1. Struktura planu studiów na kierunku bankowość i finanse cyfrowe

Źródło: opracowanie własne

Priorytety sygnalizowane są kandydatom na studia już na etapie procedury rekrutacyjnej. Wśród elementów uwzględnianych w postępowaniu kwalifikacyjnym są wyniki egzaminów maturalnych, przy czym na pierwszym miejscu znajduje się

język angielski, na drugim – matematyka lub informatyka, na trzecim – dwa z przedmiotów: matematyka, informatyka, fizyka, geografia, historia, WOS. Osoby, które legitymują się dobrymi ocenami z tych przedmiotów, mają potencjał, który będzie wykorzystany w trakcie studiów na tym kierunku.

Podsumowanie

Kierunek bankowość i finanse cyfrowe ma charakter unikatowy – łączy zagadnienia związane z finansami i bankowością oraz informatyką i gospodarką cyfrową w innowacyjny na rynku edukacyjnym program kształcenia. Analizy rynku pracy i formułowanych przez pracodawców wymagań rekrutacyjnych sugerują, że największe zainteresowanie będą budziły osoby dysponujące kwalifikacjami zarówno z obszaru finansów, jak i IT. Pozwala to sądzić, że absolwenci tego kierunku będą dysponowali kwalifikacjami pożądanymi przez potencjalnych pracodawców i znajdą zatrudnienie w zawodzie.

Program ten wyróżnia także prowadzenie go we współpracy z podmiotami gospodarczymi (partnerami merytorycznymi są: mBank SA i Accenture Sp. z o.o. – wiodące podmioty w sektorze bankowym i konsultingu z obszaru biznesu i technologii). Sami studenci podkreślają, że ścisła współpraca z partnerami merytorycznymi kierunku jest jego największym atutem (Brylski 2016: 14). Praktyczny wymiar kierunku, możliwość kontaktów z realiami biznesowymi już od pierwszego semestru, konieczność realizacji praktycznych projektów są postrzegane przez studentów jako fundamentalne czynniki wpływające na możliwość znalezienia po tych studiach satysfakcjonującej, dobrze płatnej pracy, dającej perspektywy dalszego rozwoju zawodowego. Zatrudnialność i przygotowanie do rozwoju zawodowego są obecnie jednymi z podstawowych kryteriów wyboru studiów, toteż kierunek bankowość i finanse cyfrowe cieszy się dużym zainteresowaniem kandydatów. Oczywiście jest jeszcze za wcześnie, by oceniać efekty, jednak już pierwsze lata realizacji programu pozwalają z opty-

mizmem oceniać trafność poczynionych założeń i zaprojektowanych rozwiązań. Co oczywiste, program będzie ewoluował wraz ze zmianami oczekiwań zarówno pracodawców, jak i studentów.

Literatura

Bankowe talenty (2014), mBank, http://bankowetalenty.pl/ [dostęp: 2.04.2016].

Berges A., Guillén Mauro F., Moreno J. P., Ontiveros E. (2014), *A New Era in Banking. The Landscape after the Battle*, Bibliomotion, Brooklin.

Brylski J. (2016), *Cyfrowi bankierzy*, „Łódź kreuje innowacje. Magazyn informacyjny miasta Łódź", nr 4 (12), www.inframedia.pl/images/pdfy/LKI/LKI_4_12_2016_pl.pdf [dostęp 17.02.2017].

Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Computer Science (2013), The Joint Task Force on Computing Curricula Association for Computing Machinery (ACM) IEEE Computer Society, www.acm.org/education/CS2013-final-report.pdf [dostęp: 2.12.2014].

Gajdos A., Żmurkow-Poteralska E. (2014), *Prognozy liczby pracujących według grup zawodów w Polsce*, „Polityka Społeczna", nr 1 (tematyczny).

Heffernan Sh. (1996), *Modern Banking in Theory and Practice*, John Wiley and Sons, Chichester.

Jański J. (2013/14), *Bankowość bez banków, czyli koniec ery pracownika*, „Kariera w Finansach i Bankowości", www.karierawfinansach.pl/public/file/przewodnik/KwFiB_2013-14.pdf [dostęp: 5.01.2015].

Jurczak E. (2016), *Najwyżej i najniżej opłacane branże w 2015 roku*, http://wynagrodzenia.pl/artykul/najwyzej-i-najnizej-oplacane-branze-w-2015-roku [dostęp: 9.02.2016].

King B. (2013), *Bank 3.0. Why Banking is No Longer Somewhere You Go, but Something You Do*, Marshall Cavendish Business, Singapore.

Kompetencje (2012), *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy* (2012), SGH, American Chamber of Commerce, Ernst & Young, http://firma.sgh. waw.pl/pl/Documents/RKPK_raport_2012.pdf [dostęp: 3.01.2015].

Krajowy Standard Kompetencji Zawodowych (2013), Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, ftp://kwalifikacje.praca.gov.pl/ [dostęp: 2.12.2014].

McMillan J. (2014), *The End of Banking. Money, Credit and the Digital Revolution*, Zero/One Economicx GmbH, Zurich.

Marcinkowska M. (2015), *Bank jutra*, „Magazyn SpotOn", wydanie 27, http://contentviewer.adobe.com/s/Spot%20On/95945e8f242f4b4cae3182ae217412b9/SpotOn%2027/9.html#page_0 [dostęp: 9.02.2017].

Microsoft Technology Associate (2014), Microsoft, www.microsoft.com/pl-pl/learning/mta-certification.aspx [dostęp: 2.12.2014].

Microsoft Office Specialist (2014), Microsoft, www.microsoft.com/pl-pl/learning/mos-certification.aspx [dostęp: 2.12.2014].

Motywacje młodych (2015), *Motywacje młodych 2015. Wyniki badania. Oczekiwania Igreków. Rynek pracy oczami studenta. Zbiór praktyk i komentarzy eksperckich*, BIGRAM, Global Management Challenge, Enactus, http://motywacje mlodych.pl/ motywacje-mlodych-2015/ [dostęp: 29.04.2015].

Uchwała nr 486/2013 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 16 maja 2013 roku dotycząca propozycji wzorcowych opisów efektów kształcenia dla wybranych kierunków studiów (2013), RGNiSW, http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/uchwaly/uchwala-nr-486-2013.html [dostęp: 2.12.2014].

Raport: Dwa światy. Kompetencje przyszłości (2014), Stowarzyszenie na Rzecz Akademickich Biur Karier, Instytut Liderów Zmian, Research.NK, www.2014.kompetencjeprzyszlosci.pl [dostęp: 1.05.2015].

Rozwijanie (2014), *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców* (2014), Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich MPiPS, http://crzl.gov.pl/projekty-systemowe-zakonczone/rynek-pracy/rozwijanie-zbioru-krajowych-standardow-kompetencji-zawodowych-wymaganych-przez-pracodawcow [dostęp: 1.05.2015].

The Sting in the Tale (2015), *The Sting in the Tale. Are Banks Attracting the Right Talent? The Deloitte Talent in Banking Survey 2015*, Deloitte, https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ie/Documents/Financial Services/Sting--in-the-tail-talent-in-banking-global-report-2015.pdf [dostęp: 28.12.2015].

Subject Benchmark Statement: Finance (2007a), The Quality Assurance Agency for Higher Education, www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Subject--benchmark-statement-Finance.pdf [dostęp: 2.12.2014].

Subject Benchmark Statement: Computing (2007b), The Quality Assurance Agency for Higher Education, www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Subject-benchmark-statement-Computing.aspx.pdf [dostęp: 2.12.2014].

Subject Benchmark Statement: Finance (2016), The Quality Assurance Agency for Higher Education, www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/SBS-Finance-16.pdf [dostęp: 2.03.2016].

System Standardów Kwalifikacyjnych (2014), ZBP, http://zbp.pl/dla-bankow/zespoly-rady-i-komitety/standardy-kwalifikacyjne/dzialalnosc [dostęp: 2.12.2014].

Talenty w bankowości (2014a), *Talenty w bankowości 2014. Badanie opinii studentów*, Deloitte, https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/pl/Documents/Reports/Talent_in_Banking_Survey_2014_wyniki_globalne.pdf [dostęp: 28.12.2014].

Talenty w bankowości (2014b), *Talenty w bankowości 2014. Raport dla Polski*, Deloitte, https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/pl/Documents/Reports/pl_Talent-in%20Banking-Survey-2014.pdf [dostęp: 1.05.2015].

Zygiert J. (2017), *Najwyżej i najniżej opłacane branże w 2016 roku*, http://wynagrodzenia.pl/artykul/najwyzej-i-najnizej-oplacane-branze-w-2016-roku [dostęp: 9.02.2017].

4

Paweł Drapikowski
Politechnika Poznańska

Joanna Wesołowska
Volkswagen Poznań Sp. z o.o.
http://dx.doi.org/10.18778/8088-905-7.05

Studia dualne w Politechnice Poznańskiej – program i doświadczenia

Geneza

Studia dualne to połączenie teorii i praktyki. Teorii uczą się studenci w murach uczelni, a praktykę zdobywają w przedsiębiorstwach już w trakcie studiów. Najczęściej po zakończeniu studiów są w tych przedsiębiorstwach zatrudniani.

Z inicjatywą kształcenia w trybie dualnym na kierunku automatyka i robotyka w Politechnice Poznańskiej wystąpiło przedsiębiorstwo Phoenix Contact Wielkopolska Sp. z o.o. z siedzibą w Nowym Tomyślu. Pomysł podchwyciła firma Volkswagen Poznań i w połowie 2011 r. rozpoczęły się prace organizacyjne. Obydwie firmy prowadzą studia dualne na terenie Niemiec, gdzie taki rodzaj kształcenia realizowany jest od kilkunastu lat.

Cele i założenia

Głównym celem studiów dualnych jest skrócenie okresu adaptacji zawodowej i przygotowanie studentów do wykonywania zadań w pełnym zakresie na danym stanowisku zaraz po zakończeniu studiów. Prace w działach utrzymania ruchu, prace projektowo-konstrukcyjne oraz związane z modernizacją linii produkcyjnych wymagają długiego okresu wdrożenia. Studenci poznają w trakcie praktyk specyfikę przedsiębiorstw i są przygotowywani do realizacji wymienionych zadań. Stąd celem studiów dualnych jest przede wszystkim kształcenie. Jest ono realizowane w postaci wybranych zajęć laboratoryjnych i projektowych do przedmiotów wykładanych w Politechnice Poznańskiej, dodatkowych godzin nauki języka obcego oraz specjalistycznych szkoleń związanych ze specyfiką przedsiębiorstw. Kształcenie dualne kończy praca inżynierska, która również jest realizowana na terenie przedsiębiorstw.

Obecnie studia dualne w Politechnice Poznańskiej prowadzone są na Wydziale Elektrycznym (kierunek automatyka i robotyka) oraz na Wydziale Budowy Maszyn i Zarządzania (kierunek mechanika i budowa maszyn) i obejmują studia I stopnia.

Program

Z przedmiotów kierunkowych i specjalistycznych obecnych w programie studiów profilu ogólnoakademickiego wyłączono wszystkie te przedmioty i rodzaje zajęć, które ze względu na profile przedsiębiorstw i z pożytkiem dla studentów mogą być realizowane poza Politechnika Poznańską. Rozszerzono również znacznie program praktyk tak, aby studenci jak najwięcej czasu mogli spędzać na terenie przedsiębiorstw.

Studia dualne w Politechnice Poznańskiej trwają 2,5 roku z 3,5 letniego okresu studiów I stopnia. Rozpoczynają się procesem rekrutacji trwającym w trakcie II semestru i dalej przebiegają zgodnie z następującym planem:

- po II semestrze – dwumiesięczna praktyka letnia;
- w trakcie II roku – jeden dzień w firmach;
- po IV semestrze – dwumiesięczna praktyka letnia;
- w trakcie III roku – dwa dni w firmach;
- po VI semestrze – dwumiesięczna praktyka letnia;
- w trakcie VII semestru – trzy dni w firmach.

Cały cykl studiów dualnych studenci odbywają w tych samych przedsiębiorstwach.

Na terenie przedsiębiorstw dla kierunku automatyka i robotyka realizowane są następujące przedmioty:

- zautomatyzowane systemy wytwórcze – proj. 30 godz.
- sterowniki programowalne i regulatory cyfrowe – lab. 30 godz.
- przedmiot fakultatywny I: podstawy projektowania przemysłowego – wykł. 30 godz., lab. 30 godz.
- projekt przejściowy – proj. 60 godz.
- przedmiot fakultatywny II: sieci i rozproszone systemy sterowania – lab. 30 godz.
- programowanie robotów – lab. 30 godz.
- pracownia dyplomowa (praca dyplomowa) – lab. 30 godz., proj. 90 godz.

Przedmiot fakultatywny podstawy projektowania przemysłowego realizowany jest w przedsiębiorstwach w postaci wykładu i projektu, a jego program dostosowany jest do specyfiki i potrzeb przedsiębiorstwa.

Dla kierunku mechanika i budowa maszyn na terenie przedsiębiorstw realizowane są przedmioty:

- obróbka skrawaniem – 15 godz. ćw., 15 godz. lab.
- metrologia techniczna – 15 godz. ćw., 15 godz. lab.
- projektowanie procesów technologicznych – 15 godz. proj.
- projekt przejściowy (konstrukcyjny) – 45 godz. proj.
- utrzymanie ruchu i eksploatacja – 30 godz. wykł.
- przedmioty fakultatywne – łącznie 60 godz.

Zajęcia na terenie przedsiębiorstw prowadzą pracownicy posiadający odpowiednie kwalifikacje i doświadczenie zawodowe.

Potwierdzeniem kompetencji praktycznych jest egzamin zawodowy zdawany przed komisją Polsko-Niemieckiej Izby

Przemysłowo-Handlowej w zawodzie monter mechatronik oraz automatyk. Dyplom honorowany jest na terenie UE. Formą przygotowania się do tego egzaminu są dodatkowe zajęcia uzupełniające zagadnienia nie objęte programem studiów w Politechnice Poznańskiej oraz ćwiczenia praktyczne na terenie przedsiębiorstw.

Liczba studentów uczestnicząca w projekcie studiów dualnych zależy od możliwości późniejszego zatrudnienia w poszczególnych przedsiębiorstwach. Dogodną okolicznością jest budowa przez przedsiębiorstwo Volkswagen w podpoznańskiej Wrześni nowego zakładu produkcyjnego samochodów użytkowych i zapotrzebowanie na inżynierów. Liczba studentów uczestniczących w programie studiów dualnych w kolejnych latach oraz liczba firm jest następująca:

- kierunek automatyka i robotyka
  - 2013–2014 – 14 osób (dwie firmy)
  - 2014–2015 – 17 osób (trzy firmy)
  - 2015–2016 – 16 osób (trzy firmy)
  - 2016–2017 – 15 osób (trzy firmy)
- kierunek mechanika i budowa maszyn
  - 2014–2015 – 12 osób (trzy firmy)
  - 2015–2016 – 21 osób (pięć firm).

Warunki formalne prowadzenia studiów dualnych

Prowadzenie studiów dualnych było możliwe dzięki wprowadzeniu pojęcia profilu praktycznego, które pojawiło się w treści ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. 2005, nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami). Co prawda program studiów dualnych realizowany w Politechnice Poznańskiej znacznie wykracza poza wymogi ustawy, ale z formalnego punktu widzenia jest to profil praktyczny.

Zasady organizacji studiów dualnych regulują dwie umowy. Pierwsza (bilateralna) zawierana jest pomiędzy Politechniką Poznańską i każdym z partnerów przemysłowych. Określa ogólne

zasady i obowiązki każdej ze stron. Załącznikami są plany studiów dla danego kierunku i zgody dziekanów na prowadzenie zajęć dydaktycznych przez pracowników zewnętrznych. Zajęcia te finansują przedsiębiorstwa. Druga (trójstronna), obejmuje, oprócz wymienionych partnerów, także uczestniczących w projekcie studentów. Umowa ta określa m.in. zasady wynagradzania oraz zawiera pewne zapisy o charakterze lojalnościowym. Ze względu na to, że podczas całego cyklu studiów dualnych na terenie przedsiębiorstw odbywa się przede wszystkim kształcenie ukierunkowane na potrzeby firm, przedsiębiorcy oczekują, że studenci po zakończeniu studiów podejmą pracę w tych przedsiębiorstwach. Treści umów uwzględniają możliwość kontynuowania studiów na II stopniu. Zatrudnienie wszystkich studentów uczestniczących w projekcie nie jest obowiązkiem przedsiębiorstw, jednak względem studentów, którzy taką propozycję otrzymają i odmówią mogą być zastosowane kroki wynikające z zapisów lojalnościowych.

Uczestniczące w projekcie przedsiębiorstwa

Skład konsorcjum realizującego projekt studiów dualnych uwarunkowane jest przede wszystkim lokalnym rynkiem pracy i obecnością na nim dużych firm niemieckich. Firmy te mają bardzo pozytywne doświadczenia z uczestnictwa w kształceniu dualnym na terenie Niemiec i z dużym zaangażowaniem przystąpiły do działań organizacyjnych oraz samej realizacji kształcenia dualnego w Polsce. Również polskie firmy, które przystąpiły do projektu od II edycji widzą dużą szansę w uczestnictwie w kształceniu studentów w trakcie studiów i „wychowaniu" przyszłych pracowników, tym bardziej, że inżynierowie, a szczególnie automatycy, są poszukiwani przez firmy z Poznania i okolic.

Obecnie w realizację kształcenia dualnego zaangażowane są następujące przedsiębiorstwa:

- kierunek automatyka i robotyka
  - Volkswagen Poznań Sp. z o.o.
  - Phoenix Contact Wielkopolska Sp. z o.o.

  - STER Sp. z o.o.
  - Beiersdorf Manufacturing Poznań Sp. z o.o.
- kierunek mechanika i budowa maszyn
  - Blum Polska Sp. z o.o.
  - Phoenix Contact Wielkopolska Sp. z o.o.
  - Solaris Bus & Coach S.A.
  - STER Sp. z o.o.
  - Zakłady Mechaniczne Kazimieruk Sp. z o.o. Sp.k.

Wnioski i spostrzeżenia uczestników studiów dualnych

Jako podsumowanie i uzupełnienie przedstawionych rozważań potraktujmy wypowiedzi uczestników studiów dualnych:

> Studia dualne to sporo wyrzeczeń i ciężkiej pracy, jednak sukces, który czeka na końcu jest tego wart.

> Do programu zgłosiłam się bez większego przekonania, że uda mi się zakwalifikować. Jednak się udało, ponieważ przyszli potencjalni pracodawcy wśród kandydatów nie szukają jedynie osób, które się bardzo dobrze uczą, ale takich, które są komunikatywne, nie boją się wyzwań, a przede wszystkim wiedzą, że aby coś osiągnąć trzeba na to zapracować.

> Przebieg studiów dualnych wymaga od studentów sporo poświęceń, poza realizacją programu nauczenia w skróconym czasie (mniejsza ilość dni spędzanych na uczelni) muszą oni chodzić do pracy, gdzie również są im stawiane zadania. W czasie trwania programu uczestnicy odbywają praktykę w różnych działach przedsiębiorstw. Sytuacja taka pozwala na poznanie specyfiki firm oraz podjęcie w przyszłości decyzji, w jakim obszarze chciałoby się pracować. Zajęcia w różnych działach przyczyniają się do zdobywania doświadczenia i wiedzy z różnych dziedzin: od fazy projektowania/modernizacji, poprzez analizę kosztów i ryzyka, kończąc na prowadzeniu projektu.

> Podczas trwania studiów dualnych, studenci odbywają szereg szkoleń z kompetencji miękkich i twardych. Jednym z nich było szkolenie dotyczące sztuki prezentacji. Uczyło nie tylko postawy ciała

przy wystąpieniach, ale także tego jak radzić sobie ze stresem oraz jak dobrze przygotować prezentację, by przekazać wszystkie istotne informacje. Wiedza uzyskana podczas tego szkolenia, pozwoliła studentom na dobre przygotowanie oraz prezentację podczas obrony prac dyplomowych.

Podsumowując mogę powiedzieć, że studia dualne to idealne połączenie wiedzy teoretycznej i praktyki. Poprzez taki układ studenci mogą w praktyce przetestować oraz wykorzystać swoje umiejętności, co pozwala na utrwalenie informacji z zakresu robotyki i automatyki.

Poprzez ten program uczestnicy mogli zrealizować ciekawe tematy prac dyplomowych, które w większości były pracami praktycznymi, a kilka z nich zostało wdrożonych w przedsiębiorstwach, co dla tak młodych osób było ogromnym sukcesem.

Z perspektywy mojej osoby mogę powiedzieć, że dzięki studiom dualnym dostałam pracę w jednym z przedsiębiorstw biorących udział w programie. Poprzez sumienną pracę oraz chęć podejmowania nowych wyzwań, dostrzeżono we mnie potencjał i postanowiono dać mi szansę. Dziś jestem pełnoetatowym pracownikiem, realizującym projekty dotyczące modernizacji linii produkcyjnej.

Z tego miejsca chciałabym zachęcić wszystkich studentów do zgłaszania swoich kandydatur do programu studia dualne. Jest to idealna szansa na zdobycie wiedzy praktycznej i teoretycznej, ale także na podjęcie pracy po zakończeniu studiów, bez stresu związanego z chwilowym bezrobociem.

Pierwsza edycja – doświadczenia

Na początku 2016 r. zakończyła się I edycja studiów dualnych. Wszyscy uczestniczący w projekcie studenci zostali zatrudnieni we współpracujących przedsiębiorstwach. Potwierdzeniem, że założenia projektu zostały zrealizowane są tematy prac inżynierskich realizowanych w przedsiębiorstwach:

- *Koncepcja zwiększenia wydajności linii produkcyjnej lewych drzwi przesuwnych VW Caddy.*

- *Diagnostyka robotów przemysłowych na przykładzie robota Fanuc.*
- *Projekt i wykonanie stanowiska pokazowo-edukacyjnego z robotem Mitsubishi i elementami peryferyjnymi.*
- *Budowa i oprogramowanie wielorobotowego obróbczego stanowiska szkoleniowego.*
- *Koncepcja i weryfikacja symulacyjna robotyzacji stanowiska klejenia poszyć bocznych.*
- *Budowa stanowiska testowego komunikacji bezprzewodowej sieci PROFINET.*

Efektem ubocznym studiów dualnych jest fakt, że żaden ze studentów nie kontynuuje studiów stacjonarnych na II stopniu, ponieważ zostali zatrudnieni w pełnym wymiarze czasu pracy. Deklarują natomiast chęć kontynuowania studiów w trybie niestacjonarnym, do czego mobilizują ich również pracodawcy, deklarując pomoc finansową.

5

Jarosław Płuciennik, Michał Wróblewski

Uniwersytet Łódzki
http://dx.doi.org/10.18778/8088-905-7.06

Uniwersytet i jego współpraca z otoczeniem biznesowym. Przypadek projektu The iProfessional (iPro)

Zacznijmy od krótkiego opisu głównych obszarów napięcia i dynamiki istniejących między światem uczelni i biznesu. Edukacja staje się służbą społeczną podobną do tej, którą spotykamy w biznesie. Potrzebne są podstawowe umiejętności, zarówno te tradycyjne, jak i bardziej złożone, niedawno wypracowane przez kulturę. W podstawowej misji naszego uniwersytetu – Uniwersytetu Łódzkiego – wpisane jest hasło: „Prawda i Wolność" (*Veritas et Libertas*), za którym stoi formuła podstawowej misji instytucji: stworzenia środowiska zaangażowania i wolności, badań i kreatywności przy zachowaniu autonomii podmiotowej studentów. Musimy skoncentrować się na podstawowych miękkich umiejętnościach oraz tych, wynikających ze specjalizacji w wąskich dyscyplinach akademickich. Jeśli satysfakcja studentów ma być podstawowym kompasem uniwersyteckim, musimy myśleć także o zadowoleniu absolwenta, w tym kontekście uniwersytet musi być otwarty także na ochronę środowiska.

Zazwyczaj definiuje się uniwersytety w kategoriach opozycji do rynku, zwłaszcza biorąc pod uwagę relacje świata uniwersyteckiego z tym innym, zewnętrznym, profesjonalnym, zawodowym światem. Uniwersalność *vs.* specjalizacja, kreatywność *vs*. produk-

tywność, czas na refleksję *vs*. czas mocno zajęty – te opozycje są tylko kilkoma używanymi do opisania różnic między światem uniwersytetu a światem biznesu. Profesjonalizacja oznacza bardzo często konieczność wkroczenia w wąskie pole działania, czasem nawet na poziomie mikroskopowym (np. nanotechnologię), a uczelnie mają na celu obejmowanie jak największych obszarów, dlatego nazywają się uczelniami-uniwersytetami (ang. *comprehensive universities*). Profesjonalny, zawodowy człowiek ma być produktywny, tzn. jego działanie musi doprowadzić do czegoś mierzalnego, musi być skuteczne. Z drugiej strony, człowiek akademicki ma obowiązek tworzyć nawet nowe pola do eksploracji, odkrywania i działania, więc musi myśleć to, co nie do pomyślenia, wyobrazić sobie niewyobrażalne i nie ma konieczności dochodzenia do natychmiastowych wyników tego myślenia i wyobrażenia. Dlatego człowiek biznesowy jest zajętym człowiekiem, natomiast często uważa się, że człowiek akademicki ma mnóstwo czasu na zastanawianie się, na refleksję. Uniwersalna refleksja wymaga pielęgnowania, uprawy w czasie (taka może być definicja kultury pojętej etymologicznie), człowiek działania natomiast przypomina raczej żołnierza niż mnicha. Człowiek uniwersytetu był często porównywany w przeszłości z mnichem, a nie z żołnierzem.

Chociaż myślimy o kontrastach w opozycjach, znamy też wspólne zagrożenia (sieci społeczne, ciągła komunikacja i zainteresowanie zasobami ludzkimi), znajdują się one zarówno w uczelniach, jak i w świecie handlu. Musimy dodać, że badania i rozwój są obszarami zainteresowania obu światów.

Sieci społecznościowe mają zasadnicze znaczenie dla podejmowania działań biznesowych i często uważa się, że studia uniwersyteckie koncentrują się nie tylko na zdobywaniu nowej wiedzy, ale również na życiu społecznym, co sprawia, że nasze umiejętności komunikacyjne i inne miękkie kompetencje stają się silniejsze. Najcenniejsi w świecie biznesu są ludzie z otwartym umysłem i otwartą siecią kontaktów, dzięki czemu świat uniwersytecki może zaspokajać takie potrzeby.

Ostatnie zmiany w dziedzinie szkolnictwa wyższego w świecie zachodnim były nazywane innowacyjnymi. Te innowacje miały być tak gruntowne, że określano je jako destrukcyjne (ang.

disruptive). Tak więc dziedzina życia, która została zdominowana przez innowacje od dziesięcioleci, dopiero zaczyna być zakłócana innowacjami. Najważniejsze zjawiska innowacyjne w tym ujęciu można podsumować w trzech terminach: koncentrowanie się na uczeniu się, globalizacja i digitalizacja. Ważne jest, aby pomyśleć o uczeniu się przez studentów, którzy obecnie uczą się w zglobalizowanych i cyfrowych środowiskach: uczniowie, jak wielu innych ludzi we współczesnym świecie, śpią ze smartfonami i angażują się w gry cyfrowe. Te rzeczy łączą się z większą mobilnością, która zawsze kojarzyła się ze światem uniwersyteckim, ale obecnie mobilność jest wszechobecna: można prowadzić badania wszędzie, biblioteki są w naszych kieszeniach, można zdobywać i tworzyć wiedzę za chwilę, zasoby online są coraz częściej dostępne, także w tzw. otwartym dostępie. Istnieje wiele aplikacji na smartfonach, które są połączone nie tylko z rozległymi bibliotekami i księgarniami, lecz także z siecią podobnych studentów i/lub prawdziwych ekspertów. Jest to szczególnie widoczne w dziedzinie nauki języków obcych: można się porozumieć z ogromnymi bibliotekami oraz z *native speakerami*, aby uzyskać ich rzeczywistą wiedzę na żywo, podczas nauki języków na wielu płaszczyznach.

To doświadczenie może dać nam dobre spojrzenie na zakłócające innowacje (ang. *disruptive innovations*), zarówno dzięki nowym narzędziom technologicznym związanym ze światem cyfrowym, jak i z nowymi metodami uczenia się: ponieważ badania są wszechobecne, często myślimy o uczeniu się jako nauce opartej na badaniach.

Tak jak zamki stanowiły źródło siły dla średniowiecznych miast, a fabryki były źródłem dobrobytu w czasach gwałtownego rozwoju kapitalizmu, w XXI w. uniwersytety są źródłem siły w gospodarce opartej na wiedzy. Dane i duże dane (ang. *Big Data*) są wszędzie, a kluczowe znaczenie ma zmiana tradycyjnej struktury dyscyplin akademickich i programów nauczania. Dzisiejsza wiedza jest rozproszona, edukacja jest dobrem wspólnym, a dzieje się to, podobnie jak nauka sama w sobie, wszędzie i zarazem gdziekolwiek. Rozwój otwartych zasobów edukacyjnych sprawia, że poziom jakości kształcenia umocowany jest w kulturze cyfro-

wej. W związku z tą konkluzją, przedmiotem naszej analizy są inicjatywy badawcze i edukacyjne, w które zaangażowany był i jest Uniwersytet Łódzki, biorący udział w pracach The iProfessional (iPro) – międzynarodowego konsorcjum utworzonego w ramach Projektów Wielostronnych Erasmusa (2013–2015).

Analiza przypadku: The iProfessional Project

Głównym celem projektu iPro, realizowanego przez uczelnie wyższe i organizacje edukacyjne (9 jednostek z 8 krajów członkowskich Unii Europejskiej: Bułgaria, Belgia, Rumunia, Chorwacja, Irlandia, Włochy, Liwa i Polska) było zbadanie potencjalnych relacji interaktywnych mediów (nowych mediów), sztuki, designu, biznesu oraz instytucji szkolnictwa wyższego proponujących studia z tego zakresu (media i komunikacja społeczna, kulturoznawstwo, nowe media, dziennikarstwo, medioznawstwo etc.). Zawiązana współpraca koncentrowała się na znalezieniu luk w kompetencjach oraz umiejętnościach wynikających z niedopasowania ram kształcenia i wymogów rynku pracy.

Rezultatem projektu było opracowanie ram programowych, ich przetestowanie, a następnie rozpowszechnienie wyników opartych na stworzonym modelu, które pomogą sektorowi edukacji – zwłaszcza w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego oraz w instytucjach szkolnictwa wyższego – w dopasowaniu ich programów (oraz efektów kształcenia) do wymogów stawianych przez współczesne społeczeństwa informacyjne oraz do rynku pracy opartego na mediach.

Przewodnia idea projektu iPro jest jednocześnie bliska założeniom Twórczego Uniwersytetu oraz Uniwersytetu Otwartego – kluczowych dla jakości kształcenia na UŁ inicjatyw – i umożliwiała dodatkowe przebadanie środowiska akademickiego pod kątem profesjonalnego wykorzystania nowych metod nauczania oraz otwartych zasobów edukacyjnych w procesie kształcenia. Uniwersytet Łódzki podlega globalnym procesom cyfryzacji i umedialnienia procesu kształcenia oraz weryfikacji efektów uczenia

się. W ostatnich czasach jesteśmy świadkami rozwoju technologii informatycznych w rewolucjonizowaniu szkolnictwa wyższego. Badanie kompetencji multimedialnych (ICT) pracowników i studentów przyczyniło się do zebrania wiedzy na temat szkolnictwa wyższego, a także kultury współczesnej, coraz częściej definiowanej przez dominujące w danym okresie media.

Do października 2015 r. udało się zrealizować wszystkie działania wpisane w projekt iPro:

1. Badanie kwestionariuszowe – 1139 ukończonych ankiet, w tym 149 zapewnionych ze strony Uniwersytetu Łódzkiego.

2. Opracowanie obszernego raportu z badania; rozpoznanie najważniejszych luk w kompetencjach i wiedzy absolwentów wybranych kierunków szkół wyższych w zestawieniu z wymogami rynku pracy. Raport z badania jest udostępniony na stronie projektu (WP3).

3. Stworzenie ramy kompetencji i wiedzy iProfesjonalistów – kluczowy etap projektu, którego celem było przełożenie wyników badań kwestionariuszowych na funkcjonalny system ramowania wiedzy i kompetencji, konieczny do stworzenia nowego, uzupełniającego modelu kształcenia (WP4).

4. Stworzenie podstawy metodologicznej oraz modelu kształcenia wraz z opracowaniem modułów testowych (WP5).

5. Implementacja kursów na platformie Moodle Uniwersytetu Łódzkiego. Zajęcia e-learnigowe z grupami 20 respondentów.

6. Przeprowadzenie pilotażu wszystkich opracowanych modułów (pilotaż koordynowany przez UŁ). Ewaluacja pilotażu. Opracowanie raportu podsumowującego pilotaż. Tłumaczenie wszystkich opisów kursów na języki narodowe (WP6).

7. Opracowanie planu eksploatacji: dokument ma na celu wzmocnienie procesu wykorzystywania i wdrażania opracowanych rezultatów.

8. Opracowanie planu implementacji. Raport przetłumaczony na wszystkie języki projektu (wydany następnie w formie broszury).

Wyniki badania kwestionariuszowego iPro (WP3) pomogły nam opracować ramy kompetencji zawodowych. Ramy te określiły pakiet wiedzy, umiejętności i postaw iPofesjonalistów

właściwy dla sektora biznesu związanego z nowymi mediami i niezbędny do uzyskania wymiernych wyników zgodnych z oczekiwaniami branży. Rama iPro obejmuje kompetencje kreatywne, techniczne i biznesowe stosowane przez konsorcjum projektu jako wytyczne do definiowania efektów uczenia się i opracowania pilotażowego programu szkoleń dla profesjonalistów zajmujących się mediami cyfrowymi. Wielodyscyplinarna struktura ramy zawiera informacje dotyczące kluczowych obszarów mediów cyfrowych, opisy kompetencji teoretycznych i praktycznych niezbędnych do realizacji zadań zawodowych związanych z europejskimi ramami kwalifikacji (EQF) i europejskimi ramami kluczowych kompetencji. W oparciu o ramę iPro konsorcjum projektu zaproponowało model programu kształcenia, gotowy do implementacji we wszystkich krajach partnerskich. Podejście modułowe zostało wykorzystane do rozbicia ram kompetencyjnych na małe jednostki, które można następnie łatwo zmodyfikować lub zastąpić nowymi elementami w celu dostosowania modelu wyjściowego do nowych potrzeb przemysłu medialnego oraz wymogów i ograniczeń instytucji edukacyjnych (każdorazowo w kontekście krajowym, regionalnym lub instytucjonalnym). Moduły te mogą także odgrywać rolę części bazowych przy opracowywaniu odrębnych, nowych programów kształcenia, niezwiązanych z projektem[1].

Pilotaż kursu został przeprowadzony między 1 maja a 31 lipca 2015 r. Analiza wybranych w ramach projektowych przedmiotów narzędzi i metod wykazała, że odbiorcy docelowi nie mają trudności z ich używaniem, a kształcenie zdalne za pomocą odpowiedniej platformy e-learningowej jest w pełni skuteczne. Ocena z punktu widzenia uczestników była zachęcająca: treść została doceniona, a wykorzystane techniki nauczania zostały zaakceptowane oraz uznane za odpowiednie i – co najważniejsze – ciekawe.

Kamieniem milowym tego etapu projektu była ewaluacja modelu programu nauczania (tab. 5.1) wraz z jego modułami (na bazie informacji zwrotnych od respondentów reprezentujących potencjalną grupę docelową).

[1] Więcej informacji na stronie projektu: http://ipro-project.eu/pl.

Tabela 5.1. Kursy w ramach modelu programu nauczania iPro

No	Course code (type/ identity)	Course name	Lect. hrs	Labs hrs	Extra training hrs	Credits
01	CORE/001	Foundations of digital media an art	20	20	30	8 p.
02	CORE/002	Computer generated digital media	20	20	30	8 p.
03	CORE/003	Digital Cultures and Development for Creative Practice	20	20	30	8 p.
04	CORE/004	Legal issues, regulation and IPR	20	20	30	8 p.
05	CORE/005	Accountancy	20	10	30	6 p.
06	CORE/006	Marketing competences	20	20	30	8 p.
07	CORE/007	Programming	30	30	45	10 p.
08	OPTN/001	Business competences	20	10	30	6 p.
09	OPTN/002	Management competences	20	10	30	6 p.
10	CORE/008	Digital media competences	10	20	30	7 p.
11	COMP/001	Digital photography and animated graphics	20	20	30	8 p.
12	COMP/002	Audio and video clips and movies	20	20	30	8 p.
13	COMP/003	Television and Radio components	20	20	30	8 p.
14	COMP/004	Web graphic design with 2D and 3D animations	20	20	30	8 p.
15	OPTN/003	Mobile applications	10	20	30	7 p.
16	OPTN/004	Computer games	10	20	30	7 p.
17	COMP/005	Project scope, time and cost management	20	10	30	6 p.

Tabela 5.1 cd.

No	Course code (type/ identity)	Course name	Lect. hrs	Labs hrs	Extra training hrs	Credits
18	OPTN/005	Project resources management	20	10	30	6 p.
19	OPTN/006	Project delivery management	20	10	30	6 p.
20	COMP/006	Project quality and risk management	20	20	30	8 p.
21	COMP/007	Project communication management	20	10	30	6 p.
22	COMP/008	Business entrepreneurship	10	20	25	6 p.
23	COMP/009	Management of growth	10	20	25	6 p.
24	OPTN/007	Entrepreneurship in Small and Medium Enterprises (SMEs)	10	20	25	6 p.
25	OPTN/008	Project management in entrepreneurship	10	20	25	6 p.
		Summary hours in education	380	380	630	152p.

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu iPro

Przypadek iPro pokazuje, że uczestnicy kursu pracujący jako specjaliści od mediów cyfrowych są zainteresowani samodoskonaleniem i uczeniem się przez całe życie. Interesują się proponowanymi treściami i postrzegają je jako cenne uzupełnienie swojej wiedzy oraz umiejętności. Nie jest to jednak możliwe bez wzięcia pod uwagę kluczowej roli, jaką odgrywa zadowolenia studenta ze sposobu uczestnictwa w procesie nauczania i uczenia się – szczególnie mając na względzie paradygmaty komunikacji dominujące we współczesnej kulturze cyfrowej. Uniwersytet musi ponadto stale współpracować z potencjalnymi pracodawcami, aby upewniać się, że proponowane umiejętności i przekazywana wiedza są nadal realnie związane ze środowiskiem pracy.

Uniwersytet nie jest szkołą zawodową, ale wszystkie uczelnie muszą myśleć o satysfakcji przyszłego absolwenta, a tym samym stają się bardziej otwarte na wyzwania i zmiany, nieuchronnie zachodzące w edukacji w kontekście zmieniającego się rynku pracy. Projekt The iProfessional jest argumentem dającym do myślenia – zmusza do refleksji na temat istniejących już programów kształcenia z innej perspektywy. Jedno jest bowiem pewne – szkolenie przyszłych iProfesjonalistów przy użyciu naszych tradycyjnych programów i metod uniwersyteckich jest niemożliwe.

Powagę sytuacji i konieczność zmian doskonale obrazuje dodatkowe badanie przeprowadzone przez nas na Uniwersytecie Łódzkim w ramach interdyscyplinarnego zespołu ekspertów iPro UŁ, biorącego udział w pracach The iProfessional (iPro). Jakimi umiejętnościami cyfrowymi i jaką wiedzą powinien cechować się absolwent szkoły wyższej w XXI w.? Jaką wiedzę powinien posiadać? W jakim stopniu uzyskane przez niego w toku kształcenia kompetencje wychodzą naprzeciw oczekiwaniom współczesnego rynku pracy? Na te m.in. pytania próbowaliśmy odpowiedzieć, powołując w 2014 r. zespół iPro UŁ, odpowiedzialny za integrację wszystkich aspektów związanych z aktywnością i wizerunkiem UŁ w Sieci. A więc przede wszystkim: zarządzaniem zasobami internetowymi uniwersytetu w dobie kultury Otwartego Dostępu (w tym Repozytorium UŁ i ofertą e-learningową) oraz kształtowaniem jednolitego obrazu Uni-

wersytetu Łódzkiego opartego na transparentności i spójności informacji.

Zawiązanie iPro UŁ umożliwiło w czerwcu 2014 r. przebadanie środowiska akademickiego naszego uniwersytetu pod kątem profesjonalnego wykorzystania nowych metod nauczania oraz otwartych zasobów edukacyjnych w procesie kształcenia. Uniwersytet Łódzki niezaprzeczalnie podlega globalnym tendencjom cyfryzacji i umedialnienia procesu kształcenia, a co za tym idzie – weryfikacji efektów nauczania. W ostatnich czasach jesteśmy świadkami rozwoju technologii informatycznych w rewolucjonizowaniu szkolnictwa wyższego.

Przeprowadzone badanie kompetencji multimedialnych (ICT) nauczycieli i studentów UŁ pozwala na diagnozę stanu wyjściowego owych umiejętności, przyjęcie strategii wobec niepokojących braków w tym zakresie oraz – w konsekwencji – na wdrożenie koniecznych zmian. Między 4 a 20 czerwca 2014 r. ankietę wypełniło 456 pracowników Uniwersytetu Łódzkiego oraz 1625 studentów.

Zebrane dane są niepokojące i pokazują dobitnie potrzebę zmian na Uniwersytecie Łódzkim. Większość ankietowanych – zarówno wykładowców, jak i studentów – pozytywnie oceniła rolę elektronicznych zasobów w procesie kształcenia i zadeklarowała chęć korzystania z nich. Jednocześnie aż 45% pracowników UŁ i 69% studentów, którzy wzięli udział w ankiecie, stwierdziło, że nie korzysta wcale lub prawie wcale z dostępnych w Bibliotece i Repozytorium zasobów, a odpowiednio 71% i 79% nie znało zasad korzystania z tych źródeł oraz deponowania własnych materiałów. Informacje te pokrywały się z szeregiem odpowiedzi na kolejne pytania i prowadziły do konkluzji, że choć możemy szczycić się czołowym Repozytorium uniwersyteckim w kraju oraz jedną z najlepszych Bibliotek, która sukcesywnie wzbogacana jest o ogromne korpusy e-tekstów, a także narzędzia do ich wyszukiwania i selekcjonowania (m.in. multiwyszukiwarka podłączona pod całość dostępnych zbiorów UŁ), to stopień wykorzystania tych baz bibliograficznych był wciąż znikomy.

Podobnie rysuje się sytuacja wykorzystania platformy e-learningowej (64% ankietowanych wykładowców nie miało

uprawnień i nie znało zasad jej działania, a 56% studentów nie wiedziała o jej istnieniu), a także użycia materiałów multimedialnych i otwartych zasobów UŁ na zajęciach. Nie oznacza to jednak, że wykładowcy i studenci nie byli zainteresowani korzystaniem z form e-learningu lub blended learningu

Prawie 80% respondentów z obu ankietowanych grup deklarowało chęć sprawdzenia tego rodzaju metod kształcenia i podkreśla potrzebę wprowadzenia większej liczby multimediów, e-podręczników, e-kursów, e-kontaktu i takiej też drogi konsultacji oraz ewaluacji.

Koreluje to z wynikami licznych badań wskazującymi na kluczową rolę gadżetów, aplikacji i nowych mediów w życiu młodych i najmłodszych, które towarzyszą im w każdym aspekcie życia, jednocześnie kształtując ich zachowania, nawyki oraz oczekiwania. Prognozy społeczne i kulturowe są jasne – tendencja ta będzie się tylko nasilać. W tym miejscu uwidacznia się raz jeszcze ten sam problem. Przeszkodą nie jest podejrzliwość w stosunku do nowych e-propozycji, ale niewiedza na temat istniejących możliwości oraz tego, co Uniwersytet Łódzki ma do zaoferowania swoim nauczycielom i studentom już w tym momencie. Co więcej, w przypadku wyraźnie pozytywnych komunikatów dotyczących nowych technologii, mediów i narzędzi, które wyłaniają się z analizy odpowiedzi na pytania kwestionariusza, zarysowała się inna ważka kwestia – wspomniany już brak transparentności informacji, które wypływają ze strony samego Uniwersytetu. Konieczne więc były i są nowe zarządzenia nie tylko mające na celu wzmocnienie tożsamości UŁ (wizerunkowa i informacyjna jednolitość stron uniwersyteckich, ekspozycja logotypu, czytelne linkowanie etc.), lecz także usprawnienie komunikacji między poszczególnymi jednostkami i tym samym poprawę kontaktu z pracownikami i studentami.

Niezbędne było stworzenie przejrzystej struktury danych na temat e-zasobów i e-learningu na UŁ. Wzmożone prace w tym zakresie rozpoczęły się jeszcze w 2014 r., a kolejne modyfikacje są wprowadzane sukcesywnie w każdym miesiącu, aż do chwili obecnej. Ponad 70% ankietowanych w czerwcu 2014 r. pracowników i prawie 80% studentów deklarowało zagubienie w uniwer-

syteckim systemie komunikatów. Odsyłanie do jednego tylko, głównego źródła informacji, które zarazem jest miejscem przechowywania całości e-zasobów UŁ było jedynym racjonalnym wyjściem z ówczesnego impasu. Najbliższe planowane badania pokażą, czy starania władz uniwersytetu przyniosły pożądane rezultaty. Takimi punktami-kotwicami stały się bowiem odpowiednio: Repozytorium UŁ i E-Campus, gdzie każda zainteresowana osoba może od razu zapoznać się z instruktażem korzystania z obu tych baz oraz deponowania w nich nowych treści. Bez podjęcia próby uporządkowania informacji o e-zasobach Uniwersytetu Łódzkiego, bez wyraźnych drogowskazów uczelnia z każdym miesiącem traciłaby na swoim wizerunku i widoczności w Sieci.

W momencie przeprowadzenia badania w 2014 r., własność intelektualna związana z UŁ – na skutek braku wyraźnych wytycznych i rozproszenia informacji – wyciekała poza jego jurysdykcję i rozlewała się po dziesiątkach prywatnych stron, blogów i zewnętrznych repozytoriów. Uczelnia była w posiadaniu jedynie kilkunastu procent zasobów z tych wszystkich, które mogłyby, a wręcz winny jej podlegać. W konsekwencji, studenci zamiast korzystać z bazy pomocy naukowej w obrębie UŁ, posiłkowali się na chybił trafił – jak w każdym innym przypadku – popularnymi w internecie wyszukiwarkami z Google na czele.

Zarysowane tu kwestie zdają się dotyczyć polskiego (choć nie tylko) środowiska akademickiego w ogólności. Widoczność i atrakcyjny, transparentny system komunikacji treści jest niezbędny nie tylko, by umożliwić realne kształcenie w dobie kultury cyfrowej, lecz także, by móc nawiązać współpracę z sektorem zewnętrznym – mediami i biznesem – które oczekują przejrzystości w relacjach i wymianie dobrych praktyk opartych na wiedzy, umiejętnościach, doświadczeniu i postawie. Postawa zdaje się w tym momencie problemem pierwszoplanowym. Bez podjęcia stosownych działań kłopotem może być już nie stopień wykorzystania zasobów internetowych poszczególnych jednostek naukowych i baz materiałów, ale rozpoznawalność samych uniwersytetów reprezentowanych dziś – szczęśliwie – przez godła niebędące jeszcze pustymi znakami.

Literatura

Caves R. (2000), *Creative Industries: Contracts between Art and Commerce*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Guide on Surveying the Economic Contribution of the Copyright-Based Industries (2003), World Intellectual Property Organisation, Geneva.

Mato D. (2009), *All Industries are Cultural*, "Cultural Studies", Vol. 23, No. 1.

Miller T. (2009), *From Creative to Cultural Industries*, "Cultural Studies", Vol. 23, No. 1.

Power D, Scott A. (2004), *Cultural Industries and the Production of Culture,* Routledge, London.

Power D., Nielsén T. (2010), *Priority Sector Report: Creative and Cultural Industries*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

6

Hanna Sieja-Skrzypulec

Uniwersytet Jagielloński
http://dx.doi.org/10.18778/8088-905-7.07

Wyobraźnia, empatia i twórcze pisanie*

Wrażliwość i wyobraźnia to dla mnie przede wszystkim umiejętności posługiwania się różnymi językami, różnymi idiomami, rozumienia przesłanek odmiennych od tych, na których wspiera się nasze myślenie.

Michał Paweł Markowski

Podczas konferencji *Twórcze pisanie – pomiędzy uniwersytetem a rynkiem* przedstawiałam główne kategorie ćwiczeń i zadań prezentowane w polskich poradnikach twórczego pisania. Posłużyłam się w tym celu ogólnymi zasadami heurystycznymi Edwarda Nęcki, które autor szeroko opisał w pracy *TRoP… twórcze rozwiązywanie problemów* (1994). Towarzyszyło mi przekonanie, że skoro badacz wykorzystał owe zasady do opisu treningu kreatywności (Nęcka i in. 2005), mogą okazać się praktyczną metodą klasyfikacji ćwiczeń z zakresu pisania.

Wymienione przez Nęckę (1994) zasady: różnorodności (nakazującej tworzyć jak najwięcej odmiennych pomysłów), odroczonego wartościowania, racjonalnej irracjonalności (wprowadzającej elementy myślenia życzeniowego do treningu), kompetentnej niekompetencji (pozytywnie wartościującej niekompe-

* Tekst opublikowany pierwotnie w piśmie „Zagadnienia Rodzajów Literackich" 2017, nr 60 (121), z. 1.

tencję), ludyczności oraz aktualności (nakazującej koncentrację na tym, co dzieje się „tu i teraz") leżą u podstaw wielu ćwiczeń pisarskich[1]. Mają one walor porządkujący, choć zastosowane do głębszej analizy poszczególnych zadań okazują się zbyt ogólne. Wspomniana klasyfikacja powstała w celu opisania treningu grupowego, sytuacji warsztatowej, tymczasem moim celem była analiza ćwiczeń służących przede wszystkim samokształceniu. O ile wymienione zasady mogą kierować procesem twórczym zarówno w sytuacji warsztatowej, jak i podczas samodzielnych ćwiczeń, o tyle ich realizacja będzie w obu przypadkach różna (najwięcej różnic można zaobserwować w ćwiczeniach zbudowanych w oparciu o zasady ludyczności i aktualności).

Niniejszy tekst, zawężający omawianą tematykę, stanowi przegląd określonego typu metod stymulowania twórczości pisarskiej. Analizuję w nim konkretny typ ćwiczeń służących samokształceniu, dominujący wśród technik rozwijania procesów twórczego myślenia i pisania. W rozprawie doktorskiej *Creative writing na gruncie polskim. Tradycje normatywne a wyzwania współczesności* (2015) przedstawiłam, jak strategie twórcze wyróżnione przez Nęckę są wykorzystywane w nauczaniu i wspomaganiu procesu twórczego pisania. Jedną część rozprawy poświęciłam analizie rodzimych poradników z zakresu „dyscypliny", prezentując i porządkując zawarte w nich zasady pisarskie. W niniejszym artykule szukam odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób teoria przekłada się na praktykę samokształcenia.

Wybrane przeze mnie ćwiczenia nazwałam „ćwiczeniami z wrażliwości", nawiązując do publikacji Michała Pawła Markowskiego[2] (2015). Zaliczyłam do nich trzy rodzaje poleceń[3]:

---

[1] O wyróżnionych przez badacza strategiach można przeczytać w *Psychologii twórczości* (Nęcka 2001).

[2] Pojęcie wrażliwości badacz stosuje wymiennie z pojęciem wyobraźni, którą rozumie, za R. Rortym, jako „zdolność do zmieniania praktyk społecznych dzięki propagowaniu korzystnych nowych sposobów wypowiadania się". W niniejszym szkicu nie stosuję tych pojęć synonimicznie (Markowski 2015: 60).

[3] Biorę pod uwagę ćwiczenia zawarte w poradnikach i podręcznikach twórczego pisania polskich autorów, skupiając się na najnowszych i najbardziej znaczących tytułach.

ćwiczenia polegające na wyobrażaniu sobie czegoś[4], ćwiczenia zalecające świadome i aktywne wykorzystywanie swoich emocji w trakcie pisania (także ćwiczenia pełniące funkcję terapeutyczną) oraz ćwiczenia oparte na „wchodzeniu w rolę" w celu zmiany punktu widzenia (spoglądanie na świat oczami wymyślonej postaci, empatia). Ich wspólną cechą jest przeniesienie akcentu z konstruowania tekstu na wnikliwą analizę świata zewnętrznego lub wewnętrznego (autoanaliza). Proces tworzenia traktują jako ekspresję, rzadziej jako naśladowanie innych porządków – świata zewnętrznego czy języka.

Głównym celem „ćwiczeń z wrażliwości" ma być, wedle ich autorów, zainicjowanie procesu twórczego, inspirowanie bądź przełamanie blokady twórczej[5].

Wyobraź sobie, że…

> *Wydaje się, że tajemnica romantyzmu polegała na tym, żeby to, co nazywa się „fikcją", traktować jako „drugie życie". Z całą powagą.* […] *Nie metafory i figury poetyckie. Lecz traktować rzecz na serio i z całą powagą nie znaczy przecież to samo co traktować realistycznie.* […] *Chodziło przecież o stworzenie rzeczywistości równorzędnej, równouprawnionej i konkurencyjnej wobec realnego świata. Świat ducha można by nazwać duchowym sobowtórem świata.*
>
> Marta Piwińska

[4] Jest to jeden z argumentów, który pozwala zakwalifikować naukę twórczego pisania do treningu kreatywności. Nęcka (1994) definiuje go jako trening: wyobraźni, kategoryzowania i wykorzystania zasobów pamięci.

[5] W poradniku K. Bezubik: „Czy na samą myśl o wykonaniu tego ćwiczenia czujesz strach? Jeśli tak – czego się boisz? Spotkania z wilkiem, który do tej pory ukrywał się w lesie? Jeśli go nie spotkasz, nie oswoisz go, nie sprawdzisz, czy rzeczywiście jest taki straszny. Dopóki go nie poznasz, będziesz go ukrywała, to on będzie decydował o Twoim życiu i pisaniu. To do niego będzie należała decyzja, czy w ogóle zdecydujesz się pisać, szukać wydawcy, dzielić się swoją twórczością. A może boisz tego, czego możesz się o sobie dowiedzieć. Może odkryjesz coś, co Ci się nie spodoba? Ale nawet jeśli to odkryjesz, będziesz mogła to zmienić. A raczej: dopiero wtedy, gdy to odkryjesz, będziesz mogła to zmienić" (Bezubik 2015: 49).

Jean Starobinski w klasycznym tekście poświęconym wyobraźni pisał, że cała literatura piękna może być przykładem jej aktywności (Starobinski 1972: 218). Rozumiana pierwotnie jako nazwa suponowanych zdolności umysłu (obok geniuszu, smaku, zmysłu estetycznego), a nie przeżyć psychicznych, dających się doświadczyć (Tatarkiewicz 2006: 15), stanowiła jedno z pojęć rozważanych w obrębie teorii poznania. W najistotniejszych teoriach rozpowszechnionych od starożytności oznaczała zazwyczaj zdolność kreowania obrazów, przedstawiania przyszłości i komponowania od nowa wizji przeszłości na podstawie dostępnej wiedzy (Głowiński, Kostkiewiczowa 2010: 629). Ze sztuką, zwłaszcza z twórczością poetycką, powiązano ją w czasach włoskiego renesansu, zdominowanego przez teorię mimetyzmu. Jak wiemy, to romantyzm uznał posługiwanie się wyobraźnią za najwłaściwszy sposób realizacji twórczości artystycznej. To również okres, gdy pojęcie awansowało do rangi idei o wielkim znaczeniu dla systemów filozoficznych, m.in. Immanuela Kanta, Samuela Taylora Coleridge'a czy Friedricha Schellinga. W XX w. myśliciele zwrócili uwagę m.in. na fakt, że twory wyobraźni wdzierają się w strukturę rzeczywistości, stają się jej częścią i zaczynają w niej obowiązywać, zacierając jasne podziały i bezpieczne granice (Jean Baudrillard, Hans Betting – por. m.in. Jakubowska 2008/2009). Od dopasowywania form zmysłowych do pojęciowych wyobraźnia ewoluowała w rodzaj synonimu rzeczywistości, stając się popularnym tematem w obrębie kultury masowej. Rodzi się więc pytanie, w jaki sposób rozumieją wyobraźnię autorzy poradników twórczego pisania?

Z analizowanych tekstów nie wyłania się jedna, spójna definicja pojęcia. Wyobraźnia traktowana jest w nich zwykle jako „narzędzie", świadome bądź nieświadome operowanie procesem myślowym, zdolność podporządkowana intelektowi[6], umiejętność „widzenia wewnętrznego". Czasami ma służyć eksperymentom: swobodnej wizualizacji, snuciu skojarzeń, łączeniu elementów odległych, fantazjowaniu. Innym razem jej

[6] Tak rolę wyobraźni rozumiał m.in. Kartezjusz w *Medytacjach o filozofii pierwszej*.

funkcją jest wybieganie w przyszłość, zaspokajanie pragnień (np. pisarskich aspiracji), tworzenie alternatywnych scenariuszy do rzeczywistych przeżyć[7].

W ćwiczeniach polegających na „wyobrażaniu sobie" piszący otrzymują za zadanie wykreowanie obrazu, niemającego bezpośredniego odpowiednika w rzeczywistym doświadczeniu twórcy[8]. Ćwiczenia takie mogą stanowić istotną część poradnika, jak w *Twórczym pisaniu dla młodych panien* (Filipiak 2000) bywają też traktowane marginalnie, jak w książce *Po bandzie* (Winiarski, Rawska 2015)[9]. W *Szkole twórczego pisania* (Wrycza-Bekier 2012) znajduje się cały rozdział poświęcony „treningowi wyobraźni" (w części „Koncepcja"). Ćwiczenia angażujące wyobraźnię, rozpoczynające się od charakterystycznego „wyobraź sobie, że", „co by było, gdyby", „pomyśl" lub „wymyśl" znajdziemy również w „podręczniku" *Jak zostać pisarzem?* pod red. Andrzeja Zawady (2011), w „kursie kreatywnego pisania" Katarzyny Bondy (2015), inspirowanym książką I. Filipiak poradnikiem *Piszę, bo chcę* Krystyny Bezubik (2015). Z polskich poradników jedynie *Praktyczny kurs pisarstwa* Katarzyny Krzan (2009) nie zawiera tego typu ćwiczeń.

Rola, jaką przypisuje się wyobraźni w procesie twórczym i metody jej wspomagania zależą przede wszystkim od celu publikacji. W przewodniku po twórczym świecie I. Filipiak, który w omawianym kontekście jest wyjątkowo reprezentatywnym przykładem, ze stu siedemdziesięciu zadań twórczych ponad pięćdziesiąt opiera się na pracy z wyobraźnią. Odbiorca poradnika ma za zadanie wyobrazić sobie, że m.in. spędza życie na pisaniu, że mieszka na wsi, że ktoś puka do jego drzwi, że posługuje się kamerą filmową, że nastąpiła katastrofa, że jest archeologiem, że jest u kresu życia, że należy do wymierającego plemie-

---

[7] „Wyobraź sobie, że spędzasz życie na pisaniu, żyjąc w możliwie najprostszy sposób" (Filipiak 2000: 14), to samo ćwiczenie cytuje Bezubik (2015: 11).

[8] Ten rodzaj ćwiczeń wykorzystywany jest również w szeroko pojętym treningu twórczości.

[9] Poradnik „powstał jako pomoc dla wszystkich tych, którzy chcieliby chodzić na takie warsztaty [twórczego pisania – przyp. H.S.-S.], a z różnych powodów nie mogą" (Winiarski 2015: 12).

nia, że przeczytał krzywdzącą opowieść na swój temat, że bliska mu osoba cierpi na nieuleczalną chorobę, że spotkało go traumatyczne wydarzenie, że podąża za seksualnym prześladowcą, że jego ciało jest galaktyką, że wchodzi w świadomość swojej babci, prababci, pradziadka lub wewnętrznego krytyka, że jest planetą lub ostrygą, że znalazł się w sklepie z metaforami itd.

Autorka tłumaczy, że książka jest „przewodnikiem po jeszcze niezapisanych światach. Nabiera sensu, jeśli **wyobrazimy sobie**, że literatura to nie książki, które stają spokojnie na półkach w glorii osiągnięć, lecz takie, które jeszcze nie zostały napisane" (Filipiak 2000: 7, podkr. H.S.-S.). Pisanie jest więc tym, co się wydarza „na mglistych pograniczach wyobraźni mitu i doświadczenia" (Filipiak 2000: 7). Wykonując ćwiczenia, można dowiedzieć się, w jaki sposób wyobraźnia kształtuje rzeczywistość, a ostatecznie – że nie sposób ich od siebie jednoznacznie oddzielić. Uwikłanie w osobiste przekonania, operowanie poznawczymi kalkami, skonwencjonalizowanymi obrazami i symbolami zakorzenionymi w zbiorowej świadomości staje się oczywiste. Jednak, paradoksalnie, mimo „defektu" aparatu ludzkiego poznania, można przyjąć, że „wyobraźnia – w płaszczyźnie zbiorowej podświadomości – staje się [...] **aktywnością uczestniczenia w prawdzie świata"** (Starobinski 1972: 230, podkr. H.S.-S.).

Ćwiczenia w poradniku I. Filipiak mają na celu nie eksponowanie „poprawnych" odpowiedzi, lecz poszukiwanie rozwiązań twórczych. Uczą patrzenia na rzeczywistość w sposób „pisarski":

> Możesz już zacząć wymyślać swoje własne „polecenia" i „ćwiczenia" na wzór tych zawartych w podręczniku. A kiedy życie [...] innych ludzi zacznie cię inspirować, to znaczy poruszać twoją wyobraźnię, gdy zatem stanie się nieskończonym zbiorem ćwiczeń do twórczego pisania, to znaczy, że ten podręcznik spełnił swoją funkcję, bo już jesteś pisarką (Filipiak 2000: 12).

„Pisarka" to osoba, dla której świat stanowi niewyczerpane źródło inspiracji. „Wyobrażanie sobie" jest rozpostarte między nieokreślonym snuciem marzeń a dokładnym planowaniem. Starobinski (1972: 218, podkr. H.S.-S.) ujął tę sprzeczność nastę-

pująco: wyobraźnia „przyczynia się kolejno do poszerzenia naszego **praktycznego panowania nad rzeczywistością** czy też do **zerwania łączących z nią więzów**". Czytamy u I. Filipiak (2000: 309): „chciałabym w każdym razie, żeby [ta książka – H.S.-S.] stała się bardziej inspiracją niż zbiorem prawideł, których należy się trzymać, żeby poprawnie pisać. […] Tymczasem to, co chcę zaproponować, to raczej nieskończone możliwości wypełniania".

O podobny typ ćwiczeń wzbogacona jest publikacja Katarzyny Bondy. To interesujące i nieoczywiste rozwiązanie, ponieważ w części teoretycznej autorka skupia się na skrupulatnym opisie technik budowania opowieści, tworzenia i porządkowania struktur oraz schematów wykorzystywanych w literaturze. Podkreśla wagę procesu generowania fabuły i formy tego, co opowiadane: „opowiadamy wciąż te same historie. Gozzi policzył, że używamy stale tylko trzydziestu sześciu sytuacji tragicznych, Gérard de Nerval uszczuplił je do dwudziestu czterech, wszystkie one zaś wywodzą się z siedmiu grzechów głównych" (Bonda 2015: 24)[10]. W poradniku nie brakuje jednak odmiennych fragmentów: „Książka powstanie i z błędami, ważniejsze są idea i temat – tylko na tej podstawie można ocenić jej wartość" (Bonda 2015: 19); „Na moich kursach praca nad powieścią przypomina twórcze zapładnianie, jakkolwiek dziwnie by to nie brzmiało, a nie nauczanie zza katedry" (Bonda 2015: 19). Celem autorki jest „towarzyszenie" początkującemu pisarzowi. Kolejne etapy pracy nad książką porównuje do „ciąży", rolę kursów stacjonarnych do „twórczego zapładniania", zaś siebie do „akuszerki". Zachowanie równowagi między zdyscyplinowaną pracą i twórczym myśleniem ma również swoje odzwierciedlenie w „definicji" pisarza – wojskowego i poety w jednym (Bonda 2015: 20).

W niektórych ćwiczeniach „wyobrażanie sobie" dotyczy sytuacji powszednich, mogących rzeczywiście zaistnieć. Ćwicze-

[10] Oprócz konotacji strukturalistycznych i narratologicznych należy tu wziąć pod uwagę także psychoanalizę i teorię archetypów. W takim ujęciu zaprezentowana przeze mnie pozorna dychotomia zanika, a obrany przez autorkę model „prowadzenia kursu" nabiera pełniejszego i spójnego wyrazu.

nie jest wtedy **bliższe** imitacji niż imaginacji. Zadanie może mieć charakter bardzo dokładnej instrukcji:

> Wyobraź sobie, że twój pociąg odjeżdża za niecały kwadrans. Stoisz w korku, tramwaj się zepsuł, dziewczyna cię opuściła i zanim odbyłeś z nią długą rozmowę, ktoś ukradł ci portfel, a taksówkarz grozi, że jeśli nie zapłacisz za kurs, wezwie policję. Perypetie mogą być inne, rzuć jednak swojemu bohaterowi wiele przeszkód pod nogi (Bonda 2015: 197).

W innych przypadkach „wyobrażanie sobie" przedmiotów czy miejsc znajomych jest punktem wyjścia do uruchomienia strumienia świadomości bądź gry swobodnych skojarzeń:

> Wyobraź sobie jasny, nieumeblowany pokój. Zapoznaj się z nim, obejrzyj dokładnie [...]. Wsłuchaj się w ciszę, a kiedy będziesz gotów, pozwól swojej postaci wejść do tego pomieszczenia. Nie napinaj się, nie zmuszaj do niczego, nie męcz zastanawianiem. Po prostu pozwól, by postać przyszła i zapamiętaj wszystkie pierwsze odczucia, jakie były z tym człowiekiem związane (Bonda 2015: 177).

Zwróćmy uwagę, że zadanie nie polega na wymyśleniu postaci, ale na stworzeniu jej warunków dogodnych do „pojawienia się". To otwarcie się na przypadkowość, dygresyjność, ale i autentyczność. Początkowo chodzi o wniknięcie w imaginowany świat, następnie o odkrywanie jego szczegółów. Jasny nieumeblowany pokój to metafora umysłu, w którym „samoistnie" pojawia się tylko to, co ma znaczenie dla piszącego. Podobnie jak w przypadku strumienia świadomości, skojarzenia kontrolowane są tylko przez pamięć, zmysły i wyobraźnię. Zgodnie z teorią, wypracowaną na gruncie poetyki, termin ten określa przenikanie się wyobrażeń, antycypowanych wydarzeń i wspomnień bohatera (Humphrey 1970: 272–273). Ponieważ odbywa się to niespójnie i wbrew oczekiwaniom, strumień świadomości może być świadectwem tego, co intymne, istotne. Jest jednym ze sposobów organizowania świata przedstawionego w powieści, może zostać wykorzystany w celu wspomagania jej tworzenia.

Kolejny sposób „wywołania" wyobrażeń, zaprezentowany w poradniku Bondy, polega na wsłuchaniu się w cudzą opowieść.

> Odwiedź najstarszego członka swojej rodziny. Zapytaj o historię według niego najbardziej fascynującą w jego życiu: którą sam przeżył lub o której słyszał. Rób notatki. Proś o szczegóły**. Staraj się wyobrazić sobie tamte czasy.** Spróbuj zweryfikować tę opowieść [...]. Zapisz pomysł na fabułę na jednej stronie maszynopisu (Bonda 2015: 90, podkr. H.S.-S.).

Ćwiczenie polega na dopuszczeniu do głosu innych postaci (świadków wydarzeń), odrębnych sposobów narracji, różnych punktów widzenia. Celem nie jest dążenie do prawdy, ale poszerzenie wglądu w rzeczywistość, skonfrontowanie własnego sposobu myślenia z cudzą opowieścią, przezwyciężenie obcości świata. Ten typ ćwiczeń służy rozwijaniu umiejętności tworzenia narracji personalnej oraz konfrontowaniu odmiennych sposobów opisu rzeczywistości.

Treść zadań może dokładnie wskazywać przedmioty i czynności, na których należy koncentrować myśli: „Wyobraź sobie, że trzymasz koniec nitki. Nie wiesz, dokąd idziesz ani jak wrócisz, wiesz tylko, że nie wolno ci jej wypuścić. Opisz swój labirynt. Kto trzyma drugi koniec nitki? Co chcesz tam znaleźć? Czego się obawiasz? Co znajdujesz?" (Filipiak 2000: 171). Mogą również składać się z listy „zadań" do wykonania:

> 1. Wyobraź sobie, że idziesz przez las. Opisz ten las jak najdokładniej. Jak wygląda? Jaka jest pora roku? Jak się czujesz w tym lesie?
> 2. Nagle na Twojej ścieżce pojawia się niedźwiedź. Co robisz? Uciekasz? Podchodzisz do niego?
> 3. Opuszczasz niedźwiedzia. Idziesz dalej. Pod jednym z drzew dostrzegasz pakunek. Może prezent. Co robisz?[11] (Bezubik 2015: 39–40).

Powyższy sposób „generowania" wyobrażeń przywodzi na myśl techniki stosowane podczas hipnozy, rozumianej jako stan, w którym uwaga człowieka koncentrowana jest na określonych bodźcach, a jego krytyczny osąd zostaje częściowo zawieszony.

Zadania mogą być również zbudowane na metaforze: „Wyobraź sobie, że masz przed sobą dzban. Należy do ciebie. Z jego

[11] Ćwiczenie składa się z siedmiu punktów.

pomocą możesz stworzyć świat. Dzban zawiera w sobie wybraną metaforę. Którą? Co się dalej stanie?" (Filipiak 2000: 297). Wprowadzenie niezwykłego kontekstu słownego, jakim jest metafora, służy generowaniu nieoczywistych skojarzeń (wyobrażeń), a w konsekwencji nowych znaczeń. W prezentowanym przykładzie metafora zostaje wzmocniona przez znaczenie symboliczne „dzbana": obfitości, kobiecości i płodności.

Czasami „snucie wyobrażeń" zostaje wpisane w wyraźne ramy: „Co by było… gdyby poeci rządzili światem, a słowa były walutą płatniczą? Napisz opowiadanie o takim świecie" (Bezubik 2015: 192). Zadanie bliższe jest pisaniu opowiadania na „zadany temat" niż treningowi twórczemu. Szybkie przechodzenie od wyobrażeń do pisania narzuca tym pierwszym strukturę językową, domaga się gramatycznego porządku.

* * *

„Wyobraźnię trzeba nieustannie podsycać, nie pozwolić jej pozostać w uśpieniu" – twierdzi Joanna Wrycza-Bekier (2012: 17), która zaleca czytelnikom przeprowadzenie „treningu wyobraźni". Zalicza do niego takie metody pisarskie, jak pisanie w transie, pisanie autotematyczne (pozwalające „swobodnie poddawać się strumieniowi myśli i władzy wyobraźni"), pracę z wolnymi czy sterowanymi skojarzeniami. Różnica między pisaniem w transie a pisaniem autotematycznym nie została przez autorkę do końca wyjaśniona. Jedno i drugie sprowadza się ostatecznie do „zapisywania wszystkiego, co przychodzi do głowy". Zadania są pozbawione drobiazgowych opisów inicjujących, jak to było w publikacjach Filipiak czy Bondy. Akcent jest położony na gromadzeniu, mnożeniu jak największej liczby różnych pomysłów (por. zasada różnorodności Nęcki) przy znikomym udziale elementów pośredniczących. Otrzymany materiał może stanowić świadectwo wewnętrznych zmagań/pragnień autora oraz wskazywać tematy i obszary istotne dla jego twórczości. Zdaniem niektórych naukowców, np. doktora Stockgolda, od-

powiednikiem pracy ze swobodnymi skojarzeniami, czyli kluczowej fazy procesu twórczego, są marzenia senne (Deangelis 2014: 72).

J. Wrycza-Bekier (2012: 21) proponuje następujące ćwiczenia: „wyobraź sobie zaczarowany ogród i opisz go. Możesz posłużyć się poniższym zdjęciem". W innych przykładach odbiorca ma za zadanie wyobrazić sobie, że jest zagrożonym wymarciem zwierzęciem, że jest innej płci, że posiada magiczny przedmiot (pierścień lub klucz), że wypił napój miłosny, że może stać się niewidzialny, podróżować wehikułem czasu, czytać w ludzkich myślach lub że jest ostatnim człowiekiem na ziemi. Łącznie osiemnaście ćwiczeń (z nieomal stu sześćdziesięciu zawartych w podręczniku) opiera się na pracy z wyobraźnią. Większość nawiązuje do motywów literatury młodzieżowej i polega na postawieniu się w sytuacji jednego z bohaterów literackich. Nieprzypadkowo poradnik nosi tytuł *Szkoły twórczego pisania.* Wykorzystanie wątków, epizodów i innych elementów fabuły dobrze znanych autorowi nasuwa pytanie, w jakim stopniu znajomość kodów kulturowych wspomaga, w jakim zaś utrudnia mnożenie kreatywnych, nieszablonowych rozwiązań. Z jednej strony odpowiedź warto rozważyć w kontekście zasady kompetentnej niekompetencji E. Nęcki (1994), zaś z drugiej – w świetle Bachtinowskiej koncepcji cudzego słowa i świadomości, która budzi się spowita w cudzą świadomość (Bachtin 1986).

Inny przykład ćwiczenia odnajdziemy w „podręczniku" pod redakcją Zawady: „wyobraź sobie «wymyślny wstęp» – na wzór tego z *Lolity* Nabokova – który mógłby rozpoczynać twoją książkę" (*Jak zostać pisarzem?* 2011: 143). Na czym polega istota zadania? Czy jedynie na planowaniu, a może jednak na pisaniu? Zwróćmy uwagę, że składa się ono z kilku elementów, służących różnych celom. Po pierwsze, dotyka obszaru autorskich pragnień (ukończenia/wydania książki, w dodatku książki porównanej do *Lolity*), przez co pełni funkcje motywacyjne i afirmacyjne (autosugestia). Po drugie, ćwiczenie wymaga od osoby, która je wykonuje udzielenia odpowiedzi na istotne pytania typu: „dlaczego piszę"?, „czy moje motywacje są społecznie akceptowane?", „po co powstała moja książka, w jakich wa-

runkach?", „kto i dlaczego napisał do niej wstęp?", „czy moja biografia czyni opowiadaną historię bardziej atrakcyjną?", „czy chcę przełamywać stereotypy i szokować?" itp. Odpowiedź na podobne pytania pozwala uporządkować pracę autora, uniknąć tzw. blokady pisarskiej i nadać działaniom sprecyzowany cel. Po trzecie, wedle założeń ćwiczenia, pisanie może być „spisywaniem" wyobrażonego tekstu. Rozpoczynanie pracy z precyzyjną wizją jej końca pozwala spojrzeć na proces twórczy jako na konkretne zadanie, możliwe do wykonania w określonym czasie.

Szczególnie ciekawe pod względem pobudzania kreatywności są zadania stawiające piszącego w sytuacji potencjalnie niemożliwej (zmiana płci, podróże w czasie, ostatni człowiek na ziemi). Mogą one służyć odkryciu problemów i tematów, które są faktycznie ważne dla przyszłego autora, sprzyjają kształtowaniu się indywidualnej dykcji. Nawiązując do klasycznej psychoanalizy, powiedzielibyśmy, że takie zadania pozwalają rozkoszować się fantazmatami bez poczucia winy i kary, że umożliwiają realizację pragnień w sposób symboliczny. Innymi wyrazistymi przykładami, potwierdzającymi tę teorię, są ćwiczenia polegające na wyobrażaniu sobie siebie w roli pisarza. Praca z wyobrażeniami nie tylko zostaje wykorzystana jako narzędzie wspomagające proces twórczy, lecz także staje się źródłem przyjemności. Punktem odniesienia dla autora mogą być wszystkie obszary, które Zygmunt Freud zaliczył do porządku pragnienia: dziecięca zabawa, marzenia, sny, fantazmaty (zob. m.in. Freud 1974).

Ćwiczenia w pisaniu prowadzą nas do miejsc, w których, niczym echo, powraca pytanie o możliwość poznania (opisu) rzeczywistości. Oscylujemy pomiędzy tym, co językowe, kulturowe i osobiste, by dać się uwieść wyobrażeniom, będącymi jedynie kolejnymi schematami. Towarzyszy nam jedynie pewność zapośredniczenia. Czy rzeczywistość nie okazuje się jedynie splotem zafałszowanych historii i niepewnych przedstawień? „Nie tylko widzimy obrazy świata, ale też świat w obrazach, w takich obrazach, które stwarzamy sami dla siebie" (Belting 2007: 305) – nasza cielesna konstrukcja zdaje się również to potwierdzać.

Co czujesz?

Co czujesz, czytając ten tekst? Jakie historie z dzieciństwa pamiętasz? Która ze znanych Ci osób wzbudza w tobie strach, a która frapuje? – takie pytania mogłoby się pojawić (i pojawiają się) w różnych ćwiczeniach dla pisarzy. Zaangażowanie emocjonalne w proces twórczy jest jedną z metod jego stymulowania. Katarzyna Bonda radzi swoim uczniom: „Jeśli chcesz być pisarzem, pozwól sobie na bycie świrem, **na prawdziwe emocje**, wściekłość lub euforię" (2015: 17, podkr. H.S.-S.).

Wbrew stereotypowemu czy kulturowo zakorzenionemu wizerunkowi pisarza jako osoby cierpiącej, nieszczęśliwej, ekscentrycznej – chodzi tu o emocje pozytywne. Teorii, że pozytywny nastrój sprzyja twórczości, dowiedli m.in. naukowcy z Northwestern University w Evanston, prowadzący badania pod kierunkiem Marka Jung-Beemana. Wykonując eksperymenty zauważyli, że osoby będące w pozytywnym nastroju rozwiązywały więcej łamigłówek niż inne, a pozytywnym emocjom o wiele częściej towarzyszyło występowanie tzw. efektu „aha", którym określa się zjawisko polegające na nagłym i nieoczekiwanym dostrzeżeniu rozwiązania problemu. W interpretacji wyników największe znaczenie przypisano strukturze mózgowej, zwanej przednim zakrętem obręczy. W badaniach neuroobrazowych dostrzeżono, że ten obszar kory wykazuje szczególną aktywność, gdy człowiek jest w dobrym nastroju (Zeibig 2014: 59). O innych korzyściach płynących z pozytywnego nastawienia do rozwiązywania problemów wspominał E. Nęcka w wywiadzie, którego udzielił Dorocie Krzemionce:

> Człowiek o podwyższonym nastroju łatwiej tworzy bardziej abstrakcyjne kategorie. Negatywne emocje spychają nas w dół. [...] emocje pomagają przezwyciężyć nam pewne zahamowania, przeszkody, takie jak: niska samoocena, przekonanie, że się nie nadaję, nie poradzę sobie [...]. Twórczość proaktywna wynika z emocji pozytywnych, **efekt twórczy wyzwala kolejne emocje pozytywne, co wzmaga chęć tworzenia** (Nęcka 2014: 22, podkr. H.S.-S.).

„Podwyższony nastrój" pozwala na przezwyciężenie lęków, obniżenie kryteriów akceptowalności pomysłów, zwiększenie abstrakcyjności myślenia (co np. ułatwia dokonywanie odległych skojarzeń), poszerzenie zakresu uwagi, ułatwienie dostępu do zasobów pamięci trwałej, a w konsekwencji zwiększenie liczby informacji, możliwych do wykorzystania podczas rozwiązywania problemów (Matczak, Knopp 2013: 122). Co więcej, pozytywne emocje służą eksplorowaniu nowych rzeczy, uczeniu się nowych informacji i budowaniu relacji z innymi ludźmi, sygnalizują, że jesteśmy bezpieczni i możemy angażować się w poznawanie świata, spoglądać na niego „szerzej" (Osowiecka 2014: 270). Również z tego powodu poradniki twórczego pisania skupiają się na motywowaniu i zachęcaniu czytelników do ciągłego podejmowania wysiłków. „Najgorsze, co można zrobić pisarzowi przed debiutem to wskazać mu genialny przykład prozy Nabokova, Manna czy Prousta, a potem powiedzieć od niechcenia: «A teraz twój kawałek». Owszem, czerpię z Wielkich, **ale nie podcinam skrzydeł tym, którzy dopiero odkryli swoją szansę**" (Bonda 2015: 19, podkr. H.S.-S.). Chodzi nie tylko o emocjonalne nastawienie do wykonywanej pracy, lecz także o umiejętność wychwytywania z rzeczywistości tematów, problemów i szczegółów, które poruszają piszącego, przecież „nie bez powodu wybieramy te czy inne historie, by je opowiedzieć. Niektórzy uważają, że to historia wybiera nas, kiedy do nas przychodzi" (Bonda 2015: 22). Skoro poradniki twórczego pisania tak dużą rolę przypisują emocjonalnemu zaangażowaniu twórcy (co postaram się wykazać poniżej), ostateczny efekt jego pracy można analizować przy użyciu estetycznej kategorii ekspresji (por. np. Croce 1961).

Przyjrzyjmy się kilku ćwiczeniom:

> Kup lub wypożycz gazetę. Przejrzyj ją i wybierz interesujące cię artykuły. **Wybieraj tylko takie, które naprawdę cię ciekawią**. Przeczytaj je. Zniszcz lub schowaj. Postaraj się jednym zdaniem napisać, o czym był ten tekst. Znajdź temat fabuły, która „siedzi" w tej historii. (Bonda 2015: 89, podkr. H.S.-S.)

W kolejnym zadaniu z tego samego podręcznika pojawiają się dwa elementy – odwołanie do osobistych wrażeń, ocen, prze-

żyć oraz zachęcenie do „wyobrażenia sobie" fragmentu rzeczywistości, do którego nie posiadamy dostępu:

> Wyjdź na spacer. Obserwuj, co się wokół ciebie dzieje. [...] **Znajdź osobę, która cię zafrapuje**, zaciekawi, przestraszy. Dopisz jej historię, biorąc pod uwagę króciutki fragment jej życia, jaki było ci dane podejrzeć. Weź z prawdziwej osoby tylko wygląd zewnętrzny oraz cechy zachowania. **Popuść wodze wyobraźni** (Bonda 2015: 179, podkr. H.S.-S.).

Podobny przykład pochodzi z poradnika pod red. Zawady: „Opisz najbardziej ekscentryczną osobę z grona ludzi, których znasz osobiście" (*Jak zostać pisarzem?* 2011: 191). Oczywiście ćwiczenie w pierwszej kolejności ma rozwijać umiejętność charakteryzowania, opisu postaci, ale zauważmy, że nie chodzi o postać przypadkową.

Ćwiczenia z zakresu twórczego pisania mogą również oswajać to, co obce, służyć akceptacji własnych słabości, lęków. W *Maszynie do pisania* znajduje się m.in. takie polecenie: „Znajdź zdjęcie burzy, które budzi twój niepokój. [...] Obserwuj zdjęcie, aż przeistoczy się w twojej głowie w kawałek świata przedstawionego" (Bonda 2015: 198). Często proponuje się ćwiczenia o funkcjach terapeutycznych, np. polegające na pisaniu listu do osób, które znamy[12]:

> Napisz list do swojego wroga. Zadbaj o to, by poza rzeczowymi argumentami na temat waszej „wojny" **znalazły się w nim elementy emocjonalne**. Zakończ prośbą o zawieszenie broni i spotkanie. Jeśli chcesz, opisz konfrontację tych dwóch bohaterów: swoją i antagonisty. Zobacz, jak zmieniła się narracja i dlaczego (Bonda 2015: 26, podkr. H.S.-S.).

---

[12] Wykorzystanie listu jako narzędzia terapeutycznego stało się w ostatnim dziesięcioleciu niezwykle popularne. Pisze o tym m.in. A. Borawska w artykule poświęconym listom w psychoterapii: „Listy terapeutyczne są niezwykle użytecznym narzędziem do pracy z pacjentem i płodną techniką ekspresji i porządkowania uczuć, emocji i doświadczeń. Spełniają funkcję podobną do dzienników intymnych regulujących równowagę pomiędzy emocjonalnością i racjonalnością, strukturyzującymi doświadczenie" (Borawska 2013: 12).

Nie wszystkie z zadań proponowanych w poradnikach *creative writing* mają na celu kształcenie umiejętności *stricte* pisarskich: „Czego dotyczą twoje lęki, niepokoje, rozczarowania? Przedstaw trudności obecnej sytuacji. Co jest najgorsze? Z drugiej strony, co zyskałaś?" (Bezubik 2015: 12).

Zaprezentowane ćwiczenia służą „wyostrzaniu" zmysłów i świadomej pracy z emocjami. Język na chwilę chowa się w cieniu. Logika ustępuje spontaniczności, gramatyka – czułości. Ćwiczenia twórczego pisania mogą być sposobem nadawania sensu, porządkowania zdarzeń, ich akceptacji:

> Przeanalizuj swoje życie i poszukaj historii, które nadawałyby się do opowiedzenia innym. Zastanów się, jak zmienić ich przebieg na bardziej fantastyczny. **Nie bój się przerysowań. To tylko ćwiczenie** (Bonda 2015: 90, podkr. H.S.-S.).

Ale nie bierzmy tego na poważnie. Ćwiczenia to przecież gra, to „zabawa słowem", ich celem nie jest wykreowanie ostatecznej wersji tekstu. Ludyczny aspekt twórczości sprzyja ewokowaniu pozytywnych uczuć, przełamywaniu barier i kompleksów, może także być pouczający, szczególnie, gdy dotyczy nabierania dystansu do siebie i do tego, co się robi: „Opisz na mniej więcej stronie, najwyżej dwóch, siebie jak bohatera literackiego. Spróbuj zrobić to **zabawnie**" (Winiarski, Rawska 2015: 183, podkr. H.S.-S.). W innym miejscu: „Przypomnij sobie jakieś nieprzyjemne wydarzenie z twojego życia. Zastanów się, co mogło być w nim **zabawnego**. Następnie napisz krótką scenę z postaciami i dialogiem, opartą na tym wydarzeniu. Napisz ją tak, by pokazać czytelnikowi **komizm** tej sytuacji" (Winiarski, Rawska 2015: 386, podkr. H.S.-S.) albo „Jaki jest twój ulubiony dowcip? Czy masz pomysł, jak wpleść go w fabułę?" (Winiarski, Rawska 2015: 386).

Wróćmy na chwilę do pojęcia wyobraźni. Jak wiemy, kieruje ona procesem twórczym, ale i odbiorczym[13]. Wykorzystując umiejętnie wyobraźnię, wpływamy **również na emocje odbiorcy**, któ-

[13] W poradniku dla copywriterów (*Magia słów. Jak pisać teksty, które porwą tłumy*), który może stanowić rodzaj uzupełnienia *Szkoły twórczego pisania*, autorka poświęca jeden rozdział „grze na emocjach" (Wrycza-Bekier 2014: 165–174).

ry dzięki mocy obrazów, skojarzeń i symboli uczestniczy w obiegu społecznej świadomości: „opowiadać znaczy tak naprawdę nauczać, zmuszać do refleksji, budzić emocje" (Bonda 2015: 29).

Idąc ulicą, spotkałem siebie

> *Jeżeli humanistyka w ogóle istnieje, to istnieje tylko dlatego, że ludzie, którzy ją uprawiają, stwarzają nieustannie samych siebie w ponawianym akcie rozumienia samych siebie i świata, jaki ich otacza.*
>
> Michał Paweł Markowski

Jak naucza współczesna filozofia, ponieważ język nigdy nie jest sprawą prywatną, tożsamość jest zawsze zapożyczona. To może być dobra wiadomość. W sukurs filozofii przychodzą nauki empiryczne. Naukowcy z New York University i Cornell University udowodnili, że uwolnienie się od „ja" (jako sposób zdystansowania się do problemu) sprzyja twórczym rozwiązaniom. Do takich wniosków doprowadził badaczy eksperyment. Jego uczestnicy mieli za zadanie wymyślenie sposobu ucieczki z więzienia przy wykorzystaniu liny (niesięgającej ziemi). Osoby należące do pierwszej grupy badanych wcielały się w rolę więźnia, a należące do drugiej grupy – w rolę pomocników. Po dwóch minutach okazało się, że połowa badanych „więźniów" nie miała pomysłu na ucieczkę, w przeciwieństwie do dwóch trzecich ich „pomocników". Opisany problem nazwano zasadą Pessoi[14], zgodnie z którą „każda sytuacja, która pozwala nabrać dystansu do siebie, sprzyja kreatywności. Jedną z metod pobudzenia kreatywności jest przysłowiowe złapanie oddechu, czyli tymczasowe zdystansowanie się do problemu" (Kast 2014: 36).

---

[14] Fernando Pessoa tworzył pod kilkunastoma pseudonimami. Stworzył również ponad siedemdziesiąt własnych heteronimów, czyli pseudonimów, za którymi kryła się fikcyjna, wymyślona przez niego – wraz z całą biografią – postać. O Pessoi pisze również Bas Kast w cytowanym przeze mnie artykule.

Chociaż o zasadzie Pessoi w poradnikach twórczego pisania nie przeczytamy ani słowa, ich autorzy proponują szereg ćwiczeń, który się na niej opiera. Możemy tutaj wspomnieć m.in. o prostszych zadaniach polegających na zmianie typu narracji z trzecioosobowej na pierwszoosobową lub o nieco bardziej skomplikowanych, których celem jest stworzenie fikcyjnej biografii znajomej lub bliskiej osoby:

> Pomyśl o członku twojej rodziny, znajomym lub przyjacielu i zastanów się, który fragment jego biografii mógłby posłużyć za materiał na interesującą fabułę. Rozpisz go w punktach, które – zrealizowane w szczegółowym opisie – stworzyłyby interesującą opowieść (*Jak zostać pisarzem?* 2011: 98).

Osoba korzystająca z poradnika uczy się mówienia wieloma głosami. Chodzi tu o stworzenie zróżnicowanej narracji, ale również o umiejętność budowania wielowymiarowych postaci, „dalekich" dla autora – ze względu na przekonania lub życiowe doświadczenie.

Specjaliści mówią wprost: „Nasza kreatywność bywa ograniczona przez ramy osobowości i utarte schematy myślenia. Jeśli uda nam się w pewnym stopniu od tej zależności uwolnić, może to zaowocować przypływem większych sił twórczych" (Kast 2014: 36). To dlatego podróże kształcą, a zmiana miejsca, zarówno fizycznego, jak i umysłowego oglądu, prowadzi do odkryć, których nie jesteśmy w stanie od razu przewidzieć. Owa zmiana może polegać nie tylko na „wcielaniu się" w różnych bohaterów. Podobny skutek przyniesie spoglądanie na siebie cudzymi oczami:

> Idąc ulicą, spotkałem siebie [...] staraj się opisać własny stan emocjonalny na widok napotkanej postaci. Praca nie musi się zaczynać od wymienionego zdania, niech ono będzie jedynie inspiracją. **Nie myśl logicznie, wyłącz rozum,** pozwól sobie na wariactwo, popuść wodze fantazji (Bonda 2015: 176, podkr. H.S.-S.).

To ćwiczenie kumuluje analizowane przeze mnie problemy. Z jednej strony należy **wyobrazić sobie** sytuację spotkania z samym sobą, czyli spojrzeć na siebie „z zewnątrz". Z drugiej strony piszący od razu skupia się na emocjach i pozwala na ich swobod-

ny przepływ. Obserwuje, co się dzieje, gdy fantazja bierze górę nad logiką. Wreszcie ten eksperyment myślowy, pozwalając „wyjść poza siebie", dopuszcza do głosu Innego, inspiruje i prowokuje: „Spróbuj porozmawiać sam ze sobą i opisać tę rozmowę, jakbyś konwersował z obcą osobą. Przesłuchaj się w lustrze, napisz do siebie list, nagraj się na dyktafon, opisz własne selfie" (Bonda 2015: 271). Ćwiczenie zmienia się w grę, a rozmowa z samym sobą przed lustrem tylko potwierdza fakt, że zasadniczym jej celem nie jest pisanie[15]. W rzeczywistości stawką jest tożsamość, która ujawnia się w obliczu narracji. Życie zyskuje sens dzięki opowiadaniu, a opowieść, dzięki charakterowi interpretacyjnemu, staje się podstawowym narzędziem samozrozumienia.

Autorzy poradników twórczego pisania nauczają nieustannego podważania tego, co moje – czemu innemu może służyć wyobrażanie siebie jako ostrygi, albo gatunku zagrożonego zwierzęcia, albo własnej prababki? Inny wariant takiego ćwiczenia:

> Stwórz krótkie opowiadanie, którego główny bohater będzie kreślony autobiograficznie, będzie odpowiadał twoim cechom charakteru i twoim doświadczeniom. **Niech bohater ten będzie jednak odmiennej od twojej płci i starszy od ciebie o dwadzieścia lat** (*Jak zostać pisarzem?* 2011: 192, podkr. H. S.-S.)

Uczymy się akceptować Innego, którego nosimy w sobie. Czas wykonywania ćwiczeń to moment, gdy pozwalamy mu przemówić, otwieramy się na skrywane (tłumione?) myśli, których w innym sposób nie chcieliśmy bądź nie potrafiliśmy wyeksplikować. Wkładając je w usta fikcyjnego bohatera, możemy je zaakceptować i być może zrozumieć: „Zastanów się nad swoim życiem i zanotuj kilka pomysłów na historie do opowiedzenia. Pomyśl, gdzie te opowieści mają swój początek. Co je uruchomiło?" (Bonda 2015: 247).

Romantyzm uznał posługiwanie się wyobraźnią za najwłaściwszy sposób realizacji twórczości artystycznej, ale to oświece-

---

[15] Spoglądać inaczej, to znaczy również pozwolić sobie na konfrontację, np. z opiniami czytelników: „Opowiedz scenę, którą chcesz zapisać, koledze, mężowi, żonie i obserwuj, jak reagują. Pozwól na pytania" (Bonda 2015: 261).

nie przyniosło koncepcję, do której tutaj w rzeczywistości nawiązuję. Wyobraźnię moralną (zwaną wtedy sympatią) traktowano jako źródło empatii. Zauważono wówczas, że to właśnie dzięki niej możemy wyobrazić sobie, że jesteśmy inną osobą i w rezultacie doświadczyć i zrozumieć emocje, które ona przeżywa[16] (Engell 1981: 143–160). W podobnym duchu, wiele lat później, pisał Bachtin o relacji autora ze swoimi powieściowymi bohaterami. Jednak jego teoria sięgała dalej. Bachtin dostrzegł moment, w którym bohater odcina się od autora i zaczyna żyć samodzielnie. Autor może spojrzeć na siebie jego oczami i zrozumieć – siebie.

Wnioski

> *Język jest niewątpliwie jednym z elementów rzeczywistości, ale nią całkowicie nie jest (nie jest drzewem albo studnią), podobnie jak nie są nią wyłącznie nasze emocje czy nasze myśli (których gdzie indziej, poza nami samymi, znaleźć nie sposób.*
>
> Michał Paweł Markowski

„Wyobraźnia była i jest postrzegana jako typowa dla człowieka zdolność przywoływania lub swobodnego tworzenia zmysłowych obrazów bądź też powoływania do **formy obecności** przedmiotów nieobecnych w świecie zjawiskowym" – pisze Alicja Głutkowska-Polniak (2012: 7, podkr. H.S.-S.). Autorzy poradników twórczego pisania rozumieją to pojęcie również i w ten sposób. Wyobrażanie to **uobecnianie.** Piszący otrzymuje narzędzie do twórczego przekształcania rzeczywistości, a poprzez zderzanie starych i nowych, oswojonych i obcych sensów może nadać jej nowe znaczenie.

„Wyobrażanie sobie" to nie tylko metoda stymulacji twórczości pisarskiej, to również sposób pogłębiania własnego do-

[16] Do końca lat 50. XVIII w. koncepcję wyobraźni sympatycznej rozwinęli David Hume, Edmund Burke i Adam Smith.

świadczenia. Zadania dla młodych pisarzy pokazują, że nie można oddzielić słowa, tekstu od osobistych, podmiotowych uwarunkowań – emocji, wrażliwości, wspomnień. Umysł ludzki jest literacki, w codziennych czynnościach rozpoznajemy struktury narracyjne i dopasowujemy je do określonych wzorców. Skoro więc opowiadanie historii jest naturalne, to ćwiczenia pisarskie zachęcają do rozwijania umiejętności kognitywnych.

Poradniki twórczego pisania są źródłem schematów fabularnych, sposobów wzbogacania emocji czytelnika, powszechnie używanych „trików pisarskich" i podstaw z zakresu poetyki. Obok ograniczeń, wynikających z użytkowej formy, zawierają w sobie „ćwiczenia z wrażliwości". Przypominają, że opowieść jest podstawowym narzędziem budowania ludzkiej tożsamości. W praktyczny sposób prezentują wachlarz problemów poruszanych przez nurt krytyki etycznej, zwracającej uwagę na poszanowanie Innego: uczą empatii, akceptacji i przełamywania schematów myślenia. Konfrontują z ważnymi tematami: alienacją, cierpieniem, śmiercią.

W tym sensie poradniki twórczego pisania, pełniące rolę współczesnych „poetyk praktycznych", mogą okazać się publikacjami wybiegającymi daleko poza ich pierwotne funkcje.

Literatura

Bachtin M. (1986), *Estetyka twórczości słownej*, red. D. Ulicka, PWN, Warszawa.

Belting H. (2007), *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie,* Universitas, Kraków.

Borawska A. (2013), *Listy w psychoterapii,* „Psychiatria i Psychoterapia", nr 4 (9).

Croce B. (1961), *Zarys estetyki,* PWN, Warszawa.

Deangelis T. (2014), *Wyśnione rozwiązania,* „Psychologia Dziś", nr 2.

Engell J. (1981), *The Creative Imagination. Enlightenment to Romanticism,* Harvard University Press, Cambridge, MA.

Freud S. (1974), *Pisarz a fantazjowanie*, przeł. M. Leśniewska, [w:] *Teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 2*: Od przełomu antypozytywistycznego do roku 1945*, cz. 1: *Orientacje poetocentryczne i kulturocentryczne*, oprac. S. Skwarczyńska, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Głowiński M., Kostkiewiczowa T. (2010), *Wyobraźnia*, [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Głutkowska-Polniak A. (2012), *Wyobraźnia. Sztuka i design*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Humpherey R. (1970), *Strumień świadomości – techniki,* „Pamiętnik Literacki", z. 4 (61).
Jakubowska J. (2008/2009), *Potęga wyobraźni. Między pesymizmem Baudrlillarda a optymizmem Beltinga,* „Estetyka i Krytyka", 15/16.
Kast B. (2014), *Jak wspomagać kreatywność,* „Psychologia Dziś", nr 2.
Markowski M. P. (2015), *Polityka wrażliwości,* Universitas, Kraków.
Matczak A., Knopp K. A. (2013), *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka,* Wydawnictwo Stowarzyszenie Filomatów, Warszawa.
Nęcka E. (1994), *TRoP…: twórcze rozwiązywanie problemów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
Nęcka E. (2014), *Twórczość, udręka i ekstaza*, „Psychologia Dziś", nr 2.
Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B. (2005), *Trening twórczości* (wyd. IV, zmienione i rozszerzone), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
Osowiecka M. (2014), *Emocje w procesie twórczym. Perspektywa kliniczna i aplikacje teoretyczne,* „Ogrody Nauk i Sztuk", nr 4.
Starobinski J. (1972), *Wskazówki do historii pojęcia wyobraźni,* „Pamiętnik Literacki", z. 4 (43).
Tatarkiewicz W. (2006), *Dzieje sześciu pojęć,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Zeibig D. (2014), *7 strategii kreatywnego myślenia,* „Psychologia Dziś", nr 2.

Poradniki

Bezubik K. (2015), *Piszę, bo chcę… Poradnik kreatywnego pisania. Jak napisać książkę?,* Wydawnictwo internetowe ebookowo.
Bonda K. (2015), *Maszyna do pisania. Kurs kreatywnego pisania,* Muza SA, Warszawa.
Filipiak I. (2000), *Twórcze pisanie dla młodych panien,* WAB, Warszawa.
Jak zostać pisarzem? Pierwszy polski podręcznik dla autorów (2011), red. A. Zawada, Bukowy Las, Wrocław.
Krzan K. (2009), *Praktyczny kurs pisarstwa. Jak napisać intrygującą i wciągającą książkę?*, Złote Myśli, Gliwice.
Winiarski J., Rawska J. (2015), *Po bandzie, czyli jak napisać potencjalny bestseller,* Prószyński i S-ka, Warszawa.
Wrycza-Bekier J. (2012), *Szkoła twórczego pisania. Jak zostać autorem bestsellerowych książek?*, Helion, Gliwice.
Wrycza-Bekier J. (2014), *Magia słów. Jak pisać teksty, które porwą tłumy?*, Helion, Gliwice.

7

Krzysztof Zajas

Uniwersytet Jagielloński
http://dx.doi.org/10.18778/8088-905-7.08

Dlaczego profesor od literatury pisze kryminały?*

Poniższy tekst grzeszy nadmierną intymnością, by pretendować do naukowości. To raczej *confessio* niż *scientia*, a co za tym idzie – zmiana perspektywy patrzenia na tekst literacki z instytucjonalnej na indywidualną i z badawczej na twórczą. Nie kończyłem uniwersyteckich kursów twórczego pisania, nie mam dyplomu zawodowego pisarza, co nie zmienia faktu, że pytanie o związek uniwersyteckiej nauki z pisarstwem jest dla mnie wciąż otwarte i żywe, a doświadczenie nowe. Podejmując się pisania popularnej powieści, myślałem o innych przypadkach mi podobnych – nie z powodu talentu, ale okoliczności życiowych. Jerzy Pilch porzucił pracę polonisty na moim wydziale, by dostąpić nowego wcielenia i zająć się wyłącznie pisaniem artystycznym. Czesław Miłosz przeciwnie – będąc już uznanym pisarzem, podjął się uniwersyteckiej funkcji literaturoznawcy, by mieć z czego żyć na emigracji w Stanach Zjednoczonych. Pisarstwo artystyczne uprawiali – czy to wstydliwie, do biurka, czy ostentacyjnie – John R. R. Tolkien i Umberto Eco. Przykłady można by mnożyć.

Od momentu, gdy we wrześniu 2014 r. ukazali się *Ludzie w nienawiści*, pierwszy tom „trylogii grobiańskiej", tytułowe py-

---

* Tekst opublikowany pierwotnie w piśmie „Zagadnienia Rodzajów Literackich" 2017, nr 60 (121), z. 1.

tanie słyszałem wielokrotnie. Zadawali je moi bliscy, moi studenci i koledzy z Wydziału Polonistyki, dziennikarze podczas (nielicznych) wywiadów oraz czytelnicy na (nielicznych) spotkaniach autorskich. Sam również je sobie zadawałem, zwłaszcza w chwilach, gdy odkładałem na bok myśl o kolejnych sensacyjnych fikcjach do napisania i przygotowywałem się do zajęć uniwersyteckich lub pisałem referat na kolejną konferencję. Dlaczego profesor od literatury pisze kryminały? Brzmiało w tym kilka innych pytań, które – jak mi się wydawało – można by sformułować następująco:

1. Dlaczego poważny badacz, autor prac o poezji Miłosza i o kulturze pograniczy wschodnich dawnej Rzeczpospolitej, poświęca swój warsztat na rzecz czegoś tak błahego jak powieść popularna? W domyśle: dlaczego skoro już musi pisać, nie sięgnie do czegoś wyższego, bardziej ambitnego?

2. Czy teoria literatury i kultury może stanowić punkt wyjścia dla twórczości masowej, rynkowej, nastawionej na płaską sensację i kasowy sukces? W domyśle: czy umiesz pisać aż tak prymitywnie? A w wersji łagodniejszej: czy znajomość teorii literackich pomaga przy pisaniu, czy przeszkadza?

3. Czy pisanie kryminałów przez profesora nie narusza powagi uniwersytetu i nauk humanistycznych? W domyśle: nie wstyd ci, profesorze, zniżać się do takiej pisaniny?

4. (od tych, którzy już czytali) Co z ciebie wylazło? Nie wystarczy ci poważne zajęcie uniwersyteckie i musisz wyżywać się w krwawych historiach, pisanych ostrym, często wulgarnym językiem? (od tych, którzy nie czytali) A bardzo to jest krwawe?

5. Czy sięganie po trzydziestu latach pracy naukowej do gatunku niskiego nie podważa wszystkiego tego, co dotychczas przemyślałeś i opublikowałeś? Czy przypadkiem nie podcinasz w ten sposób gałęzi, na której siedzisz? W domyśle: co ci strzeliło do głowy?

Wszystkie te pytania bzyczały mi nad uchem jak osy, gdy zasiadałem do pierwszej powieści. To znaczy miałem świadomość, że porywając się na kryminał, naruszam jakieś tabu, popełniam nieprzyzwoitość i grzech, z którego będę się musiał później gęsto tłumaczyć. Skutkiem tego wstydu było mocne na samym początku postanowienie, że muszę jak ognia wystrzegać

się profesorskiego języka, a ponieważ nie wiedziałem dokładnie, czym on jest, postanowiłem pisać „niepięknie", tzn. najbrzydziej, jak potrafię. Moja żona – tzw. Pierwsza Czytelniczka – po pierwszym rozdziale przerwała lekturę maszynopisu, wzięła ołówek i zaczęła wykreślać wszystkie brzydkie słowa na „k" i „ch", których na ośmiu stronach znalazła ponad dwadzieścia. Otóż, moim pierwszym pomysłem na uwolnienie się od „profesorstwa literackiego" było wstawianie wulgaryzmów gdzie popadnie, byle więcej. Byle czytelnik nie zorientował się, że to pisze humanistyczny wykształciuch. Broniłem się argumentami o języku figuratywnym, o tym, że prostak naprawdę tak mówi itp., ale ona kreśliła bezlitośnie, udało mi się obronić zaledwie cztery czy pięć soczystych „kurew".

Z tego wynika, że od początku czułem ową niestosowność czy też nieprzystawalność tego, co robiłem dotychczas i tego, co zamierzałem zrobić. Kiedy więc po raz pierwszy usłyszałem pytanie o wpływ wiedzy literaturoznawczej na moją praktykę pisarską, stanowczo zaprzeczałem: nie, teoria literatury nie pomaga w pisaniu literatury. I przywoływałem powyższy przykład z wulgaryzmami.

Korekta mojego stanowiska przyszła wraz z pierwszą refleksją na temat miejsc niedookreślonych u Romana Ingardena i Wolfganga Isera. Pisząc jakiś banalny fragment o powrocie głównego bohatera do domu zabrnąłem w opis tak szczegółowy, że nie wiedziałem, jak z niego wybrnąć: „Wszedł do pokoju, położył torbę na podłodze, odsunął krzesło, usiadł, sięgnął pod biurko i palcem wcisnął przycisk uruchamiający komputer…". Gdy zacząłem kombinować, jaki on ma ten komputer i czy przypadkiem nie jest to laptop firmy Lenovo, klepnąłem się w czoło i nacisnąłem DELETE. Przypomniałem sobie o schematycznej budowie dzieła literackiego i ze skruchą oddałem pole szczegółowego opisu czytelnikowi, który przecież dysponuje własną wyobraźnią i nie muszę mu podawać wszystkiego na tacy, jak w McDonaldzie. Od tamtego czasu zwróciłem honor poczciwemu Ingardenowi i cieszę się, że przez lata nauczałem o nim na poetyce. Pierwsza odpowiedź brzmiałaby więc banalnie: piszę, żeby rozbudzić wyobraźnię czytelnika.

Ostatnio jedna z moich doktorantek zapewniała mnie, że musi napisać recenzję do wydawanego przez siebie pisemka z ostatniego tomu „tylogii grobiańskiej". Na moje wstydliwie pożądliwe pytanie, czy już przeczytała, odparła, że tak. „Pożyczyłam od koleżanki i przeczytałam w trzy godziny", oświadczyła zadowolona, że może się przypochlebić. Zdębiałem. Sześćset pięćdziesiąt stron w trzy godziny? To ponad dwieście na godzinę; trzy i pół strony na minutę. Tak szybko to ja mogę co najwyżej wertować. Gdy nieśmiało zaoponowałem, wyznała, że czyta dwie–trzy książki dziennie, a oprócz tego dużo pisze. Jedyna odpowiedź, jaka mi przyszła do głowy, to taka, że w takim razie nie mogę być jej promotorem, bo czytam znacznie mniej. Chyba nie zrozumiała do końca, o co mi chodzi, natomiast ja zrozumiałem, na czym polega nowe zjawisko w kulturze popularnej: ludzie czytają na wyścigi, a raczej ścigają fabuły jak zające po polu ze strzelbą swojej nienasyconej rozkoszy lektury. Jakiś **fastread**, analogicznie do fastfoodu: napchać się szybko i lecieć dalej. Zastanawiałem się, w jakiej formie u takich czytelników objawia się niezdrowa otyłość.

Moja druga odpowiedź na pytanie „dlaczego piszę" brzmiałaby więc tak: żeby zatrzymać czytelnika przy tekście, zmusić do wyhamowania i wgłębienia się w tekst. Człowiek – także bohater literacki – nie jest płaską kartką do szybkiego wertowania. A przynajmniej nie powinien być. (Są specjalne portale, na których czytelnicy ścigają się, kto więcej przeczyta.) Skoro moi studenci nie chcą czytać Dostojewskiego i Tomasza Manna, nie mówiąc już o Orzeszkowej i Dąbrowskiej, i latają z kosmiczną hiperprędkością po galaktykach kryminałów i horrorów, to trzeba im dać tekst w ich stylu, a w pakiecie przemycić trochę z tego, co według moich wyobrażeń przynależy do kultury wyższej. Dlatego wielką radość sprawiały mi komplementy od czytelników w rodzaju: to nie jest zwykły kryminał, to powieść psychologiczna i obyczajowa, a wątki kryminalne są tylko pretekstem.

Walka o nieco wyższy poziom literatury popularnej – a taki ideał gdzieś tam mi przyświecał – jest próbą odwrócenia polonistycznej wersji zasady Kopernika, że gorszy tekst wypiera lepszy tekst. Albo schlebiamy niskim gustom, idąc z nimi na dno, albo

zahaczamy wrażliwość czytelniczą o atrakcyjność swojego pisania i podciągamy ich w górę. Dlatego chcę, żeby tekst miał smak, poetykę, literackość, by nie był wyłącznie obojętnym relacjonowaniem wymyślonych zdarzeń. Mam wrażenie, że olbrzymia większość dzisiejszej produkcji kryminałów w Polsce to streszczanie dziennikarskim językiem brutalnych fabuł, często zresztą przejmowanych z literatury obcej, ewentualnie okraszonych gazetową problematyką społeczną. Chciałbym, żeby dobry tekst literacki niósł ze sobą również magię słowa, żeby zachwycał formą, nie tylko przerażał treścią. Odwołując się do profesorstwa: by zawierał odpowiedni ładunek funkcji poetyckiej. Inaczej mówiąc – połączyć twórczość nastawioną na rynek z wartościami literackimi.

Pisarze nie lubią profesorów od literatury, tych „badaczy owadzich nogów", jak nas, polonistów przezywał Czesław Miłosz. Ci specjaliści od „duperelologii stosowanej" (to Stephen King) zabijają ducha literatury, ściągają w dół, odbierają urok boskiemu powołaniu. Pisarz chciałby przemierzać przestworza na grzbiecie uskrzydlonego rumaka, a tu przychodzi badacz, rozcina brzuch jego Pegazowi i maca by sprawdzić, dlaczego to coś w ogóle lata. Z drugiej strony, badacze literatury lubią pisarzy, chętnie zabiegają o ich względy i przyjaźnie, chcą być jak najbliżej tego źródła światła i ogrzać się nieco przy ognisku literackiej sławy. Często zazdroszczą, ponieważ też by tak chcieli. Nasze uniwersyteckie polonistyki pełne są młodych adeptów literatury, spełnionych i niespełnionych, utalentowanych i nieco mniej utalentowanych, a studia polonistyczne dają im złudne poczucie współuczestnictwa w tej niekończącej się twórczej biesiadzie. Miałem okazję się o tym ostatnio przekonać, ponieważ odkąd poszła fama, że Zajas został powieściopisarzem (sam wcale tak jeszcze nie uważam), nie ma miesiąca, by studenci nie przynosili mi swoich próbek z prośbą o ocenę. Sam przed laty robiłem dokładnie to samo. Bo to jest po prostu tak, że kiedy przeczytałeś tysiąc książek, to chcesz wreszcie spróbować napisać chociaż jedną. Każdego teoretyka kusi praktyka i gdybym był mechanikiem samochodowym, pewnie chciałbym też choć raz pojechać jak kierowca rajdowy. Nie ma w tym niczego złego

ani wstydliwego, każdy ma prawo sprawdzić się w dyscyplinie, którą wielbi. I to jest jeszcze jedna z moich odpowiedzi: chciałem spróbować, jak to jest latać na Pegazie, a nie tylko go kroić.

Nasz wielki profesor od poezji, Jan Błoński, wyznał kiedyś, że w młodości pisał wiersze, które były słabe i żadnego rozgłosu mu nie przyniosły, ale nauczyły go, co to jest wiersz. Kiedy sam piszesz i czujesz, jakie to trudne, masz lepszy wgląd w procesy twórcze innego autora; widzisz, z czym się zmaga, gdzie wygrywa, a gdzie ponosi klęskę; masz trochę lepszy zestaw wytrychów do otwierania jego wyobraźni. Też kiedyś pisałem wiersze, też były słabe i nie przyniosły mi rozgłosu, nie powtórzyłem również sukcesu Jana Błońskiego w dziedzinie krytyki, ale tamto doświadczenie dało mi niesłychanie cenny instrument do czytania poezji. Natomiast od czasu, gdy zasiadłem do pisania powieści, inaczej też czytam prozę. To niebywałe doświadczenie! Nie szukam przesłania ideowego, nie sprawdzam struktury narracyjnej ani kolejnych obrotów hermeneutycznego koła, nie zajmuję się odczytaniami w porządku synchronicznym i diachronicznym. Teraz sprawdzam, jak facet przyciął dialog, w którym momencie kazał wejść drugiej kobiecie, by nakryła pierwszą z mężem, jakiej użył metafory na zgrany do szczętu motyw, jakie postawił zdanie na koniec rozdziału. Okazało się, że kiedy sam piszesz, cudzy tekst zaczyna funkcjonować w twoim odbiorze zupełnie inaczej. Właśnie jak owoc ciężkiej, pisarskiej roboty, którą doskonale znasz, bo sam to przeszedłeś.

Przy tej okazji zweryfikowałem różne swoje profesorskie uprzedzenia. Na przykład jako badacz nigdy za bardzo nie ufałem *bon motom* w rodzaju: dziesięć procent to talent, a dziewięćdziesiąt to praca. Dopiero kiedy spędzałem przez kilka miesięcy po pięć–sześć godzin dziennie na pisaniu, zajmując się wcale nie wymyślaniem błyskotliwej akcji, tylko zamienianiem „także" na „również" i „popatrzył" na „spojrzał", zrozumiałem, o co tu chodzi. Proszę państwa! Ten Pegaz może z daleka wygląda, jakby latał, ale z bliska to on po prostu stoi w boksie i bezmyślnie wyjada ze żłobu owies, przeżuwając ziarnko po ziarnku. Po tygodniu pisania uznałem, że jestem beznadziejny i nie nadaję się na pisarza, bo w kółko powtarzam pięćdziesiąt tych samych

słów: „wstał", „usiadł", „wziął", „odłożył"… Jako teoretyk nigdy bym nie wiedział o tym, że największym wyzwaniem dla autora powieści są spójniki i zaimki, a nie psychologiczna głębia głównych bohaterów. „Jak pan pisze?" – spytał dziennikarz Stephena Kinga. „Słowo po słowie" – odparł pisarz. Krok po kroku. A zatem w kolejnym podejściu mógłbym powiedzieć o swoim tytułowym temacie tak: piszę, aby zweryfikować swoje przesądy w kwestii procesu twórczego.

Dotychczasowe odpowiedzi wyjaśniały, dlaczego w ogóle piszę, nie odpowiadały jednak na pytanie, dlaczego są to kryminały. Aby na nie odpowiedzieć, muszę sięgnąć do argumentów zaczerpniętych z porządku społeczno-politycznego. Brzmi groźnie, bo wkraczamy w dziedzinę zbrodni. Inny wybitny krytyk polski, Jan Kott, radził kiedyś: „Nie pisz o sobie – pisz sobą". Do dzisiaj nie wiem właściwie, co miał na myśli, ale tłumaczyłem to sobie tak: sięgnij do głębi swoich uczuć, zobacz, co cię najbardziej porusza, na co twoja dusza reaguje najżywiej; dokąd prowadzi cię twoja wyobraźnia w pierwszym odruchu. Stosowałem tę zasadę przy pisaniu tekstów teoretycznych (nigdy nie zajmowałem się twórczością, która mnie w jakiś sposób nie poruszała), i spróbowałem użyć jej w kryminale. A było tak.

Pierwszy rozdział, ten z mnóstwem brzydkich słów, wymyśliłem jakieś dziesięć lat temu, podczas wycieczki rowerowej. Jechaliśmy wiejską drogą i w pewnym momencie przemknął obok nas pędzący samochód, który minął moją córkę dosłownie o włos. Nic jej się nie stało, ale wyobraźnia natychmiast podsunęła mi obraz drogowej masakry własnego dziecka, na moich oczach, tuż przede mną. Wpadłem w popłoch, a zaraz potem zacząłem układać w głowie opowieść o tym, co bym zrobił, gdyby do tego faktycznie doszło. Powstała historia ojca, który po pogrzebie córki znika z domu i udaje się na poszukiwanie sprawcy, a kiedy po żmudnych poszukiwaniach wreszcie go znajduje, organizuje porwanie, wywozi mordercę na odludzie, zamyka w stodole, przywiązuje linami do belki… – ci, którzy czytali, wiedzą, co było dalej. Na ten uporczywy obraz nałożyło się kilka artykułów o bezkarności drogowych przestępców, nieudolności sądów i skandalicznej opieszałości policji – i pomysł

na pierwszy tom miałem gotowy. Chcę przez to powiedzieć, że zza pleców profesora od literatury wychynął normalny człowiek (jeśli ktoś taki w ogóle istnieje), jeden z nas, żyjący w tym miejscu i w tym czasie, któremu się wydaje, że zło dotyka wyłącznie innych. A gdy jednak dotknie jego, nagle cały świat wali mu się na głowę. Strach? Być może. A zatem kolejna odpowiedź brzmiałaby: pisanie kryminałów przynosi ulgę w permanentnym strachu przed złem tego świata. Inaczej mówiąc – w swoich kryminałach mszczę się na złych ludziach.

Cały system społeczny codziennie przekonuje nas, że mamy zapewnione bezpieczeństwo, dobrobyt, spokój i w ogóle wszystkie warunki potrzebne do normalnego funkcjonowania. Daje nam to nie tylko wygodę na co dzień, ale również poczucie przynależności do wielkiej, dobrze zorganizowanej wspólnoty, w której nikt nie jest zupełnie sam. A potem przychodzi jeden moment, sekunda, przypadek z maską złośliwego losu, i cały ten porządek społeczny wali się w gruzy. Jednak jesteś zupełnie sam. Nikt ci nie pomoże, a twoje skargi zostaną zapisane w protokołach i schowane do szuflady. Wszystko dzieje się zgodnie z prawem, a ciebie zżera bezsilna złość, że to niesprawiedliwe. Co robisz? Większość z nas nie robi nic; zaciska zęby i żyje dalej, z blizną na sercu. W moich powieściach wyobrażam sobie bohaterów, którzy jednak chcą coś zrobić, buntują się, próbują naprawiać, albo na własną rękę wymierzać sprawiedliwość, co bywa niebezpieczne, ale ich to już nie obchodzi. Oni już są po drugiej stronie granicy, której my wszyscy – reprezentanci „normalnej" ludzkości – raczej nie umiemy przekroczyć. Inaczej mówiąc, zdobywają się na to, na co ja bym się zdobyć nie umiał. Jak brzmi tym razem odpowiedź? Piszę kryminały, by być kimś innym, kto potrafi zdziałać więcej ode mnie.

Jak widzicie, profesora szkiełko i oko przegrywa z poetą i jego puentą: „miej serce i patrzaj w serce". Może to jeszcze jedna z moich odpowiedzi: w pracy akademickiej dominuje podejście racjonalne, obiektywizujące, intelektualne, ważące racje – kosztem odruchowej, czystej emocjonalności, która przecież też ma swoje racje. I to ona dochodzi do głosu w pisaniu kryminałów przez profesora polonistyki, gdy gasną rozumne świa-

tła dnia i zapada irracjonalna ciemność. Nigdy nie fascynowały mnie logiczne łamigłówki kryminalne Agaty Christie, zawsze przedkładałem nad nie mroczne instynkty kierujące bohaterami Raymonda Chandlera. Wydawało mi się, że wbrew mojej akademickiej rutynie, prawdy dojść można wsłuchując się w uczucia, a nie w umysł. Nasze myśli kręcą i oszukują, uciekają w dyskursy i przemilczenia, podczas gdy uczucia z definicji są szczere. To filozofowie wymyślili, że prawdy dochodzi się rozumem.

Mój mistrz, Stephen King, powiedział w *Pamiętniku rzemieślnika*: „Zadaniem literatury jest odnajdywanie prawdy ukrytej wewnątrz sieci kłamstw, składających się na opowieść, nie zaś nieuczciwość intelektualna w poszukiwaniu mamony". Wygłaszał tę mądrość przeciwko pisaniu dla pieniędzy, ale dla mnie zachowała ona wartość uniwersalną. Nasze życie jest siecią kłamstw i świadomych bądź nieświadomych przemilczeń, a literatura jest po to, by wydobywać spod tego drobinkę prawdy. O, tak, to jest dobre: piszę, żeby wyrazić to, czego sam przed sobą nie potrafię uczciwie wyznać.

Nie mam żadnego morału na koniec. Profesor nigdy nie chciał być bez reszty tylko profesorem, przeciwnie, nieustannie korciła go ucieczka, wyskoczenie na chwilę z profesorskiej togi i hasanie po dzikich polach literatury. Tytułowe pytanie jest źle postawione. W ogóle jest postawione niepotrzebnie, ponieważ nie ma tu żadnej opozycji. A zamiast morału niech będzie na koniec przytoczone za Kingiem zawołanie z okładek „trylogii grobiańskiej" – książki mają być do czytania. I do pisania.

8

Gabriela Matuszek-Stec
Uniwersytet Jagielloński
http://dx.doi.org/10.18778/8088-905-7.09

Twórcze pisanie – specyfika studiów podyplomowych (na przykładzie najstarszej w Polsce szkoły pisarzy – Studium Literacko-Artystycznego UJ)*

Dlaczego studia podyplomowe?

Sztuki pisarskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim naucza się od dwudziestu dwóch lat w ramach studiów podyplomowych. Mogłoby to sugerować, że do stania się artystą w materii słowa potrzebna jest jakaś podstawowa wiedza, nad którą nadbudowuje się poziom wyższy, tworzący fundament twórczości literackiej. W pewnym sensie może byłoby to prawdą, bowiem proces twórczy uruchamiany jest wprawdzie z „boskiej iskry", ale dopełnia go i ukierunkowuje wiedza i doświadczenie, a także umiejętność obserwacji, rozumienia oraz interpretacji świata. Szkoła pisania powstała na Uniwersytecie Jagiellońskim jako dwuletnie studia podyplomowe w roku 1994, ponieważ był to jedyny sposób wprowadzenia sztuki pisarskiej w obręb struktury uniwersyteckiej. Uruchomienie magi-

* Tekst opublikowany pierwotnie w piśmie „Zagadnienia Rodzajów Literackich" 2017, nr 60 (121), z. 1.

sterskich (czyli pięcioletnich) studiów pisarskich nie było wówczas możliwe, a bolońska rewolucja, dzieląca wykształcenie na dwa etapy, przyszła wiele lat później. W roku 1994 jeszcze nikomu nie śniła się moda na wszechobecne dziś kursy *creative writing*, a temat „uczenia pisania" budził w środowiskach literackich spore kontrowersje (także u tych, którzy dziś takie kursy organizują)[1].

Jak wiadomo, studia podyplomowe podejmują osoby chcące zdobyć dodatkowe kompetencje, poszerzające możliwości pracy zawodowej. Z takiej perspektywy studia pisarskie mogą być traktowane jako element służący głównie samokształceniu, rozwijaniu pasji, bowiem dyplom ich ukończenia niczego nie gwarantuje, zwłaszcza w przestrzeni zawodowej. Idea powołania studiów podyplomowych miała swe źródło jednak nie tylko w ówczesnym systemie szkolnictwa wyższego. Drugim i znacznie ważniejszym powodem był zamysł stworzenia miejsca literackiej edukacji dla absolwentów kierunków innych niż filologiczne czy humanistyczne. I ta decyzja okazała się trafna – naszymi słuchaczami zostawali uzdolnieni literacko lekarze, aktorzy, muzycy, inżynierowie, fizycy, leśnicy itd., którzy chcieli uzupełnić i poszerzyć swą wiedzę z zakresu literatury i zagadnień okołoliterackich. Warto podkreślić, że tak pomyślany projekt zrodził się bez korzystania z wzorców zachodnich i zapewne dlatego krakowska szkoła różni się zarówno od amerykańskich kursów *creative writing*, jak i od innych podobnych instytucji działających w Europie[2].

---

[1] W pierwotnym wariancie – kiedy jeszcze to było możliwe – na nasze studia mogli być przyjmowani kandydaci po maturze, bo to wszak najbardziej chłonny wiek dla poety. Od strony formalnej regulowane to było odmiennymi dokumentami poświadczającymi ukończenie studiów: osoby z tytułem magistra otrzymywały świadectwo studiów podyplomowych, pozostałe – zaświadczenie o ukończenia Studium Literacko-Artystycznego.

[2] W świecie istnieje wiele formuł kreatywnego pisania. Najstarszy jest model amerykański (pierwszy program *creative writing* powstał w 1897 r. na uniwersytecie w Iowa i na wielu amerykańskich uniwersytetach istnieją kursy kreatywnego pisania, a na niektórych są osobnym kierunkiem studiów). Program tych kursów koncentruje się głównie na zajęciach warsztatowych (z poezji i prozy), którym towarzyszą seminaria z zakresu literatury. W Europie studia literackie pojawiły się na kilku uniwersytetach. W czasach socjalizmu działał moskiewski Instytut Pisarzy, który wypromował wielu znakomitych twórców, podobnie jak Instytut Lite-

Od początku nie łączyliśmy nazwy naszej instytucji z kreatywnym pisaniem, bowiem ta formuła wydawała nam się zbyt wąska. Określenia kreatywny / twórczy odnoszą się bowiem

racki w Lipsku, założony w 1955 r. (od 1959 nosił imię Johannesa Bechera). Literaturinstitut Leipzig został rozwiązany w 1990 r. przez władze Landu i powołany do istnienia w nowej formie w roku 1995. Lipskie studia mają kształt studiów licencjackich, trwają 6 semestrów, a głównymi przedmiotami są proza, poezja i dramat/nowe media, którym towarzyszą seminaria z wybranych tematów. W Niemczech na uniwersytecie w Hildensheim powołano w roku akademickim 1999/2000 kierunek kreatywne pisarstwo i dziennikarstwo kulturowe, pięcioletnie studia (licencjackie i magisterskie), kształcące w dziedzinie literatury, teatru, mediów, sztuki i muzyki. Pisanie dla sceny istnieje od 1990 r. w Berlinie, na Uniwersytecie Sztuki, podobnie jest w Utrechcie, w ramach Instytutu Teatru w Akademii Sztuk, chyba jedynym w Holandii czteroletnim kursie pisania. W 2000 r. powołana została do życia prywatna Akademia Pisarzy w Pradze, w której warsztaty pisarskie łączone są z wiedzą humanistyczną (z zakresu teorii literatury, języka czeskiego, antropologii kulturowej itp.). Poza kierunkami uniwersyteckimi na różnych uczelniach europejskich organizowane są kursy kreatywnego pisania, najczęściej otwarte dla wszystkich chętnych, bez wstępnej selekcji, jak np. na uniwersytecie w Monachium, gdzie Instytut Filologii Niemieckiej organizuje 3-semestrowe kursy dla studentów z wszystkich uczelni. Kursy i szkoły kreatywnego pisania są bardzo rozpowszechnione w Skandynawii, gdzie organizowane są od ponad trzydziestu lat. Na uniwersytecie w Göteborgu w ramach Instytutu Sztuk powołano w 1996 r. kierunek tworzenie literatury, poezja i proza, na który przyjmowane są osoby z dorobkiem, każdy z uczestników ma swojego tutora i realizuje własny pisarski projekt. W Finlandii istnieje sieć instytutów prywatnych, edukujących w zakresie muzyki, sztuk wizualnych, kreatywnego pisania. Kursy są otwarte, ale często organizowane pod egidą uniwersytetów. Popularne jest także nauczanie korespondencyjne, które istniało, zanim pojawiły się literackie portale internetowe. Bardzo długą tradycję ma uczenie pisania we Francji, zwłaszcza w Prowansji (od 1968 r.), gdzie kurs pisania kreatywnego jako obowiązkowy przedmiot wprowadzono nawet w wybranych szkołach podstawowych. Sieć kreatywnego pisania współpracuje z uniwersytetami w Lyonie i Grenoble. Powołano magisterskie studia kreatywnego pisania i wprowadzono obowiązkowe kursy dla osób, które zamierzają uczyć w szkole. W Uzbekistanie utworzono w 2003 r. dwuletnie studia literackie w ramach filologii uzbeckiej, współpracujące ze związkiem pisarzy i finansowane przez ministerstwo. W marcu 2005 r. odbył się *International Congress of Creative Writing Programs*, zorganizowany przez Instytut Literacki w Lipsku, który w ten sposób obchodził własne dziesięciolecie. Pisałam o tym w szkicu *O krakowskiej „Szkole Pisarzy" i europejskich instytucjach kreatywnego pisania*, „Pogranicza" 2010, nr 5. Podczas Kongresu prezentowane było także nasze przedsięwzięcie, które spotkało się z dużym zainteresowaniem.

także do innych czynności wyobraźniowo-intelektualnych, których efektem nie zawsze jest twórczość artystyczna, a szczególnie utwór literacki. Chcieliśmy stworzyć akademicką formułę nauczania sztuki pisarskiej (podobnie, jak uczy się malarstwa, muzyki czy aktorstwa), którą da się zamknąć w dwuletnim programie studiów. Z konieczności zatem wybór przedmiotów musiał ograniczyć się do realizacji programu w 320 godzinach dydaktycznych (liczbę godzin warunkowały względy finansowe).

Kompleksowość nauczania

Formuła studiów podyplomowych miała swoje ograniczenia i w ich ramach podjęta została próba stworzenia w miarę kompleksowego programu, posiadającego dwa cele nadrzędne: oferowanie wiedzy potrzebnej do uprawiania twórczości literackiej oraz umożliwienie rozwijania i doskonalenia warsztatu twórczego. Pierwszy cel był realizowany poprzez blok przedmiotów dostarczających konkretnej wiedzy w formie wykładowej bądź seminaryjnej; do tego bloku należały: *Wykłady o literaturze, Wykłady z estetyki, Wykłady o teatrze i dramacie, Wykłady o filmie, Wykłady z prawa autorskiego, Teorie procesu twórczego, Analiza tekstu literackiego i teoria literatury, Kultura słowa.* Zajęcia teoretyczne prowadzone były przez wykładowców uniwersyteckich, ale ich zakres i formułę przystosowano do potrzeb przyszłych literatów. Przez szereg lat ten zestaw przedmiotów spełniał oczekiwania słuchaczy i właściwie z drobnymi korektami przetrwał do dziś (zrezygnowaliśmy z *Wykładów z estetyki* i *Teorii procesu twórczego* oraz *Kultury słowa* na rzecz większej liczby zajęć warsztatowych i dwu nowych przedmiotów – *Krytyki tekstu* oraz *Warsztatów medialnych*[3]).

[3] Zmiany programowe nastąpiły dwukrotnie. Pierwszy raz w 2007 r. – wówczas głównym powodem zmian były prośby słuchaczy o zwiększenie liczby godzin warsztatowych. Zrezygnowaliśmy więc z dwóch bardzo cennych przedmiotów teoretycznych: *Wykładów z estetyki*, które znakomicie prowadził prof. Władysław Stróżewski i równie znakomitego seminarium prof. Stanisława Jaworskiego nt. *Teorii procesu twórczego* (na rzecz powiększenia licz-

Drugi blok przedmiotów, obszerniejszy godzinowo, obejmował zajęcia warsztatowe z różnych rodzajów i gatunków literackich: *Warsztaty poetyckie, prozatorskie, dramaturgiczne, Warsztaty wydawnicze i redagowanie pisma literackiego, Krytykę literacką, Scenariusz, Reportaż, Przekład literacki*. I te zajęcia były i są prowadzone przez wybitnych twórców, poetów, pisarzy i krytyków, najczęściej niezwiązanych z uniwersytetem (do pierwszych naszych wykładowców należeli m.in. Maciej Słomczyński, Andrzej Wajda, Maciej Szumowski, Marek Nowakowski, a także okazjonalnie Wisława Szymborska, Czesław Miłosz i Stanisław Lem) oraz twórcy zatrudnieni na uniwersytecie (Jerzy Jarzębski, Marta Wyka, Julian Kornahauser, Bronisław Maj). W kolejnych latach grono wykładowców powiększało się o nowych „Mistrzów", jak Olga Tokaczuk, Piotr Sommer, Marek Bieńczyk (wszyscy jeszcze przed swymi najważniejszymi sukcesami literackimi) oraz wielu innych znakomitych twórców (m.in. Izabela Filipiak, Karol Maliszewski, Roman Honet, Wojciech Kudyba, Agata Tuszyńska). Podyplomowe studia pisarskie łączyły zatem formułę akademicką z indywidualnymi projektami dydaktyczno-artystycznymi wolnych pisarzy, bowiem każde zajęcia oparte były na autorskim programie – specyficznych „lekcjach" tworzenia (zajęcia ze Stanisławem Lemem odbywały się np. w jego domu, a Maciej Słomczyński zapraszał do siebie słuchaczy – poza zajęciami – na wielogodzinne konwersacje itd.). Każde spotkanie z wybitnymi indywidualnościami twórczymi było niepowtarzalne, oparte na oryginalnych metodach przekazywania wiedzy i doświadczenia, uruchamiało różne obszary wyobraźni i pokazywało różne podejścia do twórczości literackiej. Niejednokrotnie wytwarzała się wyrugowana z przestrzeni akademickiej z powodu nadmiaru studentów relacja Mistrz – Uczeń, możliwa w małych grupach,

---

by godzin warsztatów prozatorskich, poetyckich i dramaturgicznych). Druga zmiana miała miejsce w 2012 r. i polegała – oprócz drobnej korekty w liczbie godzin niektórych zajęć – na rozszerzeniu warsztatów z reportażu o inne gatunki (obecnie przedmiot nazywa się *Gatunki niefikcjonalne*), likwidacji takich przedmiotów jak *Analiza tekstu literackiego i teoria literatury, Warsztaty wydawnicze, Kultura słowa* i *Krytyka literacka* i wprowadzenie w zamian *Poetyki opisowej, Krytyki tekstu* oraz *Warsztatów medialnych.*

które spajają więzy intelektualne oraz wyobraźniowo-emocjonalne, w której jednak nie chodziło o stworzenie czyjejś „szkoły" czy naśladowanie cudzej dykcji pisarskiej, ale otwarcie adeptów pióra na wielość literackich języków, sposobów opisu świata, umożliwiające odnalezienie własnej pisarskiej drogi. Tym sposobem w przestrzeni Alma Mater odnowione zostały najstarsze idee nauczania, a przede wszystkim – w ramy uniwersyteckiego kształcenia wkroczyła sztuka i ten mariaż okazał się niezwykle udany i owocny. Formuła studiów podyplomowych została wiec poszerzona i wzbogacona, bowiem obok uznanych twórców, zatrudnionych na Uniwersytecie Jagiellońskim na etatach naukowych (pracownikami UJ są wybitni poeci, pisarze i krytycy), sztuki pisarskiej uczyli i uczą tzw. wolni strzelcy, i te zajęcia wnoszą nową energię, spontaniczność, autentyczność, bezpośredniość, jednym słowem inny rodzaj przekazywania wiedzy.

Słabości formuły uniwersyteckiej

Formuła pisarskich studiów uniwersyteckich ma również swoje ograniczenia i słabości. Należy do nich konieczność wpisania dość specyficznego artystycznego programu we wzorzec Krajowych Ram Kwalifikacyjnych, czyli przełożenie często nieprzewidywalnych zdarzeń na konkretny język sylabusów, przeliczenie pracy literackiej na liczbę punktów ECTS, dookreślenie efektów kształcenia, nazwanie metod dydaktycznych i oceny efektów kształcenia uzyskanych przez studentów itp.

Dla przykładu pozwolę sobie podać fragment jednego z sylabusów, poświęconego warsztatom prozatorskim:

Efekty kształcenia
Student:
- ma podstawową wiedzę w zakresie tworzenia i budowy utworu prozatorskiego
- zna i rozumie podział na rodzaje i gatunki literackie
- potrafi napisać tekst prozatorski i poddać go krytycznej ocenie
- ma umiejętność świadomego odbioru literatury

- ma umiejętność twórczego myślenia i stosuje swoje pomysły do kreatywnego tworzenia tekstów
- ma świadomość znaczenia literatury w życiu społecznym
- wykazuje gotowość samokształcenia i zdobywania wiedzy literackiej.

Metody dydaktyczne
Głównie metody praktycznego zdobywania umiejętności:
- ćwiczenia warsztatowe doskonalące kompetencje literackie w zakresie pisania prozy na zadany temat
- analiza i poprawianie uzyskanych wyników prac literackich w grupie oraz indywidualnie pod kierunkiem wykładowcy
- czytanie klasycznych tekstów literackich i współczesnej prozy pod kątem wykorzystanych w nich technik i metod narracyjnych, opisowych itp.
- konsultowanie osobiste i drogą mailową w trakcie roku akademickiego wszelkich wątpliwości, nowych rozwiązań i prób literackich

Metody asymilacji wiedzy (formy wykładowe w trakcie zajęć) oraz waloryzacyjne (krytyczne dyskusje na temat powstałych tekstów, wystąpienia autorskie, burza mózgów itp.)

Metody sprawdzania i oceny efektów kształcenia uzyskanych przez studentów
Napisane przez studenta teksty są regularnie sprawdzanie i omawiane podczas:
- warsztatów grupowych, gdzie studenci prezentują własne teksty i omawiają prace kolegów
- indywidualnych konsultacji z prowadzącym w celu szczegółowego omówienia prac i postępów studenta
- konsultacji mailowych – studenci regularnie przesyłają swoje prace wykładowcom, którzy je sprawdzają

Za wybrane teksty student otrzymuje ocenę.

Forma i warunki zaliczenia
- uczestnictwo w zajęciach
- regularne przygotowywanie fragmentów tekstu na zajęcia
- praca roczna (opowiadanie, fragment powieści itp.) na ocenę, w przypadku wyboru tego przedmiotu jako zaliczenia roku.

Przekładając stylistykę sylabusa na informacyjno-opisową formę, powiedzielibyśmy, że słuchacze podczas studiów rozwijają swoje umiejętności pisarskie, zdobywają wiedzę literacką i okołoliteracką, podczas warsztatów uczą się tworzyć i krytycznie analizować teksty literackie własne i cudze, mają możliwość

korzystania z indywidualnych konsultacji z wykładowcami, ich obowiązkiem jest aktywne uczestniczenie w zajęciach, warunkiem zaliczenia roku napisanie dwu prac pisemnych z wybranych przedmiotów warsztatowych, a do zaliczenia studiów konieczne jest napisanie pracy dyplomowej pod kierunkiem wybranego tutora.

Praca dyplomowa, jaką jest utwór literacki, stanowi pożądany finał dwuletnich studiów, namacalny dowód efektów kształcenia i talentu adepta. Może się zdarzyć, że praca ta staje się przepustką przynajmniej do poczekalni literackiego Parnasu, choć bywa, że od razu przynosi sukces absolwentowi/absolwentce. Nie tylko w postaci wewnętrznej nagrody SLA, jaką jest Nagroda im. Macieja Słomczyńskiego, przyznawana dla najlepszej książki z kręgu absolwentów (nagrodą jest druk książki), ale także nagród w ogólnopolskich konkursach literackich, które dość często zdobywają nasi absolwenci.

Słabością podyplomowych studiów pisarskich jest być może także fakt, że proponowany program nie obejmuje alternatywnych opcji, tzn. możliwości wyboru głównego kierunku kształcenia w zakresie prozy, poezji czy dramatu (choć istnieje wybór rodzaju literackiego w pisaniu pracy dyplomowej). Słuchacze zobowiązani są do realizacji wszystkich przedmiotów. Nawet jeśli z głębi serca i talentu czują się tylko poetami lub prozaikami, muszą zaliczyć warsztaty objęte programem i poddawać ocenie podczas zajęć teksty pisane w gatunkach, w których nie czują się najlepiej, uczęszczają też na zajęcia, które dla wszystkich są jednakowo interesujące (np. wykłady o filmie, warsztaty medialne, scenariusz, dramat itp.). Z wieloletniej praktyki jednakże wynika, że bogactwo programu nie jest traktowane jako przymus. Częste są przypadki, że prozaicy stają się podczas studiów także poetami (niejednokrotnie ku swemu wielkiemu zaskoczeniu), poeci zaczynają pisać niezłą prozę, wielu słuchaczy sprawdza się w materii dramatopisarskiej czy scenariuszu – jednym słowem odkrywają w sobie talenty do tej pory nieujawnione.

Można powiedzieć, że oferta oparta na wszechstronności i różnorodności bardzo często prowadzi do zaskakująco pozytywnych rezultatów i w tym upatrywałabym główną różnicę

między studiami uniwersyteckimi w stosunków do rozmaitych kursów kreatywnego pisania (w jednym rodzaju czy gatunku literackim). Nie znaczy to, że brak możliwości wyboru specjalizacji nie jest słabością (niewątpliwie do przezwyciężenia) tak pomyślanego programu. Wymagałoby to rozbudowania studiów o dodatkowe godziny dydaktyczne, co spowodowałoby obciążenie finansowe i skutkowałoby znaczącym zwiększeniem liczby słuchaczy i zmianami, które byłyby niekorzystne z kilku powodów. Po pierwsze, ważne jest utrzymanie elitarności studiów (o co nie dbają kursy twórczego pisania), po drugie – bariera finansowa blokuje często decyzję podjęcia studiów bardzo zdolnym osobom (studia podyplomowe mogą tylko funkcjonować jako studia płatne), po trzecie wreszcie – w Polsce nie ma tradycji i ciągle jeszcze akceptacji profesjonalnego kształcenia pisarzy. Ta akceptacja powoli się rodzi, ale na razie przyjmuje nie elitarne, lecz egalitarne i przypadkowe formy. SLA stanowi forpocztę tej powolnej ewolucji i – jak każda forpoczta – jest skazana na porażki (zwłaszcza medialne) i walkę o przetrwanie.

Uniwersytecka placówka, za którą nie stoją sterujące rynkiem znaczące wydawnictwa, pozbawiona kadry menadżerskiej – specjalistów od marketingu i promocji, które mogłyby ją nie tyle wykreować, ile uświadomić i wypromować jej istnienie, musi się liczyć z funkcjonowaniem w niszowej przestrzeni. Można to obserwować na przykładzie SLA, pierwszej i jedynej instytucji w Polsce kształcącej od ponad dwu dekad ludzi pióra, na najstarszym polskim uniwersytecie, na najlepszej w świecie polonistyce, w której wykładają twórcy z najwyższej półki (używając księgarskiego określenia) i której absolwenci są w czołówce twórców liczących się dziś w literaturze, a która ciągle nie ma wiodącego statusu i ciągle za mało się wie o jej istnieniu[4].

Relacje między uniwersytetem i rynkiem zawsze były trudne, podobnie jak między twórcami, krytykami i nabywcami dzieł sztuki. Dla pisarskich studiów podyplomowych jest to wielkim wyzwaniem. Uniwersytet daje markę i najlepszą jakość

[4] Ostatnio zaczyna się to zmieniać, dzięki portalom społecznościowym, zwłaszcza dzięki Facebookowi.

kształcenia, Uniwersytet Jagielloński – dodatkowo dyplom najlepszej uczelni w kraju (w tym roku po raz czwarty Polonistyka na UJ otrzymała najwyższe miejsce w ogólnopolskim rankingu). Wydaje się więc, że studia takie powinny być „skazane" na sukces. Jakie są zatem ograniczenia? Czy i jak uniwersytet może wpływać na kariery swoich absolwentów? Jaką mamy siłę przebicia w promowaniu wybitnych talentów? W jakim zakresie absolwenci mogliby liczyć na naszą pomoc, skoro statutowo uniwersytet nie może nawet wspierać publikacji książek literackich (choć zdaje się, że ostatnio coś zaczyna się w tym względzie zmieniać)?

Tę ostatnią kwestię rozwiązaliśmy w 2007 r., powołując do życia Stowarzyszenie Absolwentów, Wykładowców i Słuchaczy Studium Literacko-Artystycznego UJ, które może być podmiotem starającym się o dotacje finansowe na wydawanie książek czy organizowanie imprez literackich. Dzięki temu absolwenci SLA mają możliwość debiutów, ich książki są zgłaszane do nagród literackich, staramy się promować je podczas wieczorów autorskich, na portalach internetowych itp. Promocji słuchaczy i absolwentów służą, obok strony WWW na portalu Wydziału Polonistyki UJ (http://www.sla.polonistyka.uj.edu.pl/), zwłaszcza dwa fanpage'e założone na Facebooku: Stowarzyszenia Absolwentów, Wykładowców i Słuchaczy SLA UJ, działający od pięciu lat (https://www.facebook.com/SzkolaKreatywnegoPisaniaStowarzyszenieSLA/) oraz Studiów Literacko-Artystycznych UJ, istniejący od stycznia 2015 (https://www.facebook.com/sla.uj.krakow/). Zamieszczane są tam na bieżąco wszelkie informacje dotyczące życia literackiego naszych słuchaczy, absolwentów i wykładowców, informacje o imprezach literackich, konkursach, ważnych wydarzeniach itp. Ponadto na facebooku działa grupa „Środowisko SLA", mająca na celu integrację, wymianę doświadczeń, rozpowszechnianie informacji, zacieśnianie więzów przyjaźni, budowanie grupy wsparcia. Wszystkie te przedsięwzięcia służą także monitorowaniu i wspieraniu karier naszych absolwentów.

Takie są dostępne dla nas formy zagospodarowania przestrzeni między rynkiem a uniwersytetem, choć mówiąc „ry-

nek", należałoby mieć raczej na uwadze niszowy rynek literatury wysokoartystycznej. Zdarzają się także książki naszych absolwentów wchodzące w obieg popularny i mające sporo odbiorców. Mamy tu na myśli choćby powieści Agnieszki Frankowskiej – autorki niezłych kryminałów, Marty Kijańskiej (ostatnią jej powieść, *Jutro właśnie nadeszło*, wydał w 2016 r. Świat Książki), Ewy Szawul, nazwanej przez Wydawnictwo Zysk i S-ka „Polską Bridget Jones" po ukazaniu się w 2006 r. powieści *Koncert na dwa basy i altówkę* (inna jej książka, *Burza w mózgu*, w 2014 r. została wyróżniona nagrodą Krakowska Książka Miesiąca) oraz Agi Kuligg, której *Sponsorowana* (2010) nie tylko mocno weszła w obieg czytelniczy, lecz także była nominowana do Nagrody Angelusa. Warto zaznaczyć, że również inni absolwenci SLA otrzymali szereg prestiżowych wyróżnień i byli nominowani do znaczących nagród literackich. Katarzyna Jakubiak była finalistką Ogólnopolskiej Nagrody dla Autorki „Gryfia" (2013). Książka Weroniki Murek *Uprawa roślin południowych metodą Miczurina* została uznana za jeden z najciekawszych debiutów roku 2015, a w 2016 r. uhonorowano ją Literacką Nagrodą im. Witolda Gombrowicza Za debiutancki dramat *Feinweinblein* została laureatką Gdyńskiej Nagrody Dramaturgicznej 2015, zaś w polskiej edycji konkursu na najlepszą europejską *flash fiction* (Flash Europa 28) nagrodzono jej opowiadanie *Popołudnie, różą, ług*[5]. Sukcesy prozatorskie osiągają: mieszkający w Wielkiej Brytanii Jan Krasnowolski (wnuk Jana Józefa Szczepańskiego), Jola Jarecka, prowadząca także aktywną działalność kulturalną w Bieszczadach, Stefan Gajda, mieszkający w Wiedniu i wydający tomy opowiadań dwujęzycznych i wiele innych osób[6].

Podobnie w przestrzeni poezji absolwenci SLA zaznaczają mocno swoje miejsce, jak Ewa Sonnenberg, absolwentka pierw-

[5] Już po napisaniu przeze mnie tego tekstu Weronika Murek odniosła szereg sukcesów literackich: otrzymała Nagrodę im. Witolda Gombrowicza, jej powieść znalazła się w finałowej siódemce książek nominowanych do Nike, oraz w piątce debiutów nominowanych do Nagrody Conrada.

[6] Szerzej piszę o tym w tekście *O krakowskiej Szkole Pisarzy w roku jubileuszowym*, w tomie *Twórcze pisanie w teorii i praktyce* (2015).

szego rocznika, dziś już wybitna i uznana poeta, tłumaczona na wiele języków i laureatka wielu nagród literackich (w 2016 r. jej tomik *Hologramy* znalazł się wśród piątki nominowanych do Orfeusza – Nagrody Poetyckiej im. Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego za najlepszy tom roku), Przemysław Owczarek (który otrzymał Nagrodę im. Kazimiery Iłłakowiczówny za debiut poetycki roku 2007), a potem za inne książki nominowany do Nagrody Literackiej Gdynia (w 2010 r.) oraz do Orfeusza (w 2012 r.) i który niedawno został dyrektorem Domu Literatury w Łodzi), Joanna Lech (laureatka głównej nagrody w Ogólnopolskim Konkursie Poetyckim im. Jacka Bierezina w 2007 r., nominowana do Wrocławskiej Nagrody Literackiej „Silesius" i Literackiej Nagrody „Nike", zdobywczyni Grand Prix w VI Ogólnopolskim Konkursie Poetyckim im. Rainera Marii Rilkego), Ewa Jarocka (która w 2016 r. otrzymała Nagrodę im. Tymoteusza Karpowicza za tomik będący jej pracą dyplomową), Michał Kozłowski (laureat nagrody WARTO za debiut w kategorii Literatura oraz II nagrody w konkursie Złoty Środek Poezji w Kutnie za najlepszy debiut poetycki), Dorota Grzesiak (główna nagroda w VIII Ogólnopolskim Konkursie Poetyckim im. Wacława Iwaniuka), Ewa Frączek i Agata Linek (mające na swoim koncie wiele wyróżnień), podobnie jak Łukasz Mańczyk, Justyna Machałowska, Marta Pilszczek, Katarzyna Zdanowicz-Cyganiak (także literaturoznawczyni), Ewa Wawrzyńska, Agnieszka Wiktorowska-Chmielowska, Izabela Zubko oraz mieszkająca w Brukseli Grażyna Wojcieszko i wiele innych osób, które szukają jeszcze swego miejscach w różnych przestrzeniach literackiego Parnasu. Także w tych związanych z piosenką, jak świetni tekściarze Michał Kozłowski czy Monika Partyk, z reportażem (Małgorzata Czuma, Marcin Wrzos) czy innymi przestrzeniami kultury, jak Justyna Tomska (rozmowy o medycynie zatytułowane *Okiem pacjenta*), Ewa Zamorska-Przyłuska (autorka świetnego przewodnika po literackiej Małopolsce) lub Hanna Sieja-Skrzypulec, autorka pierwszego w Polsce doktoratu poświęconego twórczemu pisaniu: *Creative writing na gruncie polskim. Narracje normatywne a wyzwania współczesności*, obronionego w 2015 r. na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Dlaczego o tym wspominam? Po pierwsze, aby pokazać, że studia pisarskie potrzebne są nawet bardzo utalentowanym osobom w znalezieniu własnej drogi twórczej, po drugie relacje między uniwersytetem a „rynkiem" istnieją, ale trzeba je na różne sposoby wzmacniać i rozwijać. Istotny jest aspekt opiniotwórczy – promowanie wybitnych talentów przez uznanych krytyków i pisarzy, a także „wyłuskiwanie ich" dzięki wewnętrznym konkursom literackim – taką rolę odgrywa np. konkurs im. Macieja Słomczyńskiego, w którego ramach nagrodzono i wyróżniono wielu absolwentów SLA. Ważnym elementem wprowadzenia debiutujących pisarzy na rynek literacki byłaby współpraca z opiniotwórczymi wydawnictwami, ale one najczęściej próbują zawłaszczyć także segment nauczania, czego przykładem jest nasza absolwentka, Weronika Murek, której debiutancką powieść, obsypaną potem wieloma nagrodami, wydało Wydawnictwo Czarne, nie zamieszczając na okładce informacji o ukończeniu przez autorkę Studium Literacko-Artystycznego UJ (Czarne prowadzi kursy twórczego pisania, więc może z obawy, aby taka informacja nie służyła promocji uniwersyteckiej „konkurencji"?). Rynek bowiem rządzi się innymi prawami niż uniwersytet – pierwszy nastawiony jest na ekonomiczny zysk, drugi – na bezinteresowne przekazywanie wiedzy. A przecież obydwie te przestrzenie nie są sprzeczne względem siebie i udany mariaż między nimi mógłby stanowić gwarancję prawdziwego sukcesu.

Literatura

Matuszek G. (2010), *O krakowskiej „Szkole Pisarzy" i europejskich instytucjach kreatywnego pisania*, „Pogranicza", nr 5.

Twórcze pisanie w teorii i praktyce (2015), red. G. Matuszek, H. Sieja-Skrzypulec, Księgarnia Akademicka, Kraków.

9

Paulina Kwiatkowska

Uniwersytet Łódzki
http://dx.doi.org/10.18778/8088-905-7.10

Artcoaching jako nowoczesna forma wspierania artystów

Nowe zawody

Współczesna gospodarka jest pełna niepewności, a nieznana przyszłość wymaga permanentnej elastyczności i otwartości na zmiany. Nowoczesne technologie, globalizacja, wzrost średniej długości życia (a co za tym idzie – przedłużenie wieku produkcyjnego) niosą za sobą wiele zagrożeń, powodując m.in. spadek popytu na zawody, które do niedawna charakteryzowały się wysokim poziomem stabilizacji (np. rolnictwo, rzemiosło). Stwarza to perspektywy rozwoju i możliwość powstawania nowych profesji. W ekspertyzie Rządowego Centrum Studiów Strategicznych, obejmującej lata 2001–2010, wskazano 9 obszarów tworzenia nowych zawodów i zaproponowano nową klasyfikację zawodów przyszłości (*Nowe Zawody* 2001: 20–33). W tab. 9.1 uwzględniono część proponowanych zawodów w każdym z obszarów.

Z prognoz przeprowadzonych na początku XXI w. wynikało, że co czwarty lub co piąty Polak w latach 2001–2010 podjął pracę w zawodzie, będącym w fazie formowania się. Natomiast

Tabela 9.1. Nowe zawody

Obszar	Nowe zawody
Informatyka, telekomunikacja, internet i technologie informacyjne	menedżer rozwoju aplikacji projektant stron www menedżer systemów wysokiej techniki specjalista sieci danych analityk informacji specjalista – analityk programista
Biotechnologia i jej zastosowania	bioinżynier genetyczny inżynier bioprocesowy biotechnolog farmaceutyczny
Ochrona środowiska	strażnik ochrony przyrody edukator ekologiczny architekt ochrony środowiska pielęgniarz drzew (*treeworker*)
Eksploatacja morza i dnia morskiego	nurek głębinowy technolog zasobów morza
Obsługa procesów integracji regionalnej	specjalista ds. administracji międzynarodowej oficer unijny
Nowoczesne operacje finansowe oraz elektroniczna bankowość i handel elektroniczny	pracownik scentralizowanych systemów rozliczeniowych projektant pakietów usług finansowych specjalista od telebankingu taksator nieruchomości
Ochrona zdrowia i opieka społeczna	inżynier kliniczny inspektor farmaceutyczny terapeuta oddechowy
Informacja kultury popularnej i przemysłu rozrywkowego	edytor filmu i wideo archiwista dokumentów elektronicznych broker informacji specjalista ds. kultury firm animator parków rozrywki
Edukacja	teletutor broker dydaktyczny trener/szkoleniowiec menedżer programów szkoleniowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Nowe Zawody* (2001)

na podstawie projektu przygotowanego przez Komitet Prognoz „Polska 2000 plus" można wnioskować, że do 2025 r. udział nowych zawodów oraz specjalności będzie się zwiększał i może osiągnąć poziom 40–50% powstających nowych miejsc pracy (Podlaskie Obserwatorium, 2012: 27). Wzrost liczby nowych zawodów i specjalności jest wyraźnie widoczny. Takie profesje jak tester gier, fundraiser czy trendsetter nie istniały jeszcze 10 lat temu. Aktualnie, według danych Work Service SA, te zawody cieszą się dużą popularnością i wysokim wynagrodzeniem. W tab. 9.2 uwzględniono wynagrodzenia nowo powstałych zawodów (www.workservice.pl).

Tabela 9.2. Wynagrodzenia w nowych zawodach

Nowe zawody	Wynagrodzenie brutto (w PLN)	Średnie wynagrodzenie brutto (w PLN)
Programista	9 500–14 000	11 750
Coach biznesowy	5 800–10 400	8 100
Manager Social Media	4 900–9 600	7 250
Employer Branding Manager	4 200–6 200	5 200
Analityk Compliance	3 200–6 700	4 900
Fundraiser	2 900–5 800	4 350
Tester gier/aplikacji	3 300–4 900	4 100
Trendsetter	2 600–5 200	3 900

Źródło: Work Service SA

Wśród wymienionych zawodów znalazł się coach biznesowy – specjalizacja, która dynamicznie się rozwija. Business coaching, czyli proces przeznaczony dla osób pracujących i polegający na wsparciu coacha w kwestiach związanych z zawodem klienta (www.internationalcoachingcommunity.com to tylko jedna z wielu specjalizacji coachingu, jeszcze do niedawana nieznanego prawie nikomu w Polsce.

Czym jest coaching?

Dziedzina ta jest coraz częściej badana i opisywana, głównie w psychologii i naukach o zarządzaniu[1]. Doczekała się wielu definicji, które, uogólniając, określają coaching jako proces oparty na relacji partnerskiej. Wynikiem tego procesu jest wywołanie pozytywnej zmiany w życiu zawodowym lub prywatnym klienta. Coaching odróżnia się od dziedzin takich jak terapia, trenerstwo czy mentoring[2] (Clutterbuck 2009: 16–25).

Rozwój tej profesji w naszym kraju zaczął się wraz z przyjazdem Josepha O'Connora i Andrei Lages-O'Connor do Lublina w 2002 r. Para znanych coachów i trenerów NLP (Programowania Neurolingwistycznego) przeprowadziła wówczas pierwszy w Polsce kurs coachingu, International Coaching Certification. Dzięki temu w kraju pojawili się pierwsi coachowie i można było proponować usługę na poziomie profesjonalnym. Od tamtej pory polscy reprezentanci tej dziedziny zaczęli prowadzić kursy i szkolenia certyfikacyjne, powstały także polskie szkoły, mające coaching w ofercie edukacyjnej (Pilipczuk, 2012: 9–10).

Coach jako zawód

Od 2014 r. profesja coacha doczekała się wpisu do Krajowej Klasyfikacji Zawodów i Specjalności. Widnieje pod nazwą trener osobisty (coach, mentor, tutor) i określona jest jako

[1] Badaniami w zakresie coachingu w organizacji zajmują się m.in. Blanchart, Johnson, Holliday, O'Neil, Czarkowska, Huflejt-Łukasik, Smółka.

[2] Terapia skupia się na konkretnych problemach, takich jak trauma, choroba psychiczna, podczas gdy coaching wspiera klienta w ogólnych sytuacjach życiowych, poprawia wyniki i pomaga w osiąganiu celów. Terapeuta w pracy skupia się na przeszłości – coach na teraźniejszości i przyszłości. Mentoring jest prowadzeniem klienta. Mentor, w odróżnieniu od coacha, jest ekspertem w dziedzinie klienta, udziela rad i wskazówek. Trenerstwo to rodzaj szkolenia, podczas którego trener przekazuje informacje, czerpiąc z różnych źródeł, w coachingu zaś klient poszerza wiedzę, którą już posiada. Coach, w przeciwieństwie do trenera, wykorzystuje jedynie potencjał klienta, nie przekazuje konkretnej wiedzy z zakresu szkolenia, warsztatu.

osoba, która „pomaga klientowi dokonywać zmiany w rozwoju osobistym i zawodowym oraz realizacji wyznaczonych celów; wspiera proces zmiany we wszystkich obszarach życia: odkrywa niewykorzystany potencjał człowieka w sesjach indywidualnych i zbiorowych; wzbudza motywację do działania; wspólnie z klientem znajduje skuteczne rozwiązania" (www.psz.praca.gov.pl).

Współczesny rynek oferuje wiele kursów i certyfikacji. Do najbardziej popularnych instytucji wydających certyfikat coacha w Polsce należą Izba Coachingu, International Coach Federation, European Mentoring and Coaching Counsil Poland. Ponadto w internecie można znaleźć kilkadziesiąt ofert firm i szkół kształcących coachów. Mnogość ofert powoduje, że trudno jest określić dokładną liczbę osób wykonujących ten zawód w naszym kraju. Firma HPR Group szacuje, że obecnie na rynku polskim działa około 10 000 coachów, ale tylko część z nich posiada udokumentowaną wiedzę i kompetencje (www.swiatcoachingu.pl).

Wzrost liczby coachów powoduje zawężanie specjalizacji i tworzenie nowych zawodów. W *Encyklopedii coachingu* wyróżnia się m.in. wspomniany wcześniej biznes coaching, ale również executive coaching, team coaching, career coaching, life coaching (www.encyklopediacoachingu.pl). W internecie dostępne są również oferty dietcoachingu, artcoachingu, zencoachingu, sexcoachingu, somatic coacingu, VIPcoachingu, czy homecoachingu. Świadczy to o zapotrzebowaniu na rynku i modzie na te dyscypliny.

Czym jest artcoaching?

Jednym z rodzajów coachingu jest artcoaching. Profesja artcoacha dopiero się rozwija, dlatego w literaturze trudno jest znaleźć jej dokładny opis i naukową definicję. Najogólniej mówiąc, artcoaching jest to proces polegający na współpracy profesjonalnego coacha i artysty, podczas którego coach ma za zadanie

wspierać twórcę w realizowaniu celów. Herbert Fitzek definiuje artcoaching jako gałąź teorii *Gestalt*[3] w sztuce i kulturze, posługującą się odbiorem sztuki jako narzędziem do intensyfikacji indywidualnych i grupowych zmian (Fitzek, 2013: 42–43). Według Małgorzaty Marczewskiej (coacha ICC, certyfikowanej m.in. przez Josepha O'Connora, propagatorki artcoachingu w Polsce), jest to rodzaj coachingu zajmujący się pracą z artystą. Polega na wspieraniu twórców w odkrywaniu i uruchamianiu ich potencjału oraz w wyznaczaniu i osiąganiu celów na podstawie ich zasobów (www.scenariopisarstwo.pl). Marczewska, jako pierwsza w Polsce, w 2014 r. przeprowadziła autorski, otwarty, roczny certyfikowany kurs artcoachingu, przygotowując do profesji kilkanaście osób i dając uprawnienia 7 artcoachom. Certyfikat artcoacha proponuje również w swojej ofercie Maciej Bennewicz (www.normanbenett.pl). Zaznaczyć należy, że – podobnie jak w przypadku klasycznego coachingu – brakuje informacji, ilu certyfikowanych i nieposiadających uprawnień artcoachów wykonuje tę profesję.

Podsumowując powyższe opisy i zestawiając je z naukowymi definicjami coachingu oraz opisem profesji coacha w Krajowej Klasyfikacji Zawodów i Specjalności, stwierdzić można, że artcoach jest profesjonalistą wspierającym twórców w realizacji celów artystycznych, zawodowych i prywatnych. Podczas procesu artysta pokonuje drogę od zrealizowania do osiągania celów, zaś artcoach, za pomocą umiejętnie dobranych technik i metod, wspiera artystę w drodze do sukcesu. Artcoach, stosując klasyczne i kreatywne metody i wykorzystując sztukę, pobudza potencjał artysty i motywuje twórcę do podjęcia działań, przybliżających do realizacji wyznaczonych celów. Efektem artcoachingu jest wywołanie pozytywnej zmiany w różnych obszarach życia artysty.

Odróżniając artcoaching od klasycznego coachingu, należy wskazać różnicę dotyczącą grupy docelowej i metod współpra-

[3] *Gestalt* – forma psychoterapii i kierunek w psychologii, głoszący holistyczne podejście do percepcji. Podstawowe przesłanie teorii *Gestalt* zawiera się w zdaniu: „Całość to coś innego niż suma jej elementów".

cy. Odbiorcami artcoachingu są twórcy i osoby kreatywne, aspirujące do wykonywania zawodu artysty, a obok klasycznych i kreatywnych metod wykorzystuje się sztukę i proces tworzenia. Zawężając specjalizację do pracy z twórcami, warto zastanowić się, dlaczego artcoaching jest potrzebny i może stać się zawodem przyszłości.

Przykłady zastosowań artcoachingu

Nie ulega wątpliwości, że artcoach jest nowym i dopiero tworzącym się zawodem. Nasuwa się zatem pytanie, co powoduje, że jest to profesja potrzebna we współczesnym świecie? Aby znaleźć odpowiedź, należy określić, co charakteryzuje twórców oraz dlaczego artyści potrzebują coachingu.

Nie od dziś wiadomo, że artystów wyróżnia twórczość, utożsamiana również z kreatywnością. W XIX w. cechę tę przypisywano głównie artystom i jednostkom genialnym (Jerzyk i in. 2004: 9). Jest ona często opisywana[4] w psychologii, socjologii, pedagogice i naukach o zarządzaniu jako myślenie nieschematyczne, wykorzystujące i łączące wiedzę z różnych dziedzin do tworzenia nowych rozwiązań. Edward Nęcka za najbardziej aktualną uznaje definicję Steina, opisującą twórczość jako „proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy w pewnym okresie" (Nęcka, 2012: 18). Ponieważ efektem pracy artysty jest stworzenie dzieła sztuki, należy uznać, że jest on osobą kreatywną. Nęcka wymienia indywidualne cechy twórców, zaliczając do nich m.in. ponadprzeciętną inteligencję, szczególny styl poznawczy (charakteryzujący się postrzeganiem rzeczywistości niezależnie od narzuconych wzorców), zwiększoną refleksyjność, intuicję oraz skłonność do narzucania własnych norm i reguł (Nęcka, 2012: 129–152).

[4] Badaniami nad twórczością w wymienionych dziedzinach zajęli się m.in. Taylor, Rhodes, Johnson, Boden, Stein, Dewey, de Bono, Nęcka, Jerzyk i Fazlagić.

Syntezą cech osób kreatywnych zajął się również Jan Fazlagić, wyróżniając 9 cech osobowościowych (Fazlagić, 2015: 81–82). Są to:

1) silna motywacja wewnętrzna;
2) wytrwałość;
3) ciekawość intelektualna;
4) niezależność myślenia;
5) pewność siebie;
6) otwartość na doświadczenia;
7) tolerancja dla wieloznaczności;
8) zdolność myślenia w kategoriach przeciwieństw;
9) zdolność łączenia myślenia logicznego z abstrakcyjnym.

W momencie, kiedy artysta odczuwa kryzys twórczy, spadek kreatywności lub niedostatek którejkolwiek z wymienionych cech, wsparciem może się okazać proces artcoachingowy, którego efektem staje się wywołanie pozytywnej zmiany w różnych obszarach życia twórcy. Warto zatem opisać wskazane cechy (Fazlagić, 2015: 66–82), poszukać zastosowań artcoachingu do ich kształtowania i rozwijania, w czym mogą pomóc literatura przedmiotu i praktyka artcoachingowa.

1. Silna motywacja wewnętrzna. Fazlagić uważa, że twórcy są często wewnątrzsterowni, co oznacza, że czerpią motywację z własnego wnętrza, a nie z otoczenia. Zadaniem artcoachingu jest pobudzanie wewnętrznego potencjału artysty i motywowanie do podjęcia wyznaczonych przez siebie działań. Oznacza to, że opierając się na wewnętrznym potencjale twórcy, artcoaching może wspierać artystów w momencie obniżonej motywacji wewnętrznej. Ponadto, odnosząc się do badań wskazujących różnice w motywowaniu osób kreatywnych w branży kreatywnej, do motywowania pracowników innych branżach (Andresen, 2009), można wnioskować, że wykorzystanie kreatywnych metod zwiększy motywację twórców.

2. Wytrwałość. Cecha ta została opisana jako „nieuleganie przeszkodom". Fazlagić uważa, że osoby twórcze nie pozwalają, by ból i cierpienie, wynikające z trudności w osiągnięciu celu, przeszkodziły w jego realizacji. Wytrwałość w zawodzie artysty jest bardzo istotna. Praktyka pokazuje, że dzieła sztuki tworzy

się miesiącami, czasem latami. Artyści często nie kończą rozpoczętych prac. Powodem mogą być czynniki zewnętrzne, niezależne od twórcy, takie jak np. trudne relacje w środowisku artystów czy nieoczekiwany brak środków na dokończenie dzieła. Podczas artcoachingu twórca ma możliwość przełamania impasu, spojrzenia na swoją sytuację z różnych perspektyw oraz znalezienia nowej drogi realizacji swoich celów.

3. Ciekawość intelektualna. Jest to cecha rozumiana przez autora jako pasja związana z odkrywaniem nowych rzeczy. Współczesny system edukacji, w tym szkoły artystyczne, wydając opinie i stosując oceny, mogą ograniczać ciekawość świata przyszłych twórców. Artcoaching, stosując kreatywne metody, wychodzi poza klasyczne ramy myślenia, poszerzając ciekawość intelektualną artystów.

4. Niezależność myślenia. Fazlagić wiąże tę cechę z wygłaszaniem przez twórców poglądów podważających istniejący stan rzeczy. Takie zachowanie odbierane jest często jako agresywne i może powodować niechęć wyrażania swoich opinii lub rozluźnianie relacji międzyludzkich. Powodem bywa niski poziom asertywności twórcy. Techniki stosowane w artcoachingu zakładają kształtowanie i rozwijanie asertywności artysty.

5. Pewność siebie. Jest to śmiałość i odwaga w wyrażaniu swoich opinii. Fazlagić wyróżnił objawy braku pewności, do których zaliczył m.in. brak jasno sprecyzowanego celu, brak umiejętności radzenia sobie z porażkami, poleganie na spontaniczności i brak przygotowania na niepowodzenia czy postrzeganie siebie jako osoby skrzywdzonej przez los. Artcoach już na początku procesu pozwala zdefiniować problem oraz sprecyzować konkretne cele, które twórca pragnie zrealizować. Następnie wspiera w przygotowaniu planu działania, uwzględniając możliwość występowania ewentualnych porażek i określając tzw. „plan B". Artcoach towarzyszy twórcy w drodze do realizacji celów, co oznacza, że wspiera go w momentach niepowodzeń i sukcesów. Forma procesu daje możliwość kontaktu z artcoachem poza sesjami, co znacznie ułatwia wzmacnianie pewności siebie artysty.

6. Otwarcie na doświadczenia. Cecha ta wiąże się z gotowością do zmian, co może oznaczać, że twórca chętniej zdecyduje się na proces artcoachingowy niż osoba, która na doświadczenia jest zamknięta. Warto zaznaczyć, że artcoaching nie jest metodą uniwersalną i nie każdy twórca powinien z tej formy wsparcia skorzystać. Artcoaching jest procesem wymagającym zaangażowania artcoacha i artysty. Gdy jedna ze stron nie wykazuje zaangażowania, proces nie przynosi oczekiwanych rezultatów. W takiej sytuacji nie należy go rozpoczynać, trzeba go przerwać, co określają warunki kontraktu artcoachingowego ustalonego podczas sesji wstępnej.

7. Tolerancja dla wieloznaczności. Autor określa tę cechę jako tolerowanie złożoności. Twórcy odbierają rzeczywistość wielopoziomowo, określając różne zjawiska jednocześnie jako dobre i jako złe. Wyzbywają się w ten sposób jednoznacznych ocen. Jedną z zasad artcoacha jest całkowite odrzucenie ocen. Ułatwia to wykonywanie pracy z pominięciem rad i sugestii, które są charakterystyczne m.in. w mentoringu i w doradztwie. Dzięki temu artysta sam generuje rozwiązania i podejmuje decyzje w pełni zgodne z własnym systemem wartości.

8. Zdolność do myślenia w kategoriach przeciwieństw. Fazlagić przytacza tu przykład filmu o żabie. Twierdzi, że twórca podczas oglądania filmu o największej żabie świata natychmiast myśli o tym, jak wygląda żaba najmniejsza na świecie. Artcoaching prowokuje do myślenia przeciwstawnego, otwierając twórcy nowe perspektywy.

9. Zdolność łączenia. Jest to umiejętność łączania myślenia logicznego z abstrakcyjnym. Proces artcoachingowy wspiera zarówno myślenie logiczne, doprecyzowując i konkretyzując myśli twórcy, jak i myślenie abstrakcyjnie, stosując m.in. kreatywne metody rozwiązywania problemów. Ponadto techniki używane w artcoachingu koordynują pracę lewej i prawej półkuli mózgu, co wzmacnia zdolność łączenia myślenia logicznego z abstrakcyjnym.

W celu jak najdokładniejszego zobrazowania zastosowań artcoachingu w rozwijaniu wymienionych cech opracowano grafy, uwzględniające nazwę cechy, przykład sytuacji problemo-

wej, podczas której artysta odczuwa spadek wymienionej cechy oraz nazwy proponowanych narzędzi wykorzystywanych w coachingu (Marciniak, Rogala-Marciniak, 2013) i artcoachingu[5].

Zastosowania przedstawiono zgodnie z przedstawionym schematem.

CECHA

SYTUACJA PROBLEMOWA

PRZYKŁAD NARZĘDZIA ARTCOACHINGOWEGO

Należy zaznaczyć, że wymienione narzędzia obrazują jedynie przykładowe zastosowanie. Można ich używać zamiennie w zależności od sytuacji problemowej twórcy i łączyć z technikami kreatywnymi oraz narzędziami sztuki (rys. 9.1). Warto także dodać, że omówione narzędzia można także stosować w innych sytuacjach, niezwiązanych z rozwijaniem wymienionych cech.

SILNA MOTYWACJA WEWNĘTRZNA

TWÓRCA NIE POSIADA MOTYWACJI DO WYKONYWANIA REGULARNYCH CZYNNOŚCI ZMIERZAJĄCYCH DO ROZPOCZĘCIA WŁASNEJ DZIAŁALNOŚCI

DIAGRAM AUTOANALIZY KARTY MOTYWACJI KOŚCI HISTORII

[5] Techniki artcoachingowe wykorzystują techniki coachingowe, techniki kreatywne i sztukę. Należy zatem pamiętać, że wymienione techniki mogą być modyfikowane w zależności od klienta oraz problemu i stosowane w formie kreatywnej lub z wykorzystaniem sztuki.

WYTRWAŁOŚĆ

TWÓRCA CHCE PRZERWAĆ PROJEKT Z POWODU ODEJŚCIA KILKU WSPÓŁPRACOWNIKÓW

LISTY GDYBANIA
METODA WALTA DISNEYA
ŁUK ZMIANY

CIEKAWOŚĆ INTELEKTUALNA

TWÓRCA NIE INTERESUJE SIĘ ZJAWISKAMI SPOZA OTOCZENIA ARTYSTYCZNEGO

MAPA SYTUACYJNA
LISTY GDYBANIA
KOLAŻ "JA I OTOCZENIE"

NIEZALEŻNOŚĆ MYŚLENIA

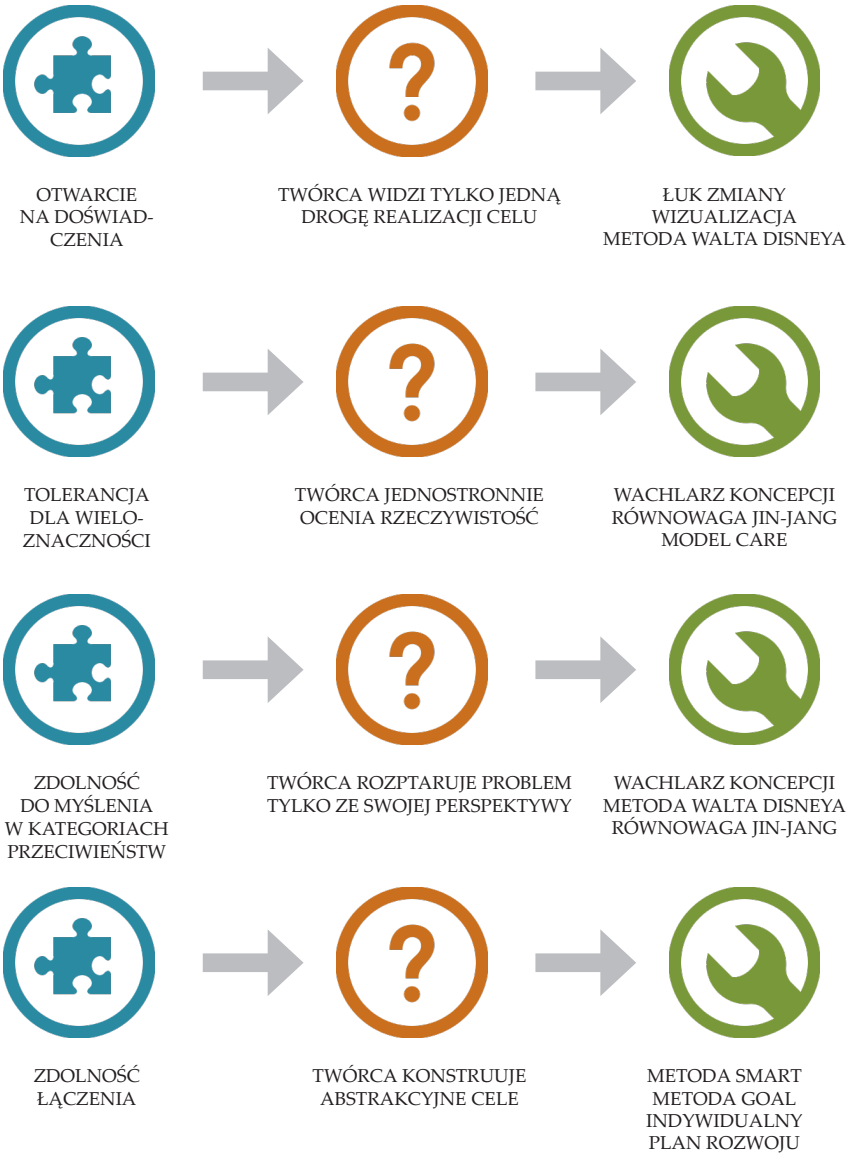
TWÓRCA, W WYGŁASZANIU POGLĄDÓW, KIERUJE SIĘ OPINIĄ OTOCZENIA

KARTY MOTYWACJI
KOŚCI HISTORII
PIRAMIDA POZIOMÓW LOGICZNYCH

PEWNOŚĆ SIEBIE

TWÓRCA NIE WIERZY W POWODZENIE SWOICH DZIAŁAŃ

LISTY GDYBANIA
DIAGRAM AUTOANALIZY
WIZUALIZACJA



Rysunek 9.1. Zastosowanie narzędzi artcoachingu w rozwijaniu cech osobowościowych artysty

Źródło: opracowanie własne

Podsumowanie

Artcoaching jest jedną z tworzących się profesji. Zasadne jest nazwanie artcoachingu zawodem przyszłości, ponieważ jest to nowoczesna i potrzebna forma wsparcia artystów pracujących zarówno w branży kreatywnej, jak i uprawiających wolne zawody. Jest to specjalizacja intensywnie rozwijającego się w ostatnich latach coachingu, który niedawno doczekał się wpisu do Krajowej Klasyfikacji Zawodów i Specjalności. Artcoaching jest na tyle młody, że brakuje jego opisu w literaturze. Sprecyzowana powyżej definicja oraz propozycje zastosowania są w dużej mierze opisem doświadczeń autorki i obserwacji wynikających z praktyki wykonywania profesji, wymagających potwierdzenia w postaci badań naukowych. Twórcy potrzebują wsparcia, zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym, a jedną z metod stanowi zaproponowany artcoaching. Forma ta różni się od klasycznego coachingu ze względu na grupę docelową i niektóre metody. Artystów odróżniają od innych pracowników konkretne cechy osobowościowe, co może oznaczać, że potrzebują odmiennego wsparcia niż osoby pracujące w branżach niekreatywnych. Warto zatem ustalić, jakie kompetencje powinien posiadać artcoach i czym różnią się one od kompetencji klasycznego coacha. Jest to kolejna luka zauważalna w nauce, która z pewnością wkrótce doczeka się wyjaśnienia i opisania.

Literatura

Andresen T. F. (2009), *Motivating Creative Employees in Creative Businesses*, Cand. Soc. CBP.

Clutterbuck D. (2009), Coaching zespołowy, Rebis, Poznań.

Fazlagić J. (2015), *Kreatywni w biznesie*, Poltex, Warszawa.

Fitzek H. (2013), *Artcoaching. Gestalt theory in Arts and Culture*, "Gestalt Theory", Vol. 35, No. 1.

Jerzyk E., Leszczyński G., Mruk H. (2004), *Kreatywność w biznesie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.

Marciniak Ł.T., Rogala-Marciniak S. (2013), *Coaching. Zbiór narzędzi wspierania rozwoju*, Wolters Kluwer SA, Warszawa.

Nęcka E. (2012), *Psychologia twórczości*, Gdańska Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.

Nowe Zawody (2001), *Nowe Zawody oraz elastyczne formy zatrudnienia*, „Studia i Materiały", t. 6, Rządowe Centrum Studiów Strategicznych, Warszawa.

Pilipczuk P. (2012), *Współczesna mitologia coachingu. 70 konkretnych odpowiedzi na 70 zasadniczych pytań*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.

Zawody Przyszłości (2012), *Zawody Przyszłości – Raport I*, Podlaskie Obserwatorium Rynku Pracy i Prognoz Gospodarczych, Wojewódzki Urząd Pracy w Białymstoku, Białystok.

Strony internetowe

http://encyklopediacoachingu.pl/haslo59 [dostęp: 23.05.2016].

http://www.internationalcoachingcommunity.com/en/faq-what-are-the-different-types-of-coaching [dostęp: 23.05.2016].

http://normanbenett.pl/portfolio/art-coaching/ [dostęp: 23.05.2016].

http://www.scenariopisarstwo.pl/podkast-malgorzata-marczewska-art-coaching/ [dostęp: 23.05.2016].

http://swiatcoachingu.pl/biznesowo/442-rynek-coachingowy-w-polsce [dostęp: 23.05.2016].

http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow/ [dostęp: 23.05.2016].

http://www.workservice.pl/Centrum-prasowe/Informacje-prasowe/Ekspert-HR-komentuje/Nowe-zawody-kusza-wysokimi-wynagrodzeniami [dostęp: 23.05.2016].

10

Patrycja Mizera-Pęczek, Katarzyna Wojtaszczyk
Uniwersyet Łódzki
http://dx.doi.org/10.18778/8088-905-7.11

Blog jako narzędzie wspierające kandydatów do pracy

Wstęp

Rozwój mediów społecznościowych to nie tylko coraz większa liczba użytkowników portali oraz graczy w wirtualne gry na serio. Ekspansja mediów społecznościowych dotyczy także blogów czy mikroblogów (takich jak np. Twitter) cieszących się niesłabnącą popularnością. W dobie łatwości komunikowania autorskich treści w internecie każdy może stać się twórcą i właścicielem bloga, a tematyka na nim podejmowana w zasadzie nie podlega ograniczeniom.

Analizy dotyczące możliwości współczesnych mediów społecznościowych pokazują, że korzystanie z tych narzędzi komunikacji może wspierać rozwój licznych umiejętności. Większość mediów społecznościowych pomaga wzbogacać kompetencje interpersonalne, szczególnie te dotyczące nawiązywania i podtrzymywania relacji online. W przypadku korzystania z blogów mówi się także o doskonaleniu umiejętności krytycznej oceny oraz kształtowaniu umiejętności o charakterze technicznym. Prowadzenie własnego bloga może zatem przyczynić się do po-

prawy sytuacji jednostki jako podmiotu rynku pracy, który, poszukując zatrudnienia, występuje w roli kandydata.

Tworzenie lub współtworzenie bloga jest także sposobem zaprezentowania się (swoich zainteresowań, doświadczeń, poglądów) szerokiemu gronu internautów. Ze względu na fakt, że informacji w sieci szukają nie tylko pasjonaci, lecz i pracodawcy, blogowanie stanowić może instrument „pokazania się" organizacji, która może się stać przyszłym miejscem zatrudnienia.

Zaprezentowane przesłanki zadecydowały o postawieniu tezy mówiącej o tym, że tworzenie lub współtworzenie bloga pomaga w znalezieniu zatrudnienia.

Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny. We fragmentach teoretycznych zawarto treści traktujące o istocie blogowania i umiejętnościach kształtowanych poprzez prowadzenie bloga; kandydatach do pracy oraz kompetencjach, którymi, zgodnie z wynikami badań prowadzonych wśród pracodawców powinni legitymować się szukający zatrudnienia. Część badawcza pracy zawiera rezultaty badań własnych zrealizowanych zgodnie z podejściem „refleksyjnego praktyka". W przeprowadzonej analizie odniesiono się głównie do doświadczeń jednej z autorek niniejszego artykułu, blogerki, współtwórczyni bloga „dajjoba".

Istota blogowania

Blog to skrót terminu weblog, będącego połączeniem anglojęzycznych wyrazów *web* i *log*. Po raz pierwszy określenie to zostało użyte w 1997 r. Jego twórca, J. Barger, pracownik Northwestern University, posłużył się nim dla określenia osobistego wpisu na stronie internetowej. Dwa lata później P. Merholz zastosował pojęcie blog, rozbijając termin weblog na „we blog" (Okonek 2010: 4).

Potocznie pod pojęciem bloga rozumie się internetowy dziennik. Zgodnie z definicją, blog oznacza interaktywną stronę internetową, poprzez którą jej twórca regularnie dostarcza zawartość czytelnikom (Deangdeelert 2012: 12). Blog jest: (1) oso-

bisty – pisany przez osobę/osoby, a nie przez instytucję; (2) wirtualny – zazwyczaj nie jest drukowany, natomiast jest ciągle aktualizowany, a dla czytelników jest dostępny w internecie; (3) publikowany i upubliczniony – w znaczeniu technologicznym i w znaczeniu udostępniania bloga czytelnikom; (4) stanowi część wspólnoty – nie może istnieć samodzielnie, potrzebuje publiczności (Cywińska-Milonas 2002: 2). Założyciel bloga nazywany jest blogerem; dodawanie wpisów nosi nazwę blogowania (Schirmer 2011: 17). Blog może „istnieć" samoistnie lub być „połączony" ze stroną internetową albo kontem na portalu społecznościowym (Facebook, LinkedIn, Twitter) (Beshara 2012: 128). Najnowsze posty pojawiają się na głównej stronie bloga wraz z odnośnikami do archiwum zawierającego poprzednie wpisy (Wibbels 2007: 17). Innymi podstawowymi funkcjonalnościami blogów są możliwość komentowania wpisów przez czytelników oraz możliwość zamieszczania linków do innych stron internetowych, a szczególnie do blogów polecanych przez autora (tzw. *blogroll*) (Okonek 2010: 4).

Jak podkreślają autorzy raportu *B(V)Log Power* (2015: 10), blogosfera stanowi bardzo ważny i duży obszar internetu. Choć dokładna liczba aktywnych blogów w naszym kraju nie jest znana, to wartość tę można oszacować na około 3 miliony (Garapich 2011). Skalę wpływu blogsfery na internautów w Polsce pokazują także następujące dane: rodzima blogosfera zrzesza niemal 11 milionów internautów; 56% badanych użytkowników internetu deklaruje, że styka się z treściami zamieszczanymi na blogach lub vlogach (wideoblogach), a 45% z nich czyta lub ogląda je regularnie. Dzięki blogom zaspokajane są przede wszystkim potrzeby informacyjne internautów (52% wskazań). Blogi także uczą (37%), bawią (33%), pokazują inny punkt widzenia (34%), budują świadomość (30%) i wspomagają decyzje zakupowe (29%).

Najczęstszym powodem prowadzenia bloga jest chęć podzielenia się z innymi swoimi pasjami, zainteresowaniami, przemyśleniami. Jednak trzeba pamiętać, że blogowanie rozwija szereg umiejętności. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć (Wankel 2011: 6–7; Stunża, Peszko 2013: 9):

- umiejętności społeczne, głównie umiejętności pisemnego komunikowania się (łącznie z wzbogacaniem warsztatu pisarskiego) oraz nawiązywania i podtrzymywania znajomości online;
- umiejętności krytycznej oceny i weryfikacji informacji;
- umiejętności techniczne w zakresie projektowania i utrzymywania bloga.

Blogerzy budują wokół siebie społeczności (których liczebność uzależniona jest od atrakcyjności publikacji oraz promocji), na których opinie i decyzje mogą oddziaływać (Deangdeelert 2012: 13–14). Blogując, można pokazać innym swoje zaangażowanie i profesjonalizm (Hannon 2015: 180). Blogi, tak jak inne rodzaje mediów społecznościowych, stwarzają więc możliwość zaprezentowania kompetencji ich autorów szerokiemu gronu odbiorców (Stunża, Peszko 2013: 8). Powiedzieć zatem można, że prowadzenie bloga to pokazywanie swoich mocnych stron oraz szansa budowania marki osobistej, jest istotne z punktu widzenia zarządzania własną karierą czy poruszania się po rynku pracy.

Z mediów społecznościowych, a dokładnie z informacji zamieszczanych w sieci przez internautów, korzystają także pracodawcy poszukujący kandydatów do zatrudnienia. W różnego rodzaju mediów społecznościowych sprawdzają oni dane o aplikantach (porównują je z informacjami nadesłanymi w CV lub zawartymi w formularzach zgłoszeniowych), analizując wypowiedzi kandydatów na forach bądź w grupach dyskusyjnych, poznają ich poglądy, potrzeby i oczekiwania. Przyjąć więc należy, że prowadzenie bloga, będącego jednym z typów mediów społecznościowych, może się okazać dla poszukujących pracy narzędziem ważniejszym niż tradycyjne, drukowane wizytówki (Covey, Colosimo 2014: 52).

Z jednej strony własny blog udowadnia potencjalnemu pracodawcy „autentyczność" kandydata (Waldman 2013: 138), który jest w stanie zaprezentować swoje wykształcenie, doświadczenie (także pozazawodowe) i kroki podjęte w celu znalezienia zatrudnienia (Doyle 2006: 100). Dzięki umieszczeniu na blogu własnego CV, portfolio lub artykułu oraz doborowi kolorystyki czy układu strony internetowej, pracodawca poznaje nie tylko „suche fakty" o potencjalnym kandydacie, lecz także

pewne aspekty jego osobowości (Hannon 2015: 182). Z drugiej zaś – zamieszczenie na blogu szczegółowych danych o aktualnym miejscu pracy czy poufnych informacji o przyjaciołach lub znajomych może sugerować pracodawcy, że kandydat jest niedyskretny, a co za tym idzie, zostanie podjęta decyzja o niezakwalifikowaniu go do dalszych etapów selekcji (Doyle 2006: 101; Rogers 2011: 136).

Kandydat do pracy

Pojęcie „kandydata do pracy" jest rzadko definiowane w rodzimej literaturze. Potocznie kandydat to osoba zainteresowana podjęciem pracy, co oznacza złożenie w wybranej organizacji dokumentów aplikacyjnych i chęć udziału w procesie selekcji (Kostera, Kownacki 1998: 495).

Zgodnie z założeniem, że o sukcesie organizacji decydują zatrudnieni w nich ludzie, firmy koncentrują swoje starania na przyciągnięciu, zatrudnieniu i zatrzymaniu najlepszych pracowników, którzy będą zdolni do realizowania celów instytucji. Nie jest możliwe stworzenie uniwersalnego wzorca kandydata (który w przyszłości stanie się najlepszym pracownikiem). W ostatnich latach coraz częściej podkreśla się jednak, że aplikanta charakteryzować powinny: inicjatywa oddolna, zdolność twórczego myślenia, innowacyjność, umiejętność pracy w zespole, odpowiedzialność, całościowe spojrzenie na organizację, otwartość na zmiany, traktowanie problemów i trudności jako wyzwań, entuzjazm, gospodarność, autentyczna życzliwość i koleżeńskość (Dyląg 2004: 23).

Szczególną grupą kandydatów do pracy są absolwenci uczelni wyższych. W ramach badań „Uczelnia Przyjazna Pracodawcom" (Arendt 2010), prowadzonych przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych oraz eDialog, których celem było dokonanie oceny stopnia dostosowania absolwentów uczelni wyższych do wymogów rynku pracy, ustalono, czym kierują się pracodawcy w wyborze spośród kandydatów do pracy najlepszych pracow-

ników. Według uzyskanych danych, do najważniejszych kryteriów wyboru kandydata należą: wiedza, umiejętności, doświadczenie zawodowe i kompetencje psychospołeczne. W przypadku absolwentów uczelni wyższych istotnym czynnikiem decydującym o znalezieniu zatrudnienia są także znajomości. Rezultat omawianych badań stanowi także zestaw umiejętności deficytowych, wskazanych przez pracodawców. Umiejętnością pożądaną przez pracodawców, lecz unikatową, jest łączenie teorii z praktyką. Do umiejętności deficytowych, na które wskazało ponad 30% spośród badanych respondentów zaliczają się również: organizacja pracy, obsługa klienta, umiejętność rozwiązywania problemów oraz znajomość języków obcych. Kolejno pracodawcy zwracali uwagę na niedostatek kreatywności, umiejętności współpracy w zespole, dostosowywania się do zmian, obsługi maszyn, urządzeń, umiejętności szybkiego uczenia się.

Osobiste refleksje o prowadzeniu bloga

Problematyka prowadzenia własnego bloga jest bliska autorkom niniejszego artykułu, które systematycznie monitorują media społecznościowe w poszukiwaniu nowych i wartościowych publikacji. Obie są zaangażowane w tworzenie treści przeznaczonych do publikacji na blogu swojego pracodawcy. Jedna z autorek jest współtwórczynią bloga poświęconego problematyce poszukiwania pracy i budowania kariery – dajjoba.wordpress.com.

W celu uzasadnienia postawionej tezy, metodykę pracy badawczej oparto na idei „refleksyjnego praktyka". Podejście to zakłada, że nadawanie sensu dotychczasowym doświadczeniom praktyka (który jest jednocześnie badaczem) może prowadzić do ustalenia możliwych do zastosowania wytycznych, jak postępować w przyszłości (Drew, Bingham 2001: 221). W tym przypadku, refleksje dotyczące działań podejmowanych przez autorki w ramach blogowania doprowadziły do uzasadnienia, że tworzenie/współtworzenie bloga zwiększa szanse kandydatów na znalezienie zatrudnienia.

Doświadczenia autorek opracowania oraz dyskusje o korzyściach, wynikających z publikowania swojej twórczości codziennej w internecie skłoniły do przemyśleń dotyczących: wzbogacania i porządkowania własnej wiedzy specjalistycznej dzięki tworzeniu bloga, nabywania umiejętności praktycznych, wynikających z użytkowania platformy do tworzenia blogów, możliwości kreowania swojej marki osobistej jako profesjonalisty dzięki publikowaniu wartościowych treści potwierdzających wysoki poziom wiedzy oraz stałe zainteresowanie uprawianą dyscypliną, a także możliwości autoekspresji.

Zasadniczą inspiracją do podzielenia się refleksjami wynikającymi z aktywnego uczestnictwa w blogosferze było współtworzenie bloga „dajjoba". Głównym motywem stworzenia go (w roku 2014) było zbudowanie silnej marki osobistej przez jego autorki (Anna, Dagmara, Patrycja) dzięki zastosowaniu nowoczesnej formy CV/portfolio. Twórczynie miały także nadzieję, że nawiążą relacje z potencjalnymi pracodawcami i wykreują swoistą platformę networkingową, umożliwiającą kontakt na linii poszukujący pracy – zatrudniający. W momencie zakładania bloga „dajjoba" jego trzy autorki rozpoczynały poszukiwanie pracy zgodnej z oczekiwaniami i adekwatnej do zdobytego wykształcenia. Wszystkie studiowały wówczas stacjonarnie na II stopniu kierunku zarządzanie, w ramach specjalności zarządzanie zasobami ludzkimi w Uniwersytecie Łódzkim. Nie miały doświadczenia zawodowego, które umożliwiłoby znalezienie zatrudnienia na stanowisku specjalisty w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi. Jednak każda z nich posiadała predyspozycje do pracy w obszarze kształtowania funkcji personalnej w organizacjach i była nastawiona na wzbogacanie wiedzy o studiowanej dyscyplinie oraz zdobywanie kolejnych doświadczeń zawodowych. Blog stał się zatem platformą służącą zaprezentowaniu swojego potencjału i – w odczuciu autorek – przestrzenią do udowodnienia, że są kandydatkami do pracy, które warto poznać.

Każda z autorek publikowała na blogu „dajjoba" treści, które były bliskie ich osobistym zainteresowaniom i mogły być ciekawe dla potencjalnych pracodawców (tab. 10.1).

Tabela 10.1. Tematy podejmowane przez poszczególne autorki bloga „dajjoba"

Anna	Dagmara	Patrycja
CV początkiem sukcesu Niestandardowe rodzaje CV Jak napisać CV? Are you motivated? Co motywuje Cię do pracy? E-mail do pracodawcy Udało się :)	Ja, Spółka akcyjna Twoja marka w mediach społecznościowych Networking? Twoja najlepsza inwestycja! Jestę Absolwentę! I co dalej…?	Hire me... please Kreatywne (?) rozmowy rekrutacyjne Zawody przyszłości (?) – post tylko trochę lifestylowy Myślenie – twórczość – rozwój (1) CV trendy – foto, opinie, porady Przełomy kariery

Źródło: opracowanie własne na podstawie dajjoba.wordpress.com

Dotychczasowe aktywności podejmowane na blogu były dla autorek sukcesem, który trudno zmierzyć. Obecnie każda z nich dostrzega pozytywy współprowadzenia strony, które wiążą się z możliwością rozpowszechniania wiedzy, dzielenia się doświadczeniami i spostrzeżeniami, pogłębiania kompetencji w interesujących dziedzinach, własnego rozwoju i zwrócenia uwagi potencjalnych pracodawców.

Już podczas rozmów kwalifikacyjnych, w których uczestniczyły twórczynie „dajjoba", rekruterzy/selekcjonerzy wielokrotnie dopytywali o charakter bloga i motywy jego prowadzenia. Taka działalność była mile widziana przez pracodawców, niekiedy stawała się powodem zaproszenia autorek do wzięcia udziału w dalszych etapach selekcji (informacje o blogu były umieszczone w ich tradycyjnych CV, odnośniki do bloga wzbogacały także profile zawodowe na portalach Goldenline, LinkedIn i Profeo).

Aktualnie każda z kreatorek „dajjoba" jest związana zawodowo z obszarem zarządzania zasobami ludzkimi; wszystkie wykonują pracę zgodną z oczekiwaniami. Choć trudno udowodnić, że to właśnie prowadzenie bloga (a nie inne zmienne) przyczyniło się do zwiększenia szansy zatrudnienia, to z dużym prawdopodobieństwem pomogło jego współautorkom w wyznaczeniu kierunków rozwoju zawodowego. Już w momencie

poszukiwania pierwszej pracy po ukończeniu studiów blogerki znały swoje mocne strony, posiadały dodatkową wiedzę specjalistyczną w dziedzinie zarządzania zasobami ludzkimi oraz umiejętności funkcjonowania w mediach społecznościowych, co wyróżniało je spośród innych kandydatów do pracy reprezentujących podobny poziom wykształcenia i doświadczenia zawodowego.

Podsumowanie

Jak starano się pokazać w niniejszym artykule, blog to narzędzie, które nie tylko doskonali warsztat pisarski autora oraz umiejętności techniczne potrzebne do prowadzenia tego typu platformy internetowej. Blogowanie to szansa zaprezentowania swoich mocnych stron oraz wzbogaceniaportfolio, będącego istotną składową marki osobistej pracownika (Wojtaszczyk 2015: 48).

Jednak, bez względu na korzyści, które niesie ze sobą blogowanie, warto zauważyć negatywne konsekwencje masowego tworzenia i komunikowania rożnego rodzaju treści w internecie. Przytoczone wartości liczbowe dotyczące rozwoju blogosfery potwierdzają, że żyjemy obecnie w kulturze nadmiaru. „Jesteśmy zasypywani obrazami, dźwiękami, performansami, słowami, produktami i usługami" (Szlendak 2013: 7), ponieważ każdy znajduje w sieci przestrzeń do zaprezentowania swojej twórczości, bez względu na to, czy jest amatorem, czy profesjonalistą w uprawianej dyscyplinie. T. Szlendak zauważa, że internetowy zalew publikacji to treści zmultiplikowane, banalne, nie zawierające pierwiastka nowości. „Wszystkiego pełno, ale to wszystko jest tym samym" (2013: 11). Wydaje się zatem, że blog spełni swoją rolę narzędzia wspierającego kandydata w poszukiwaniu pracy jedynie wtedy, gdy będzie autentyczny, prowadzony rzetelnie, interesujący dla czytelnika, wzbogacony wartościowymi przemyśleniami autora, a podejmowane na nim problemy nie będą nieudolną próbą udowodnienia swojego potencjału kreatywności.

Literatura

Arendt Ł. (2010), *Raport z badań w projekcie Uczelnia Przyjazna Pracodawcom*, IPiSS, eDialog, Warszawa.

Beshara T. (2012), *The Job Search Solutions*, Amacom, New York.

B(V)Log Power. Wpływ blogów i wideoblogów na internautów (2015), Polskie Stowarzyszenie Blogerów i Vlogerów, http://www.psbv.pl/BlogPower_raport.pdf [dostęp: 20.04.2016].

Covey S. R., Colosimo J. (2014), *Great Work, Great Career. How to Create Your Ultimate Job and Make an Extraordinary Contribution*, Franklin Covey Co., Miami.

Cywińska-Milonas M. (2002), *Blogi. Ujęcie psychologiczne*, [w:] *Liternet. Literatura i internet*, red. P. Marecki, Rabid, Kraków.

Deangdeelert Cho J. (2012), *Blog Inc. Blogging for Passion, Profit, and to Create Community*, Chronicle Books, San Francisco.

Doyle A. (2006), *The About.com Guide to Job Searching: Tools and Tactics to Help You Get the Job You Want*, Adams Media, Avon.

Drew S., Bingham R. (2001), *The Student Skills Guide*, "Aldershot Gower Journal: Reflective Practice".

Dyląg A. (2004), *Praca – kariera – wypalenie zawodowe*, [w:] *Człowiek i psychologia*, red. J. Rybakiewicz , Wydawnictwo Park, Bielsko-Biała.

Garapich A. (2011), *PBI o blogosferze w Polsce*, http://www.slideshare.net/domino00/blogosfera-w-liczbach [dostęp: 24.05.2016].

Hannon K. (2015), *Getting the Job You Want After 50*, John Wiley & Sons, Hoboken.

Kostera M., Kownacki S. (1998), *Zarządzanie potencjałem społecznym organizacji*, [w:] *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, red. A. K. Koźmiński, W. Piotrowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Okonek P. (2010), *Przyszłość blogosfery*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.

Rogers J. (2011), *Great Answers to Tough CV Problems*, Kogan Page, London–Philadelphia.

Schirmer J. (2011), *Fostering meaning and community In Whiting via social media*, [w:] Ch. Wankel (ed.), *Teaching Arts and Science with the New Social Media*, Emerald Group Publishing, Bingley.

Stunża G., Peszko P. (2013), *(Nie)bój się bloga! Jak wykorzystywać blog w edukacji*, Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk.

Szlendak T. (2013), *Kultura nadmiaru w czasach niedomiaru*, „Kultura Współczesna. Teorie. Interpretacje. Praktyka", nr 1.

Waldman J. (2013), *Job Searching with Social Media*, John Wiley & Sons, Hoboken.

Wankel Ch. (2011), *New dimensions of communicating with students: introduction to teaching arts and science with the new social media*, [w:] Ch. Wankel (ed.), *Teaching Arts and Science with the New Social Media*, Emerald Group Publishing, Bingley.

Wibbels A. (2007), *Prowadź blog! Przewodnik dla małych firm*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.

Wojtaszczyk K. (2015), *Samokształcenie w mediach społecznościowych narzędziem rozwoju zasobów ludzkich organizacji*, [w:] *Wybrane problemy w kształtowaniu zachowań organizacyjnych*, red. M. Makowiec, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kraków.

11

Ewelina Niedzielska
Uniwersytet Łódzki
http://dx.doi.org/10.18778/8088-905-7.12

O tym, dlaczego ekonomiści potrzebują humanistów

Wstęp

Od kilku lat Departament Obrony Stanów Zjednoczonych (Pentagon) prowadzi badania nad potrzebą snu oraz strachem. Celem tych badań jest „stworzenie" idealnego żołnierza pozbawionego potrzeby sennej regeneracji oraz zniwelowanie uczucia prowadzącego do uruchamiania się instynktu samozachowawczego. Żołnierze „szwadronów śmierci" w założeniu mają być zdolni do ciągłej, wytężonej i nastawionej na cel pracy, bez wpływu zatrważającego kontekstu sytuacji, w jakiej się znajdują oraz własnych ułomności (Crary 2015: 9–11). Patrząc jednak szerzej, można pokusić się o stwierdzenie, że działania naukowców z Pentagonu są próbą osadzenia człowieka w emocjonalnej i kontekstowej próżni, pozbawienia go nieefektywnych wewnętrznych i zewnętrznych stymulatorów. Paradoksalnie jednak próba odebrania żołnierzom ludzkich cech przydaje ich człowieczeństwu wagi, bowiem w ten sposób pośrednio zostaje powiedziane: nie jesteśmy w stanie skonstruować takiego szkolenia, treningu ani takiej broni, która wyeliminowałaby z żołnie-

rzy ludzki pierwiastek. Dlatego musimy skoncentrować się na nich samych.

Przynajmniej w potocznym rozumieniu, nauki ekonomiczne mają za sobą długą historię idealizacji, pozbawiania ludzkich przymiotów, słowem – powolnego osadzania człowieka w swoistej próżni. Na przestrzeni stuleci wpływowi myśliciele, od Pascala, przez Adama Smitha, do Oskara Morgensterna, Johna von Neumanna i Kennetha Arrowa, ukształtowali wizję *homo oeconomicusa* – człowieka racjonalnego, kierowanego zasadą maksymalizacji użyteczności, funkcjonującego w doskonale konkurencyjnym, dążącym do równowagi świecie. Coraz głośniej mówi się o wątpliwościach związanych z przywołanymi założeniami, które zdominowały ekonomię XIX i XX w. (Klimczak 2015: 70), a ich pokłosie wyraźnie jest widoczne w wykładanych na uczelniach wyższych przedmiotach ekonomicznych oraz finansowych. Ekonomia głównego nurtu wykorzystywała postulat racjonalności do analizy sytuacji, w której człowiek dokonujący wyboru dysponował precyzyjnie określonym celem, pełną informacją oraz kompletną wiedzą co do natury stawianego przed nim problemu (Klimczak 2015: 70). W konsekwencji postulat ten osiągnął wręcz wymiar „hiperracjonalności", cechującej całą rzeczywistość człowieka (Klimczak 2015: 70). Można powiedzieć, że współczesna ekonomia to wciąż bardziej ekonomika, będąca „nauką o racjonalnej działalności w gospodarce", w której owa racjonalność zyskała charakter ontologiczny (Musiał 2014: 21).

W niniejszym artykule ekonomia będzie rozumiana na dwa sposoby: jako ewoluujący dyskurs naukowy i forma działalności człowieka, polegającej na wytwarzaniu, dystrybucji oraz konsumpcji dóbr materialnych i niematerialnych, zaś finanse – jako dziedzina wyposażona w różnego rodzaju techniki, metody, narzędzia, subdyscyplina koncentrująca się na procesach decyzyjnych, związanych z gromadzeniem, wydatkowaniem i przepływem zasobów pieniężnych przez różne podmioty (Sierpińska, 2015: 9). Humanistykę natomiast definiuję jako szeroko rozumiany opis działalności człowieka, funkcjonującego w złożonym systemie społeczno-kulturowym (Iwasiów 2015: 96), którym posłu-

gują się takie dziedziny jak: etnologia, filozofia, historia, historia sztuki i nauki o sztuce, językoznawstwo oraz kulturoznawstwo (Rozporządzenie 2011). Czy tak określona humanistyka może wnieść istotny wkład do wiedzy ekonomicznej i finansowej oraz czy ewentualna ich wspólna droga powinna zostać wyznaczona przez wzajemne uzupełnianie się, czy też tworzenie wspólnych teorii o charakterze pomostowym? (Bobryk 2014)

Czym jest wartość?

Z pozoru wydaje się, że różnice między naukami humanistycznymi a ekonomicznymi mieszczą się w ich właściwościach konstytutywnych: języku, przedmiocie i celu badań oraz reprezentowanych „rzeczywistościach". Można powiedzieć, że lapidarny, wręcz abstrakcyjny język cyfr i tabel wydaje się nie przystawać do humanistycznych, niekiedy bujnych, opisów otaczającego nas świata. Co więcej, reprezentowane przez omawiane nauki fragmenty rzeczywistości zdają się współistnieć jedynie na zasadzie oksymoronu, wszak „literatura rzekomo reprezentuje czyste wartości ducha, ekonomia – również rzekomo – nieczyste zyski" (Czapliński 2013: 8).

Jeśli poddamy refleksji przedmiot badań obu nauk, możemy jednak dostrzec, że stworzenie pewnej wspólnoty komunikacyjnej staje się właściwie nieodzowne. Z oczywistych względów, w tym kontekście przychodzą na myśl sztuka i zbudowany dokoła niej przemysł, pozwalający na przepływ miliardów euro. Zależność między kulturą w rozumieniu humanistycznym a ekonomią oraz finansami jest w tym kontekście dość wyraźna (zob. *The Global Art Market,* 2014). Dzieła sztuki, z jednej strony, stwarzają inwestorom możliwość dywersyfikacji portfela, z drugiej zaś – ponieważ ze względu na swoją wartość są mniej wrażliwe na wahania rynków – mogą stanowić formę zabezpieczenia materialnego. W sztukę właściwie wpisany jest więc aspekt związany z wydatkowaniem i przepływem zasobów pieniężnych (Goleń 2013: b.s.). [Istotny w tym kontekście jest jednak

nie tylko aspekt inwestycyjny, ważny dla finansów, lecz także fundamentalny dla nich problem „wartości". W związku z rozwojem rynku sztuki powstaje bowiem szereg pytań dotyczących szacowania wartości symbolicznych na ogólnodostępnym rynku produktów bankowych i nadawania wytworom kultury wartości finansowych. W skali światowej można już mówić o powstającej branży Art & Finance (*Rynek sztuki* 2013: 5), łączącej sztukę z finansami, obejmującej świadczone przez banki usługi doradcze, zabezpieczenia kredytowe w postaci dzieł sztuki oraz usługi wspierające inwestowanie w rynek sztuki (*Rynek sztuki* 2013: 20).

Rzecz jasna, można by na tym fragmencie rzeczywistości poprzestać – oddając pole badawcze jednej z nauk lub pozwalając na angażowanie się obydwu – i czerpać przyjemność z fascynującej dyskusji naukowej przedstawicieli dwóch dziedzin. Współczesność zarysowuje jednak inną tendencję. Jeszcze w latach 90. XX w. znany ekonomista, Paul Samuelson twierdził, że cel istnienia przedsiębiorstwa polega na przekształcaniu czynników produkcji w jednolite i trwałe dobro, które będzie odpowiadać na oczekiwania konsumentów (1995: 187). Jeśli ktoś po dziś dzień twierdzi, że przedsiębiorstwa kreują lub chcą kreować trwałe dobra, będące wynikiem czynników produkcji, może się spotkać z niezrozumieniem. Rosnący udział dóbr symbolicznych w konsumpcji wpływa bowiem na relatywną dematerializację ekonomii (Krzysztofek 2012: 16). Wartość produktów wyznaczana jest nie tylko przez ich element materialny, lecz także (niekiedy wręcz przede wszystkim) przez element niematerialny. Odwołanie się w tym kontekście jedynie do rynku sztuki byłoby przesadnym zawężeniem tematu. Szeroko pojęta kultura (historia, tradycje, mitologia itd.) traktowana jest obecnie jako zasób, z którego mogą czerpać korzyści takie dziedziny, jak: turystyka, rynek muzyczny i audiowizualny, architektura oraz wiele innych (Krzysztofek 2012: 17). W tak określonej rzeczywistości zmuszeni są funkcjonować badacze zajmujący się finansami przedsiębiorstw, gospodarstw domowych i finansami publicznymi oraz szeroko pojętą ekonomią.

Już w tym miejscu można zarysować konieczność współpracy przedstawicieli omawianych nauk. Waga tej problematyki jest

wyznaczana w dwojaki sposób. Z jednej strony chodzi oczywiście o ciągle ewoluujący świat ludzkich wytworów, w którym estetyzacja i dematerializacja przestrzeni i produktów stały się dominujące, a w którym zarówno ekonomiści, finansiści, jak i humaniści muszą się odnaleźć. Z drugiej – zazębianie się tych nauk w ramach pojęcia wartości, będącego dla ekonomii ideą o charakterze metafizycznym, na której opiera się znakomita część jej aparatu pojęciowego (por. Krzysztofek 2012: 16–17) prowokuje do postawienia otwartego pytania o możliwość redefinicji jednego z fundamentów ekonomii oraz o to, w jakim stopniu przedstawiciele nauk humanistycznych mogliby ten proces wesprzeć.

Czy człowiek jest istotą nieracjonalną?

Przedstawionej refleksji można zarzucić pominięcie problemu celu badawczego obu nauk. Jeszcze do niedawna w ekonomii i finansach dominował paradygmat normatywny, z którego wynikał ich aplikacyjny i predykcyjny charakter. Istotą badań była odpowiedź na pytanie o to, jak powinien postępować człowiek, aby osiągnąć zamierzone rezultaty finansowe, co w oczywisty sposób kłóciło się z deskryptywnym charakterem nauk humanistycznych. Warto przy tej okazji zaznaczyć, że zarówno humaniści, jak i ekonomiści koncentrują swoją uwagę na wytworach ludzkiej kultury (Klimczak 2015: 66). Główny nurt ekonomii stosuje jednak do analizy tych wytworów modele idealizacyjne (*homo oeconomicus*, doskonale konkurencyjny rynek, efektywność rynku kapitałowego), co w założeniu ma pomóc w zrozumieniu złożoności systemu gospodarczego oraz decyzji ekonomicznych (Klimczak 2015: 72).

Jeśli za podstawę analizy przyjmiemy, jak do niedawna, konstrukt *homo oeconomicus*, to główny aspekt badań ekonomicznych skierowany zostanie na problem racjonalności. Oznacza to założenie, że człowiek ma określone preferencje, posiada zdolność identyfikacji swoich potrzeb, ich hierarchizacji oraz zaspokajania ich w taki sposób, aby maksymalizować satysfak-

cję (Czerwonka, Gorlewski 2012: 22). W praktyce oznacza to, ze inwestor podejmując decyzje działa w sposób, który zapewni mu maksymalizację korzyści, a otrzymywane informacje zawsze interpretuje właściwie. Ponadto, sama informacja na rynku racjonalnych inwestorów odbierana jest przez nich wszystkich jednakowo, co oznacza, że istnieją obiektywnie dobre i złe informacje, które odpowiednio interpretowane są w sposób pozytywny i negatywny (Czerwonka, Gorlewski 2012: 25). Normatywne podejście do analizy zachowań człowieka zaowocowało więc aksjomatyzacją jego zachowań, co umożliwiało budowanie modeli ekonomicznych, w szczególności w nurcie neoklasycznym (Giza 2014: 46). Ekonomii należy się jednak odczarowanie jej bezdusznego obrazu. W latach 70. XX w. normatywny porządek finansów i ekonomii został bowiem poważnie naruszony, co ukazało konieczność włączenia do analiz opisu, pozbawionego wartości aplikacyjnej.

Nieco ponad 10 lat po tym, jak w latach 40. XX w. von Neumann i Morgenstern stworzyli teorię oczekiwanej użyteczności, opartą na szeregu aksjomatów, Herbert Simon zaproponował teorię użyteczności ograniczonej (nazywanej również teorią ograniczonej racjonalności). Stwierdził, że osiągnięcie pełnej racjonalności nie jest możliwe, ponieważ człowiek dysponuje jedynie ograniczonymi zdolnościami przetwarzania informacji. Dodatkowo jego analityczne możliwości hamują takie czynniki, jak: czas, brak informacji o wszystkich alternatywach oraz ich własnościach, a także brak kompetencji do przeprowadzenia wszelkich obliczeń, niezbędnych do podjęciach racjonalnej decyzji. Człowiek, zdaniem Simona, był „skąpcem poznawczym", a jego proces decyzyjny kończył się w momencie odnalezienia satysfakcjonującej opcji wyboru, a nie opcji najlepszej spośród wszystkich możliwych (Kotlarek 2016: 106–108). W tym samym czasie, kiedy Simon otrzymał Nagrodę Nobla (1978), nad teorią prospektu pracowali Daniel Kahneman i Amos Tversky (1979). Pomijając bogactwo stworzonego przez nich paradygmatu, w niniejszych rozważaniach istotne są ich dwa spostrzeżenia. Po pierwsze, człowiek nie jest racjonalny, a przynajmniej nie w takim sensie, w jakim zakładali von Neumann i Morgenstern. Po dru-

gie, na nasze decyzje wpływa kontekst, w jakim je podejmujemy. Na podstawie badań empirycznych Kahneman i Tversky (1979) udowodnili, że jeśli człowiek znajduje się w obszarze możliwych strat, to zachowuje się w taki sposób, aby ich uniknąć, nawet jeśli oznacza to podjęcie większego ryzyka[1]. Innymi słowy, człowiek nie porusza się w próżni, a istotny wpływ na jego działanie ma kontekst sytuacji, w jakiej się znajduje. Teoria prospektu zapoczątkowała w finansach i ekonomii nurt, nazywany ekonomią behawioralną i finansami behawioralnymi, które rzuciły wyzwanie utartym założeniom ekonomii neoklasycznej. Należy zaznaczyć, że analizy wskazanych badaczy, przynajmniej w pewnej części, są zbieżne z założeniami tzw. szkoły austriackiej, której przedstawiciele odrzucili obiektywizm na rzecz subiektywizmu poznawczego (Huerta de Soto 2016: 3) Jeden z przedstawicieli tego nurtu, Friedrich von Hayek, twierdził, że podejmowanie decyzji jest związane z możliwościami ludzkiego umysłu w tym sensie, że został on ukształtowany w procesie kulturowej ewolucji (poprzez interakcje, występujące w kontekście społecznym oraz instytucjonalnym). Z jednej strony umysł stanowi dla człowieka poznawcze ograniczenie, z drugiej – otwiera przed nim możliwości adaptacyjne (Hayek 1952) .

Za sprawą szkoły austriackiej, nowej ekonomii instytucjonalnej, ale przede wszystkim finansów behawioralnych, część ekonomistów podważa znaczenia, nadane człowiekowi i gospodarce przez ekonomię neoklasyczną (por. Klimczak 2015: 76). Czy w związku z tym można stwierdzić, że rezygnują oni z założenia racjonalności natury ludzkiej i ostatecznie rozstają się z jego ontologicznym ciężarem? Udzielenie w tym przypadku odpowiedzi twierdzącej byłoby jednak przekłamaniem rzeczywistości. Wydaje się raczej, że naukowcy pozwolili człowiekowi wyjść z próżni i realizować jego racjonalność w określonym kontekście kulturowym, społecznym i sytuacyjnym, przyznając tym samym, że ma ona charakter ograniczony. To stwierdzenie nie jest, oczywiście, dla nauki żadnym *novum*. Na przełomie lat

[1] Ekonomia neoklasyczna zakłada, że człowiek co do zasady charakteryzuje się awersją do ryzyka.

60 i 70. XX w. G. Hofstad przeprowadził badania na pracownikach IBM, na podstawie których zaproponował wskaźnik unikania niepewności (*Uncertainty Avoidance Index* – UAI) i wykazał, że kraje Ameryki Łacińskiej, Europy, kraje śródziemnomorskie, Korea Północna i Japonia cechuje silne unikanie niepewności, natomiast większość krajów azjatyckich (poza tymi, które zostały wymienione), afrykańskich, anglosaskich i nordyckich cechuje niska skłonność do unikania ryzyka (Hajduga 2013: 49–50; Majewska-Bielecka 2012: 96–98). W podobnym czasie (lata 70. XX w.) Richard Lynn przeprowadził badania na temat poziomu niepokoju społecznego w różnych krajach, z których wynikało, że np. Japończycy oraz Francuzi odczuwają wysoki niepokój społeczny, w przeciwieństwie do Irlandczyków i Anglików (Majewska-Bielecka 2012: 98). W 2005 r. badania nad występowaniem awersji do ryzyka w różnych kulturach przeprowadzili J. X. Fan i J. J. Xiao, wykazując istnienie w tym zakresie znaczących różnic między przedstawicielami regionów kulturowych. Mieszkańcy krajów azjatyckich wykazywali się większą tolerancją wobec ryzyka finansowego oraz mniejszą awersją do strat niż mieszkańcy Stanów Zjednoczonych oraz krajów europejskich (zob. Fan, Xiao 2005). Takie różnice tłumaczyć może zaproponowana przez E. U. Weber i C. K. Hsee hipoteza, mówiąca o tym, że kraje kolektywistyczne (czyli np. większość krajów azjatyckich) cechuje usankcjonowany kulturowo „parasol ochronny" w postaci wsparcia rodziny i przyjaciół w sytuacji doświadczania problemów finansowych (Majewska-Bielecka 2012: 100). Z badań T. Hens, M. O. Rieger wynika, że przedstawiciele krajów o nastawieniu indywidualistycznym wykazują się wyższym poziomem awersji do straty, co wynikać może z tego, że realne wsparcie w trudnościach finansowych nie jest tam tak oczywiste (Majewska-Bielecka 2012: 100).

Okazuje się więc, że jedno z najważniejszych pojęć ekonomii i finansów, jakim jest ryzyko, ma nie tylko wyraźny aspekt kulturowy, ale właściwie definiowane jest przez kulturę. Oznacza to, że aby zrozumieć, co oznacza niepewność, musimy zrozumieć, co oznacza sytuacja znana, a do tego kontekst kulturowy wydaje się niezbędny. O ile problem ten rozmywa się w przypadku

globalnych rynków kapitałowych, o tyle wydaje się bardzo wyraźny w przypadku zarządzania przedsiębiorstwami, zarówno w skali lokalnej, jak i międzynarodowej.

Zakończenie

Zależności między humanistyką a ekonomią i finansami (przez co rozumiem nie tylko zainteresowanie humanistycznym przedmiotem badań, lecz także konieczność zaangażowania humanistów do współuczestniczenia w procesie badawczym i wyjaśnianiu zjawisk ekonomicznych i finansowych) przejawiają się na trzy sposoby. Po pierwsze, wielu przedstawicieli ekonomii zwraca coraz większą uwagę na człowieka *sensu stricto*, a nie na służący uproszczeniom konstrukt. W tym sensie ekonomia i finanse zbliżają się do nauk humanistycznych. Po drugie, coraz ważniejszą rolę w refleksji ekonomicznej i finansowej odgrywa kontekst sytuacyjny i społeczno-kulturowy. Nauki humanistyczne, choć pozbawione praktycznego znaczenia, mogą okazać się pomocne w udzielaniu odpowiedzi na pytania, „jak" oraz „dlaczego", dostarczając wiedzy o rzeczywistości, która jest efektem ludzkiego działania i w której człowiek zmuszony jest się poruszać (Górski 2016: 6, co, w kontekście czysto finansowym i ekonomicznym, ma niebagatelny wpływ na jego proces decyzyjny. Po trzecie, widoczne w rzeczywistości zazębianie się pól badawczych wymaga od humanistów i finansistów stworzenia wspólnej płaszczyzny komunikacyjnej. Humanistyki – dzięki jej deskryptywnemu charakterowi – nie można już chyba pojmować jedynie jako nauki chroniącej dziedzictwo kulturowe, dbającej o depozyt tradycji. Jest ona również „źródłem samowiedzy, poznania samego człowieka" (Sarnowska-Temeriusz 2009: 68).

Choć doświadczenie pokazuje, że wynalazki wojska prędzej czy później przedostają się do cywilnej rzeczywistości i, być może, kiedyś zostaniemy pozbawieni snu, funkcjonując w wielogodzinnych „trybach czuwania" (Crary 2015: 9–11), to wydaje się, że rzeczywistość nauki ekonomicznej, przynajmniej w pewnym stopniu, obrała odwrotny, bardziej humanistyczny kierunek.

Literatura

Bobryk J. (2014), *Transhumanizm. Cognitive science i wyzwania dla nauk społecznych*, „Studia Socjologiczne", nr 3 (214).

Crary J. (2015), *24/7. Późny kapitalizm i koniec snu*, tłum. D. Żukowski, Wydawnictwo Karakter, Kraków.

Czerwonka M., Gorlewski B. (2012), *Finanse behawioralne. Zachowania inwestorów i rynku,* Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.

Fan J. X., Xiao J. (2005), *A Cross-Cultural Study in Risk Tolerance: Comparing Chinese and Americans,* http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=939438 [dostęp: 27.06.2016].

Giza W. (2014), *Normatywny wymiar koncepcji homo oeconomicus*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach", nr 180, cz. 1.

The Global Art Market, with a focus on the US and China (2014), ed. C. Mc Andrew, The European Fine Art Foundation, New York, https://www.creatrust.com/medias/fichiers/tefaf_art_market_report_2014.pdf [dostęp: 27.06.2016].

Goleń G. (2013), *Inwestowanie w sztukę. Prawdy i mity*, https://mocak.pl/inwestowanie-w-sztuke-prawdy-i-mity-grzegorz-golen [dostęp: 27.06.2016].

Górski P. (2016), *Zarządzanie i nauki o zarządzaniu w perspektywie humanistycznej*, http://www.academia.edu/5162833/Zarz%C4%85dzanie_i_nauki_o_zarz%C4%85dzaniu_w_perspektywie_ humanistycznej [dostęp: 27.06.2016].

Hajduga E. (2013), *Wartości kulturowe w rachunkowości według koncepcji Graya i Hofstede'a*, „Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia", nr 58.

Huerta de Soto J. (2016), *Spór metodologiczny (Methodenstreit) szkoły austriackiej*, tlum. J. Lewiński, M. Zieliński, http://mises.pl/pliki/upload/methodenstreit.pdf [dostęp: 27.06.2016].

Iwasiów S. (2015), *Humanistyka i ekonomia na początku XXI wieku. Rozważania wokół książki Jamesa F. Englisha „Ekonomia prestiżu. Nagrody, wyróżnienia i wymiana wartości kulturowej" oraz innych rozpraw humanistyczno-ekonomicznych*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów", nr 2 (36).

Jachna T., Sierpińska M. (2015), *Metody podejmowania decyzji finansowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kahneman D., Tversky A. (1979), *Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk*, "Econometrica", Vol. 47, No. 2.

Klimczak B. (2015), *Ludzie i ekoni. Psychologizm i racjonalizm w ekonomii*, [w:] *Nauki ekonomiczne. Stylizowane fakty a wyzwania współczesności,* red. B. Fiedor, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa.

Kotlarek P. (2016), *Racjonalność w ujęciu ekonomii behawioralnej*, http://www.ue.katowice.pl/fileadmin/_ migrated/content_uploads/10_P.Kotlarek_Racjonalnosc_w_ujeciu_ekonomii....pdf [dostęp: 27.06.2016].

Krzysztofek K. (2012), *Zmiana permanentna? Refleksje o zmianie społecznej w epoce technologii cyfrowych*, „Studia Socjologiczne", nr 4 (207).

Majewska-Bielecka D. (2012), *Wielokulturowy aspekt skłonności do ryzyka*, „Zeszyty Naukowe ZPSB Firma i Rynek", nr 1.

Musiał G. (2014), *Ontologia ekonomii*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu", t. 54, nr 3.

Rozporządzenie MNiSzW z 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych, Dz. U. z dnia 30 sierpnia 2011 r.

Rynek sztuki (2013), http://rynekisztuka.pl/wpcontent/uploads/2013/04/pl_artbanking_pl.pdf [dostęp: 27.06.2016].

Samuelson P., Nordhaus W. D. (1995), *Ekonomia*, PWN, Warszawa.

Sarnowska-Temeriusz E. (2009), *Panel Humanistyka dla przyszłości. Potencjał – szanse – perspektywy*, „Nauka", nr 1.

Abstrakty

1. Tomasz P. Czapla, *Kompetencje uniwersalne jako odpowiedź na potrzeby rynku pracy*

Wdrażanie efektów kształcenia, stanowiących integralny element Deklaracji Bolońskiej, stwarza podwaliny budowania wspólnego języka, którym mogłyby (powinny) porozumiewać się rynek pracy i uczelnie wyższe. By jednak tak się stało, uczelnie muszą zmienić swoje nastawienie i sposób projektowania programów. Powinny odejść od „dopisywania efektów" i pójść w stronę traktowania efektów kształcenia jako osi i wyznacznika logiki kształtowania treści programowych. Wówczas okaże się możliwa synergia między oczekiwanymi przez pracodawców kompetencjami uniwersalnymi a tymi nabywanymi przez studentów, stanowiącymi efekt kształcenia.

2. Stanisław Goźdź-Roszkowski, Jacek Makowski, *Jak twórczo kształcić humanistów dla potrzeb rynku pracy? Studium przypadku: kierunek lingwistyka dla biznesu na Uniwersytecie Łódzkim*

Artykuł dotyczy problematyki zatrudnialności w kontekście utworzonego w 2013 r. nowego kierunku studiów – lingwistyki dla biznesu. Opisano w nim proces tworzenia kierunku oraz przedstawiono założenia oraz charakterystykę programu studiów. Za jeden z kluczowych czynników uznano nie tylko współpracę dwu jednostek uniwersyteckich (Wydziału Filologicznego oraz Wydziału Zarządzania), lecz także współpracę z bezpośrednim otoczeniem biznesowym, które w opisywanym przypadku stanowią trzy firmy operujące w regionie łódzkim: Infosys, Fujitsu oraz Hewlett Packard. Efektem tej współpracy jest przygotowanie przyszłych pracowników odpowiadających na zapotrzebowanie rynku pracy oraz wspólne tworzenie nowych kierunków studiów, programów kształcenia oraz sylabusów zajęć dydaktycznych, prowadzonych przez pracowników uniwersyteckich, a także przedstawicieli lub pracowników firm działających na rynku pracy. Artykuł wskazuje na potrzebę połączenia podejścia interdyscyplinarnego (nauki humanistyczne, społeczne, zarządzanie) z autentycznymi i weryfikowanymi potrzebami regionalnego rynku pracy.

3. Monika Marcinkowska, *Bankowiec jutra, czyli o praktycznym programie kształcenia na Uniwersytecie Łódzkim*

Artykuł dotyczy programu kształcenia na kierunku bankowość i finanse cyfrowe, funkcjonującego na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Program ten jest przykładem kooperacji uczelni wyższej z partnerami biznesowymi (mBankiem i Accenture). Przedstawiono podejście przyjęte podczas opracowywania założeń programu: analizę zawodów przyszłości w sektorze bankowym, oczekiwań pracodawców i studentów, standardów oraz dobrych praktyk z wiodących uczelni. W przyszłości będzie duży popyt na „cyfrowych bankowców" – pracowników dysponujących kwalifikacjami zarówno z obszaru finansów, jak i IT, zatem można oczekiwać, że absolwenci z łatwością znajdą zatrudnienie w zawodzie.

4. Paweł Drapikowski, Joanna Wesołowska, *Studia dualne w Politechnice Poznańskiej – program i doświadczenia*

W artykule przedstawiono genezę oraz program studiów dualnych w Politechnice Poznańskiej na kierunku automatyka i robotyka. Założeniem jest wspólne kształcenie studentów, aby już w trakcie studiów mogli realizować prace o charakterze projektowo-konstrukcyjnym na terenie współpracujących przedsiębiorstw a po studiach znaleźć w nich zatrudnienie. W tym celu część przedmiotów kierunkowych, specjalistycznych oraz projektowych i praca inżynierska realizowanych jest w przedsiębiorstwach. Najlepszym potwierdzeniem słuszności przyjętych założeń są zrealizowane prace inżynierskie.

5. Jarosław Płuciennik, Michał Wróblewski, *Uniwersytet i jego współpraca z otoczeniem biznesowym. Przypadek projektu The iProfessional (iPro)*

Artykuł dotyczy obszarów produktywnej interakcji między uniwersytetem a biznesem – istniejących obecnie napięć i dynamiki. Autorzy konstruują swoją argumentację, uwzględniając jednocześnie punkty widzenia bliskie historii idei oraz właściwe najnowszej refleksji nad zarządzaniem. Starają się nakreślić obraz istotnych innowacji w szkolnictwie wyższym, wynikających głównie z funkcjonowania MOOCs oraz rozwoju analizy Big Data. Druga część artykułu koncentruje się na analizie przypadku projektu The iProfessional (Erasmus+), którego celem było nawiązanie pilotażowej współpracy pomiędzy uczelniami i instytucjami szkolenia zawodowego w 8 krajach europejskich a rynkiem pracy i biznesem związanymi z mediami i komunikacją 2.0.

6. Hanna Sieja-Skrzypulec, *Wyobraźnia, empatia i twórcze pisanie*

Autorka analizuje ćwiczenia zamieszczone w polskich podręcznikach twórczego pisania. Artykuł dotyczy przede wszystkim tych ćwiczeń, które kształtować mają wyobraźnię, wrażliwość i empatię. Tekst jest próbą odpowiedzi na pytanie, jaka jest rola ćwiczeń w pobudzaniu procesu pisania?

7. Krzysztof Zajas, *Dlaczego profesor od literatury pisze kryminały?*

Artykuł stanowi zestawienie dwóch perspektyw – twórczej i badawczej – oraz ilustruje relacje zachodzące między nimi, zarówno w oparciu o przykłady z historii literatury, jak i własne doświadczenie pisarskie.

8. Gabriela Matuszek-Stec, *Twórcze pisanie – specyfika studiów podyplomowych (na przykładzie najstarszej w Polsce szkoły pisarzy – Studium Literacko-Artystycznego UJ)*

W swoim artykule opisuję przypadek studiów podyplomowych – twórcze pisanie – na przykładzie najstarszej istniejącej w kraju szkoły pisarzy – Studium Literacko-Artystycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego.

9. Paulina Kwiatkowska, *Artcoaching jako nowoczesna forma wspierania artystów*

Artykuł jest propozycją doprecyzowania terminu i opisania zawodu przyszłości, jakim jest artcoach. Autorka podjęła próbę zdefiniowania artcoachingu oraz zaproponowała zastosowanie opisywanej metody, posługując się dostępną literaturą i własnymi obserwacjami.

10. Patrycja Mizera-Pęczek, Katarzyna Wojtaszczyk, *Blog jako narzędzie wspierające kandydatów do pracy*

Współcześni kandydaci do pracy mogą korzystać z wielu narzędzi, które przyczyniają się do wzbogacania portfolio personalnego i wyróżnienia swojej oferty na rynku pracy. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie idei prowadzenia/współprowadzenia bloga jako tego typu narzędzia, które w efekcie ma pomóc aplikantowi w zdobyciu zatrudnienia zgodnego z oczekiwaniami. Artykuł powstał na podstawie studiów literaturowych i refleksji autorek, które są jednocześnie blogerkami.

11. Ewelina Niedzielska, *O tym, dlaczego ekonomiści potrzebują humanistów*

Celem artykułu jest nakreślenie analogii i zależności, występujących między dwiema pozornie zupełnie różnymi naukami, jakimi są humanistyka oraz ekonomia. W pierwszej część tekstu jako elementy łączące obie dyscypliny wskazano sztukę i szeroko rozumianą kulturę, wpływającą na ewolucję rzeczywistości ekonomicznej. W części drugiej nakreślono rozwój samej ekonomii, której przedstawiciele, przynajmniej częściowo, rezygnują z normatywnego paradygmatu neoklasycznego, opartego na założeniu o racjonalności natury ludzkiej, na rzecz badań o celu deskryptywnym.