

MARZENA BLACHOWSKA-SZMIGIEL

ORCID 0000-0001-6913-9711

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

POKOLENIE Z W PRZESTRZENI EDUKACJI FORMALNEJ: POTRZEBY I WYZWANIA

ABSTRACT. Blachowska-Szmigiel Marzena, *Pokolenie Z w przestrzeni edukacji formalnej: potrzeby i wyzwania* [Generation Z in Formal Education Space: Needs and Challenges]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 167-184. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 22.02.2023. Accepted: 28.10.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.11

The article addresses the role and tasks of the modern school and university in relation to the educational needs of Generation Z, born and raised in the realities of liquid modernity. Given the peculiarity of these realities, the key need of contemporary society in general, and of Generation Z in particular, appears to be the development of learning competences. The role and task of the school and university therefore boils down to teaching how to learn, to enjoy discovering the truth and sharing it. The aim of this article is to answer the questions to what extent school and university institutions fulfil this role and task, and what challenges they face.

Key words: education, liquid modernity, Generation Z, school, university

Wprowadzenie

Cyfrowi tubylcy (Prensky, 2001), *dzieci Internetu* (Wiktorowicz, Warwas, Kuba i in., 2016), to obecnie dwie kohorty demograficzne: tytułowe pokolenie Z (inaczej: *Zety*, *always-on*, *generacja C*, *pokolenie instant*), urodzone w latach 1995-2012 (Juchnowicz, 2009, s. 118) oraz następujące po nim pokolenie Alfa. W odróżnieniu od pokoleń starszych – nazywanych *cyfrowymi migrantami* (Prensky, 2001) – cyfrowi tubylcy nie znają świata sprzed globalizacji i cyfryzacji. Wzrastają i rozwijają się w realiach, które Z. Bauman określił jako *płynna nowoczesność* (Bauman, 2006a), w kulturze *instant* zbudowanej na materializmie i konsumpcjonizmie, propagującej powierzchowność i byleja-

kość (Melosik, 2003, ss. 19-37). Żyjąc w hybrydowej rzeczywistości płynnej nowoczesności, w której informacje dezaktualizują się niemal codziennie, nie wyobrażają sobie funkcjonowania bez połączenia z Siecią. Swoistość realiów płynnej nowoczesności implikuje zmiany w ich sposobie przetwarzania informacji, myślenia i funkcjonowania (Carr, 2013).

Badacze z obszaru nauk humanistycznych podkreślają „gorzki posmak” płynnej nowoczesności (Urbaniak, 2014, ss. 5-27), a z ich refleksji i analiz wyłania się kluczowa potrzeba społeczeństwa ery cyfryzacji, która sprowadza się do rozwijania kompetencji uczenia się, postrzeganej jako metakompetencja i wpisującej się w idee *lifelong learning* (uczenia się przez całe życie). Analizy te i refleksje z jednej strony skłaniają do wniosku, że prymarnym zadaniem szkoły i uniwersytetu jako instytucji edukacyjnych winno być stwarzanie warunków do rozwijania kompetencji uczenia się, inaczej mówiąc – uczenie jak się uczyć, czerpać radość z odkrywania prawdy i dzielenia się nią. Z drugiej strony budzą pytania, w jakim zakresie współczesne instytucje szkoły i uniwersytetu realizują to zadanie oraz jakie wyzwania ono przed nimi stawia. Celem artykułu jest odpowiedź na te pytania. Problematyka edukacyjnej roli szkoły i uniwersytetu omawiana jest w odniesieniu do edukacyjnych potrzeb pokolenia Z i usytuowana w kontekście charakterystyki wybranych aspektów świata płynnej nowoczesności, zaś kompetencja uczenia się przedstawiona została jako klucz do funkcjonowania w tym świecie.

Świat płynnej nowoczesności: kultura, wartości, stan umysłu i styl życia

W świecie płynnej nowoczesności kluczową wartością pozostaje konsumowanie i bycie konsumowanym (Melosik, 2003, ss. 19-37), a kryteria rynkowe stanowią podstawowy wyznacznik oceniania i wartościowania jednostki w odniesieniu do siebie, świata zewnętrznego i relacji interpersonalnych (Urbaniak, 2014, s. 11). Globalizacja, materializm, konsumpcjonizm i cyfryzacja doprowadziły do powszechnej komodyfikacji (utowarowienia) (Urbaniak, 2014, s. 10), zaniku granic między kulturą elitarną i popularną, prawdą i *fake newsem*, przestrzenią prywatną i publiczną, światem realnym i światem wirtualnym (Melosik, 2003, s. 22). Kultura płynnej nowoczesności – nazywana *kulturą instant* – opiera się na przekonaniu o bezsensowności zaangażowania, odpowiedzialności, czy długotrwałego wysiłku, a jej wyznacznikami są zmiana i natychmiastowość, które generują powierzchowność i bylejakość (Melosik, 2003, s. 21), prowadząc do kompulsywnego, hedonistycznego konsumowania, braku autorefleksji i samokrytyki (Urbaniak, 2014, s. 10). Ujmując współczesną kulturę z perspektywy psychoanalitycz-

nej, M. Urbaniak zauważa, że „mieszkańcy globalnej wioski kolektywnie zafiksowali się w rozwoju mentalnym na poziomie fazy oralnej” (Urbaniak, 2014, s. 10).

Przez kompulsywne konsumowanie *homo consumptor* – typowy reprezentant kultury konsumpcji – nieustannie aktualizuje i modernizuje swoją tożsamość. Czyni to w celu odegnania widma „zbędności i nadmiaru” (Bauman, 2006b, s. 153), a tym samym uniknięcia drogi „ku wysypisku” (Urbaniak, 2014, s. 15) i pozostania atrakcyjnym dla otoczenia. Motorem jego działania jest zatem lęk przed odrzuceniem i porzuceniem, podsycany przez treści publikowane w cyfrowych mediach, generujące poczucie niespełnienia i oferujące możliwości odczucia pełni dzięki zakupowi produktów określonych marek. Kupując symbole tożsamości do której dąży, *homo consumptor* tworzy z mozaiki różnych marek kolejne wersje siebie (Melosik, 2003, s. 21). Tożsamość w płynnej nowoczesności „jest maską wykreowaną przez agencje reklamowe na potrzeby rynku (...), płynność oznacza tutaj pozór, pozbawioną treści iluzoryczność” (Urbaniak, 2014, s. 14). Mozaikowa tożsamość jest niestabilna, tymczasowa i „sfragmentaryzowana” (Melosik, 2003, s. 11), skrywa „moralno-egzystencjalną próżnię” (Urbaniak, 2014, s. 9) i tęsknotę za możliwością kontrolowania swojego życia.

Konsumpcja jest zatem nie tyle zachowaniem, ile stanem umysłu oraz stylem życia dominującym wśród cyfrowych migrantów i tubylców obecnych na rynku sprzedaży świata płynnej nowoczesności: od Baby Boomersów (osoby urodzone w latach 1945-1964), przez pokolenie X (osoby urodzone w latach 1965-1980) i Y (osoby urodzone w latach 1981-1994), po pokolenie Z (Juchnowicz, 2009, s. 118). Dla pokoleń Baby Boomers (BB) i X wartość konsumpcyjną przedstawiają dobra trwałe (Rosiński, 2023). Pokolenie Y konsumuje przede wszystkim doświadczenia (np. kolacja w ciemności), kupuje usługi i inwestuje w rozwój własnych pasji (Rosiński, 2023; Wiktorowicz, Warwas, Kuba i in., 2016), a wchodzące na rynek sprzedaży pokolenie Z prezentuje „ostentacyjny konsumpcjonizm” (Rosiński, 2023). *Zety* inwestują w limitowane kolekcje butów i ubrań, które nabywają po atrakcyjnych cenach w ramach *dropów* (tj. wypuszczenia do sprzedaży limitowanych kolekcji lub wylosowania możliwości wzięcia udziału w zakupach). *Homo consumptor* preferuje zakupy w Sieci (Kluza, 2019), z wyjątkiem pokolenia BB, które woli sklepy stacjonarne (<https://forsal.pl/artykuly/1430262,baby-boomers-w-polsce-pokolenie-wykluczone-z-ryнку-e-commerce.html>).

Świat kuszący różnorodnością dóbr i usług może wywoływać całą gamę emocji, uczuć i stanów – od poczucia wstydu i winy, przez żal, strach, pożądanie, złość i dumę, po odwagę, by walczyć o pozostanie atrakcyjnym obiektem konsumpcji. Odwołując się do mapy poziomów świadomości

D.R. Hawkinsa (2012), można zauważyć, że przeciętnego *homo consumptora* cechują poziomy świadomości poniżej 200 oraz poziom 200. D.R. Hawkins ujmuje świadomość jako „wszechobecne, uniwersalne pole energii”, które jest „macierzą wszelkiego istnienia” (Hawkins, 2012, s. 17). Opracowana przez niego mapa świadomości liczy osiemnaście poziomów, a rozpiętość ich kalibracji¹ kształtuje się od 20 (poziom Wstydu) do 700-1000 (poziom Oświecenie). Poniżej poziomu 200 (poziom Odwagi) znajduje się osiem poziomów świadomości (od poziomu Wstydu po poziom Dumy [poziom 175]) o destrukcyjnym, osłabiającym wpływie na jednostkę i społeczeństwa (Hawkins, 2010, s. 70). Poziomy te tworzą sferę świadomości, wyrażającą się przez siłę. Kluczowym wyznacznikiem tej sfery jest orientacja na rywalizację i działanie z egotycznych pobudek. Poziomy świadomości znajdujące się powyżej poziomu Odwagi tworzą sferę świadomości stanowiącą „twórczy wyraz mocy” (Hawkins, 2010, s. 70). Na tych poziomach rywalizacja stopniowo ustępuje miejsca współpracy i działaniom zorientowanym na wyższe dobro. Według D.R. Hawkinsa, poziom świadomości 80% światowej populacji wynosi poniżej 200, co oznacza, że „jest ona zdominowana przez prymitywne instynkty, uwarunkowania i zachowania (co znajduje odbicie w wieczornych wiadomościach)” (Hawkins, 2012, s. 30).

Jeszcze w minionym stuleciu umysł dawał poczucie sprawczości i panowania nad własnym życiem, a wiedza zdawała się stanowić stabilny fundament dla tworzenia społeczeństwa wiedzy z wizji P.F. Druckera (UNESCO, 2005, s. 20). Jednakże, w świecie płynnej nowoczesności myślenie zdecydowanie straciło na wartości. *Homo consumptor* unika wysiłku intelektualnego, będącego skądinąd doskonałym narzędziem rozwoju świadomości, warunkiem intelektualnego przebudzenia, które wynosi świadomość na poziom 400 (poziom Rozsądku) na skali świadomości D.R. Hawkinsa (2012, s. 32). Na tym poziomie: „Wiedza i edukacja stają się (...) kapitałem. Rozumienie i informacja są głównymi narzędziami osiągnięć, które są cechą charakterystyczną dla zrozumienia przyczynowości” (Hawkins, 2010, s. 82). Iluzję kontroli nad własnym życiem *homo consumptor* zyskuje kontrolując własne ciało „niekiedy co do każdej kalorii i każdego pociągnięcia szminką” (Melosik, 2003, s. 28). Celem jest zachowanie wiecznie młodego wyglądu; młodość pozostaje przedmiotem medialnego kultu (Urbaniak, 2014, ss. 14-15), choć proces globalnego starzenia się społeczeństwa wymusza tutaj pewną zmianę (<https://zpe.gov.pl/pdf/POLLiA2oG>). Dojrzałe modelki coraz częściej pojawiają się na wybiegu, billboardach i okładkach światowych magazynów o modzie.

¹ Kalibracje D.R. Hawkinsa opierają się na wzorze logarytmicznym.

Pokolenie Z: wartości, motywacje, przyswajanie informacji i myślenie

A jak na tym tle przedstawia się typowy przedstawiciel pokolenia Z? Badacze podkreślają, że nie jest zainteresowany religią, ani polityką, a praca nie przedstawia dla niego szczególnej wartości (Morbitzer, 2014a, s. 140). Wychowany w kulturze nadmiaru i natychmiastowości, nieograniczony dostęp do dóbr i usług traktuje jako coś oczywistego i naturalnego, konsekwencją „tej łatwości zaspokajania swoich potrzeb jest brak u młodych ludzi odporności na przeciwności, hartu ducha i poczucia odpowiedzialności” (Morbitzer, 2014b, s. 118). Do działania motywują go przede wszystkim cele zewnętrzne: pieniądze, wizerunek i sława. Swoją tożsamość tworzy i aktualizuje, nabywając limitowane kolekcje ubrań czy butów w ramach wspomnianych dropów. Jednocześnie, poprzez odsprzedaż zakupionych rzeczy zarabia pieniądze i pokazuje swoją zaradność, a na platformie TikTok chętnie dzieli się informacją, ile warte są jego ubrania (Rosiński, 2023). Zdaniem socjologów, *Zety* są pokoleniem narcystycznym o silnej potrzebie zaistnienia w przestrzeni publicznej i bycia celebrytami, a tendencje te wzmacniają jeszcze portale społecznościowe (Morbitzer, 2014a, s. 140), stanowiące główne źródło informacji dla tego pokolenia. Pod tym względem – jak wynika z badań przeprowadzonych w roku 2022 – na miejscu pierwszym sytuuje się YouTube (93%), na drugim plasuje Facebook (90%), a tuż za nim Instagram (82%) i TikTok (74%) (https://biznes.interia.pl/finanse/news-pokolenie-z-konsumuje-tresci-zu-pelnie-inaczej,nId,6395666#utm_source=paste&utm_medium=paste&utm_campaign=chrome).

Zety nie wyobrażają sobie życia bez Internetu i spędzają w nim coraz więcej czasu. W roku 2013 młode pokolenie serfowało po Sieci przeciętnie trzy godziny dziennie, natomiast w roku 2022 statystyczny przedstawiciel pokolenia Z był online już pięć godzin dziennie (Wesoła, 2022). W raporcie z badań, które w roku 2016 objęły w Polsce łącznie 22 086 osób z pokolenia *instant* czytamy: „młodzi użytkownicy urządzeń mobilnych (...) uznają życie bez urządzeń mobilnych za niemal niemożliwe” (Dębski, 2016, s. 17), a swoje smartfony traktują jak istoty żywe, wiążą z nimi uczucia, cierpią po ich stracie (Dębski, 2016, s. 17). Badacze zgodnie przyznają, że następstwem długotrwałego zanurzenia w rzeczywistości cyfrowej jest rozproszona uwaga, trudności z koncentracją, interpretacją myśli i uczuć innych ludzi, decentracją, mówieniem o swoich emocjach i uczuciach, nawiązywaniem relacji interpersonalnych, empatią (Carr, 2013; Wiktorowicz, Warwas, Kuba i in., 2016; Dębski, 2016; Kisiel-Dorohinicka, 2017, s. 537; Spitzer, 2016). Z jednej strony, Internet przyciąga dzieci i młodzież, która ma trudności z nawiązywaniem relacji interpersonalnych w realnym świecie, a z drugiej – problemy te po-

głębia (Goetz, 2015, s. 11). Na sile przybiera zjawisko e-uzależnienia (tj. kompulsywnego, niekontrolowanego korzystania z urządzeń), przejawiające się między innymi: obniżeniem nastroju, przemęczeniem, spadkiem aktywności szkolnych i pozaszkolnych, bezsennością, depresją, otyłością, problemami z koncentracją i mową, natrętne myśli) (Dębski, 2016, ss. 16-17).

Następstwem długotrwałego kontaktu z Internetem są również zmiany w neurologicznej budowie mózgu cyfrowych tubylców, które prowadzą do powstania umysłu o hipertekstowej naturze, charakteryzującego się wielowątkowym myśleniem (Carr, 2013). W płynnej nowoczesności żyją zatem

dwa pokolenia różniące się neuronalną budową mózgu i sposobem przetwarzania informacji. Między pokoleniem cyfrowych tubylców a pokoleniem cyfrowych imigrantów wytworzyła się potężna „luka mózgowa” (ang. *brain gap*) (Morbitzer, 2014b, s. 120).

Inaczej mówiąc, jesteśmy świadkami przejścia między dwoma modelami myślenia, implikującymi różny sposób uczenia się:

spokojny i skoncentrowany umysł linearny ustępuje miejsca umysłowi hipertekstowemu, który chce i musi przyjmować oraz oddawać informacje w porcjach krótkich, chaotycznych i często pokrywających się zawartością – im szybciej, tym lepiej (Carr, 2013, s. 21).

Zety biegle wyszukują interesujące ich informacje – co jest niewątpliwą zaletą hipertekstowego umysłu – w tym celu nie zawsze czytają od lewa do prawa i z góry w dół, często pomijają pewne fragmenty tekstu (Carr, 2013, s. 20)². W przeciwieństwie jednak do umysłu linearnego, skupiającego się na przetwarzaniu i zapisywaniu treści informacji, z których tworzy reprezentacje wiedzy, umysł hipertekstowy ogranicza się do przechowywania danych o lokalizacji informacji, traktując Internet jako swoje przedłużenie. Prowadzi to do spłylenia procesów przetwarzania informacji i osłabienia zapamiętywania, a jednocześnie do rozwoju pamięci określanej jako *transakcyjna* „gdzie informacje nie są bezpośrednio zapamiętywane, ale ich «kodowanie» odbywa się na zewnętrznym zasobie” (Szpunar, 2015, s. 151). W rezultacie, pokolenie Z ma trudności z rozumieniem, interpretacją informacji, ich kreatywnym zastosowaniem, przyjęciem szerszej perspektywy oglądu, a jego wiedza jest pobieżna i fragmentaryczna (Morbitzer, 2014a, s. 140). Ilustracją tego stanu jest zjawisko, określane jako *mediotyzm*, które

oznacza sposób funkcjonowania w medialnym świecie, charakteryzujący się brakiem krytycyzmu w odbiorze treści, co więcej – akceptowaniu tzw. śmietnika medialnego

² N. Carr powołuje się na badanie przeprowadzone w roku 2008 na około 6 000 przedstawicieli pokolenia Z.

z przekonaniem, że różnorodność przekazów jest dowodem pluralizmu i bogactwa medialnych treści (Morbitzer, 2017, s. 75).

Kolejne potencjalne zagrożenie dla myślenia formalnologicznego i twórczego stwarza uruchomiony w listopadzie 2022 roku ChatuGPT (Generative Pre-trained Transformer), odpowiadający na pytania i generujący teksty na różne tematy (<https://zpe.gov.pl/chat-gpt>).

Na blogach, vlogach, kanałach społecznościowych typowy przedstawiciel pokolenia Z poszukuje zatem gotowych rozwiązań i skutecznych podpowiedzi „jak żyć”. Celebryci, influencerzy i coachowie prześcigają się w promowaniu „jedynych właściwych” zachowań i postaw życiowych; aplikacje internetowe podpowiadają, gdzie, jak i z kim spędzić wolny czas, jak ćwiczyć, odżywiać się, czy ubierać. Typowy przedstawiciel pokolenia *instant* żyje w iluzorycznym świecie nadmiaru wykreowanym przez światowe marki, a ponieważ jego wielowątkowy umysł nie jest skłonny do autorefleksji czy samokrytyki (Urbaniak, 2014, s. 14), przy podejmowaniu decyzji kieruje się zwykle argumentem społecznego dowodu słuszności i argumentem autorytetu (Melosik, 2003, ss. 19-37). Pozwalając, aby to grupy społeczne i autorytety medialne nadawały wartość wybieranym przez niego przedmiotom czy usługom, poniekąd rezygnuje z siebie i stopniowo pozbawia się osobistej mocy, to znaczy:

zdolności do wywierania wpływu na swoją sytuację, do sprawowania kontroli nad swoim życiem oraz zdolności do urzeczywistniania pragnień i celów osobistych (Mellibruda <https://psychologia.edu.pl/component/content/article/115-teksty/1380-poszukiwanie-i-utrata-mocy-osobistej.html>).

Metakompetencja uczenia się jako kluczowa potrzeba społeczeństwa płynnej nowoczesności

W erze płynnej nowoczesności, w której informacje dezaktualizują się niemal codziennie, a hipertekstowy umysł ma trudności z ich rozumieniem i interpretacją, *lifelong learning* przywraca iluzję stałości, niwelując lęk przed zmianą. Staje się zatem koniecznym stylem bycia. Z. Bauman (2007, s. 229) zauważa, że jeśli „edukacja i uczenie się mają się do czegoś przydać, to muszą mieć charakter ciągły i rzeczywiście trwać przez całe życie”. Idee uczenia się przez całe życie sięgają starożytności. Wyraża je, między innymi, znany aforyzm Seneki Młodszego: *Tamdiu descendum est, quamdiu nescias: si proverbio credimus, quamdiu vivas* (<https://aforyzmy-cytaty.pl/autor/seneka.html>). W debacie międzynarodowej koncepcja *lifelong learning* obecna jest od lat 60. XX wieku (Półturzycki, 2004, ss. 47-50), jednak długo funkcjonuje pod poję-

ciem *edukacji ustawicznej* (Wróblewska, 2006, ss. 47-52). W roku 2001 Komisja Europejska definiuje *lifelong learning* jako

wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie zmierzające do poprawy wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem (European Commission, 2001, s. 9).

Rdzeniem *lifelong learning* jest kompetencja uczenia się, a jej kluczowe znaczenie dla społeczeństw przyszłości podkreśla już w latach 70. XX wieku A. Toffler:

społeczeństwo, w którym jednostka stale zmienia pracę, miejsce zamieszkania, zrywa więzy społeczne i tak dalej, musi położyć ogromny nacisk na sam proces uczenia się (Toffler, 2007, s. 406).

Uczenie się jako złożony, wielowymiarowy proces obejmuje interakcje między uczącym się a jego otoczeniem (społecznym, kulturowym, historycznym) oraz procesy psychiczne przyswajania i przetwarzania informacji, zachodzi w wymiarach poznawczym, emocjonalnym i społecznym (Illeris, 2006). W erze cyfryzacji istotą wymiaru poznawczego – dotyczącego natury i struktury uczenia się – jest umiejętność „połączenie tego, w czym ludzki mózg jest najlepszy z tym, w czym komputer przewyższa nasze możliwości” (Morbitzer, 2014b, s. 116), aby racjonalnie i efektywnie korzystać z zasobów Sieci. Takie nawigowanie po cyfrowej rzeczywistości jest intencjonalne i ukierunkowane na cel, wymaga i rozwija takie umiejętności umysłowe, jak: selekcja i ocena źródeł internetowych pod względem wiarygodności, rzetelności i kompletności informacji w nich zawartych; produktywne i twórcze przetwarzanie wybranych informacji oraz ich kreatywne zastosowanie do realizacji zadań (językowych/niejzykowych).

Z perspektywy emocjonalnej zaś uczenie się stanowi proces psychodynamiczny. Jego istotą jest energia psychiczna uczuć, emocji, postaw i motywacji. Energia psychiczna kształtuje przebieg i wynik sytuacji/procesu uczenia się, a jednocześnie jest kształtowana przez tę sytuację/proces (Illeris, 2006, ss. 25-26). Z perspektywy społecznej wynik procesu uczenia się zależy od przebiegu interakcji między uczącym się a jego otoczeniem bliższym i dalszym (społecznym, kulturowym, historycznym). Efektem emocjonalnego i społecznego wymiaru uczenia się jest rozwój/wzrost kompetencji emocjonalno-społecznych. Rdzeniem zaś tych kompetencji jest skuteczne zarządzanie swoimi emocjami, implikujące między innymi umiejętności:

– zauważania, rozpoznawania i nazywania odczuwanych stanów oraz nastrojów;

- dostrzegania wagi i znaczenia odczuwanych emocji, ich zmienności i wpływu na asertywne funkcjonowanie w przestrzeni osobistej i społecznej (tj. wyrażanie siebie, komunikację z otoczeniem, rozwiązywanie zadań, nawiązywanie relacji);

- asertywnej komunikacji odczuwanych stanów i nastrojów;
- wywoływania i wzmacniania emocji ułatwiających funkcjonowanie w przestrzeni społecznej;

- akceptacji, wyrażania i transformowania trudnych emocji;
- wpływania na samopoczucie innych, to jest „motywowania ich, wprawiania w dobry humor, pocieszania itp.” (Matczak, Martowska, 2011, s. 7).

W erze cyfryzacji, którą charakteryzuje deficyt umiejętności społecznych i empatii (Goetz, 2015, s. 11), rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych nabiera kluczowego znaczenia, bo to one czynią człowieka zdolnym do nawiązywania głębokich i trwałych relacji, brania odpowiedzialności za swoje czyny, związki, uczucia i emocje, odczuwania wdzięczności oraz dążenia do przekraczania poziomów świadomości (Hawkins, 2012).

Podsumowując, w świecie płynnej nowoczesności uczenie się zyskuje status meta-kompetencji (Głębocki, 2014, ss. 1-7). Skuteczne uczenie się z perspektywy prakseologicznej pozwala sprawnie funkcjonować na rynku pracy i stawiać czoła wyzwaniom płynnej nowoczesności, a tym samym unikać drogi „ku wysypisku”. Jak zauważa D. Tabskott: „liczy się teraz nie to, co wiemy, ale to, jak poruszamy się w cyfrowym świecie, i to, co potrafimy zrobić z informacjami, które znajdujemy” (Tabskott, 2010, s. 237). Z perspektywy poznawczej, uczenie się umożliwia realizowanie celów życiowych (Melosik, 2003, ss. 19-37; Głębocki, 2014, ss. 1-7) i spełnianie marzeń, pozostaje w ścisłym związku z rozwojem osobistym (Illeris, 2006), którego istotą jest przekraczanie poziomów świadomości (Hawkins, 2012) w dążeniu do osiągnięcia pełni swojego potencjału w sferach: emocjonalnej, mentalnej i duchowej.

Sfera emocjonalna obejmuje doskonalenie oraz wzrost „kompetencji pozwalających na efektywną regulację emocjonalną i dobre radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zadaniowych” (Matczak, Martowska, 2011, s. 6). Sfera mentalna dotyczy doskonalenia kompetencji umysłowych, to jest uwagi i koncentracji percepcji wielozmysłowej, wyobraźni, myślenia twórczego, zapamiętywania, pewności siebie, samoregulacji umożliwiającej skuteczne przezwyciężanie stresu (Gould, Weinberg, 2015). Jeśli zaś chodzi o sferę duchową, jej istotę trafnie ujmuje K. Skrzypińska jako:

spełnianie siebie w dążeniu do budowania sensu życia, szczęścia i poszukiwaniu rzeczy ostatecznych, przy zaangażowaniu własnych zasobów poznawczych, emocjonalno-doświadczeniowo-motywacyjnych i behawioralnych, czemu czasami towarzyszą doznania szczytowe (Skrzypińska, 2015, s. 33).

Szkoła: od instytucji nauczającej ku instytucji stwarzającej warunki do uczenia się

Rolą szkoły ery cyfryzacji powinno zatem być uczenie, jak się uczyć (Morbitzer, 2003, ss. 138-148, Głębocki, 2014, ss. 1-7, Langier, 2015, ss. 176-182) w wymiarze poznawczym, emocjonalnym i społecznym, to znaczy jak „rozвивać wiedzę, zdolności, emocje i uspołecznienie” (Illeris, 2006, s. 254). Badacze są zgodni, że szkoła powinna stwarzać warunki „do samodzielnego odkrywania i zdobywania wiedzy” (Morbitzer, 2012, s. 44), a także wspierać uczniów w procesie odkrywania ich zdolności (Morbitzer, 2003, ss. 138-148; Langier, 2015, ss. 176-182). Taka wizja szkoły bliska jest etymologicznemu znaczeniu słowa *szkoła*, które wywodzi się od starogreckiego wyrazu *σχολή* (skholē) – spokój, czas wolny na nauki i łacińskiego *schola* – czas wolny, odpoczynek. Już w latach 70. XX wieku A. Teffler zauważa, że:

Przyszłe szkoły muszą (...) nauczać nie tylko faktów, ale sposobów umiejętnego posługiwania się tymi faktami. (...) Jednym słowem, trzeba przede wszystkim umieć się uczyć (Teffler, 1970, s. 406).

Powyzsza prognoza stała się rzeczywistością: zasadniczym wyzwaniem współczesnej szkoły jest przejście od roli instytucji nauczającej i ocenianej na podstawie miejsca w rankingach, do roli instytucji stwarzającej warunki do uczenia się (Morbitzer, 2003, ss. 138-148; Melosik, 2014b, ss. 19-37; Głębocki, 2014, ss. 1-7). Od uczniów wymaga to przejścia części odpowiedzialności za własne wykształcenie, natomiast od nauczycieli – podzielenia się tą odpowiedzialnością (Kujawiński, 2010, ss. 38-141). Niestety, pokolenie Z nie jest w stanie przyjąć odpowiedzialności, ponieważ „współczesna szkoła (...) raczej zdejmuje z ucznia wszelką odpowiedzialność, niżli ją kształtuje” (Morbitzer, 2003, s. 141), a nauczyciele „nie chcą, bądź nie potrafią” (Morbitzer, 2003, s. 141) tą odpowiedzialnością się podzielić.

Przestarzały system klasowo-lekcyjny, wysokość zasadniczego wynagrodzenia, długie przerwy między stażami utrudniające drogę awansu zniechęcają nauczycieli do podejmowania działań innowacyjnych i pracy w tym zawodzie:

Narzekają na pensje, coraz niższy prestiż zawodu i coraz bardziej roszczeniowych rodziców i uczniów. Dzisiaj młodzi nie chcą pracować w szkole, a wielu świetnych nauczycieli z niej odchodzi – pisze D. Kowalska (2022) w artykule pod wymownym tytułem „Nauczyciel to nie jest zawód dla młodych ludzi”.

W konsekwencji, jak wynika z badań Eurostatu, wzrasta odsetek nauczycieli w przedziale wieku 50+: w roku 2013 w szkołach podstawowych uczyło

23,13% nauczycieli powyżej 50. roku życia, a w szkołach ponadpodstawowych i policealnych odsetek ten wynosił 26,18%, w roku 2020 odsetek nauczycieli w wieku 50+ wzrósł w przypadku szkół podstawowych o 19,58%, a w przypadku szkół ponadpodstawowych i policealnych o 9,07% (https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_PERP01__custom_5643954/default/table?lang=fr).

Szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza nie radzi sobie z wychowywaniem i kształceniem w obliczu dynamicznie zmieniającej się cyfrowej rzeczywistości. Pandemia COVID-19 w roku 2020 bezlitośnie obnażyła niewydolność systemu edukacji; objętą patronatem MEN *Szkołę z TVP* załapała fala krytyki ze strony internautów i ekspertów. Lekcje z TVP miały być wsparciem dla uczniów w ich codziennej domowej edukacji, a pokazały błędy merytoryczne, językowe oraz niski poziom kompetencji społecznych nauczycieli prowadzących zajęcia (<https://wiadomosci.onet.pl/kraj/koronawirus-w-polsce-szkola-z-tvp-w-ogniu-krytyki/pm18bc0>). Badacze, edukatorzy i nauczyciele zarzucają szkole inercję, działanie w przestarzałym systemie klasowo-lekcyjnym, nastawienie na wynik i miejsce w rankingu, a nie na proces uczenia się, brak indywidualnego podejścia do uczniów, hamowanie rozwoju twórczego, przekazywanie „wiedzy jałowej” (Nęcka, 2001, s. 150; Głębocki, 2014, ss. 1-7; Morbitzer, 2014, ss. 138-148). J. Morbitzer określa polską szkołę jako „(...) jedną z niewielu instytucji bardzo odpornych na zachodzące wokół radykalne zmiany” (Morbitzer, 2003, s. 139). M. Marcela (2021) zaś dobitnie pisze o bezużyteczności zadań, które dzieci wykonują w szkole.

Odpowiedzią na pogłębiającą się niewydolność tradycyjnego systemu edukacji jest edukacja alternatywna (tj.: edukacja domowa, szkoły demokratyczne, szkoły oparte na modelu Marii Montessori, szkoły leśne szkoły waldorfskie, szkoły prowadzone według autorskich programów), która w Polsce pojawiła się w latach 90. XX wieku i od tamtej pory cieszy się rosnącym zainteresowaniem (Sikorska, 2011, ss. 47-64; Radziejowska, 2021). W roku 2017 Ministerstwo Edukacji Narodowej odnotowało wzrost liczby dzieci tylko w edukacji domowej o 26% względem roku 2016 (Radziejowska, 2021).

Uniwersytet: jakie kształcenie w erze płynnej nowoczesności?

Szkoła powinna uczyć, jak się uczyć, a jaka rola przypada współczesnemu uniwersytetowi? W piśmiennictwie z dziedziny badań nad szkolnictwem wyższym misje współczesnego uniwersytetu ujmowane są jako kształcenie, prowadzenie prac naukowo-badawczych oraz kreowanie i rozwijanie relacji z otoczeniem w wymiarach: cywilizacyjnym, kulturowym, etycznym i eko-

nomicznym. Ta ostatnia nazywana jest również „trzecią misją” (Zakowicz, 2012, s. 62). Misja edukacyjna i badawcza – pozostające w ścisłym połączeniu – współtworzą filar tradycyjnej kultury uniwersyteckiej, która odwołuje się do idei wspólnotowości (Brzeziński, 2019, s. 125), wyłaniającej się z humboldtowskich zasad jedności wiedzy, jedności badań i kształcenia, jedności profesorów i studentów (Zakowicz, 2012, s. 62). Zasada jedności wiedzy odnosi się do sposobu rozumienia nauki jako systemu złożonego z równoważnych gałęzi nauki, które uzupełniając się, tworzą wiedzę ogólną. Istotą jedności badań i kształcenia jest wspólne dla badań naukowych i studiowania odkrywanie prawdy. Zasada jedności profesorów i studentów mówi natomiast o ich równości w dążeniu do prawdy oraz braku wyłączności na prawdę.

Tradycyjne ujęcie kultury uniwersyteckiej, osadzone na idei wspólnotowości, dopełnia misja relacji z otoczeniem w wymiarach cywilizacyjnym, kulturowym i etycznym, która odnosi się do zadań związanych z kształtowaniem społeczeństwa wiedzy, inicjowaniem i wnoszeniem postępu w nauce, kształtowaniem kultury „przy poszanowaniu norm i wartości akademickich, a także tradycji społeczeństw, w jakich te instytucje wyrosły” (Kola, Leja 2015, s. 5). Z tej perspektywy uniwersytet to instytucja, która interpretuje, tworzy i propaguje wyspecjalizowaną oraz pogłębioną wiedzę uniwersalną, tworzy i pielęgnuje kulturową tożsamość narodu (Jabłeczka, 2000, s. 8). Misja edukacyjno-badawcza oraz misja relacji z otoczeniem w wymiarach cywilizacyjnym, kulturowym i etycznym wpisują się w paradygmat myślenia o uniwersytecie w kategoriach rozwoju społecznego (Musiał, 2013, s. 14). Tym samym, misje te wspierają etos uniwersytetu oparty na aksjologicznych filarach autonomii, tolerancji, prawdy i wolności (Brzeziński, 2019, s. 115), przywołują wizję uniwersytetu jako instytucji niezależnie i obiektywnie uprawiającej naukę, dążącej do prawdy, krzewiącej wiedzę i działającej na rzecz postępu nauki, będącej ostoją tożsamości kulturowej narodu.

Ujmowanie relacji z otoczeniem w wymiarze ekonomicznym pojawia się w misji uczelni wyższych w Europie od połowy lat 80. (Jabłeczka, 2000, s. 11), a w Polsce od końca lat 80. XX wieku (Kola, Leja, 2015, s. 5) i jest powiązane z procesem urynkowania szkolnictwa wyższego, który wprowadza do uczelni element konkurencyjności, kreując potrzebę wyróżnienia się jednej uczelni spośród innych. Wymiar relacji z otoczeniem gospodarczym wpisuje się w instrumentalny, utylitarny sposób myślenia o uczelni wyższej (Musiał, 2013, s. 14) i menedżerskie podejście do formułowania misji (Jabłeczka, 2000, s. 11). Wprowadza do przestrzeni uniwersyteckiej kulturę korporacyjną, a wraz z nią model „akademickiego przedsiębiorstwa” (Sztompka, 2014, ss. 8-9), konkurującego o środki finansowania, skupionego na grantach, parametryzacji „dostarczeniu sprawnych pracowników na rozwijający się rynek pracy” (Sztompka, 2019, s. 30) oraz na „realizacji głównego celu strategicz-

nego, jakim jest przyczynianie się do wzrostu gospodarczego kraju” (Musiał, 2013, s. 15). Przyjmując narzucony z zewnątrz ład korporacyjny, instytucja uniwersytetu akceptuje konieczność wąskiej specjalizacji, co po pierwsze – „prowadzi do nieuchronnego przekształcania uniwersytetu w szkołę zawodową” (Brzeziński, 2006, s. 35), a po wtóre – narusza autonomiczność misji edukacyjnej uniwersytetu, która polega na „kształceniu oświeconych obywateli” (Sztompka, 2017, s. 9). Wykształceni specjaliści pozostają, niestety, ignorantami jeśli chodzi o zagadnienia wykraczające poza obszar ich specjalności (Brzeziński, 2019, ss. 109-116), a ponieważ brakuje im szerokiego i pogłębionego oglądu procesów oraz zjawisk zachodzących w świecie, są podatni na wpływy zewnętrzne, zmienność trendów i mód, innymi słowy – łatwiej nimi manipulować. To idealni reprezentanci *homo consumptor*.

Ścierające się we współczesnym uniwersytecie kultury wspólnotowa i korporacyjna, powodują efekt dysonansu i konfliktu kulturowego: „Oba efekty odczuwalne są w obszarach, które reguluje kultura akademicka: w dziedzinie wolności badań i nauczania oraz w dziedzinie samorządności, czyli niezależności organizacyjnej” (Sztompka, 2017, s. 8). P. Sztompka szczegółowo omawia zagadnienie naruszenia autonomii kultury akademickiej. W odniesieniu do dziedzin badawczej i edukacyjnej, Autor pisze o zagrożeniu i naruszeniu autonomii między innymi w kwestiach: wolności wyboru tematyki i metod badawczych, wolności wyboru tematyki i metod edukacyjnych, autonomiczności celu edukacji, motywacji autotelicznej w pracy badawczej i dydaktycznej, relacji mistrz – uczeń jako sposobu kształcenia następców, prowadzenia dydaktyki opartej na badaniach własnych. Odnosząc się do zagrożeń autonomii w dziedzinie samorządności, badacz podnosi między innymi kwestie procedur awansowania, nadawania stopni i tytułów naukowych, przyznawania nagród i wyboru do akademii nauk. Podkreśla również konieczność apolitycznego charakteru kultury uniwersyteckiej: „polityka winna się znaleźć poza murami uniwersytetu” (Sztompka, 2017, s. 11).

Zważywszy na potrzebę rozwijania metakompetencji uczenia się oraz propagowania idei *lifelong learning* jako stylu bycia, uniwersytet powinien „wychowywać, musi kształtować nowe elity dla wolnego, tolerancyjnego, demokratycznego i kreatywnego społeczeństwa – to jest kluczowa rola (...) biorąc pod uwagę realia płynnej nowoczesności” (Brzeziński, 2019, s. 111). Oznacza to, że uniwersytet w świecie płynnej nowoczesności winien w twórczy sposób odnieść się do tradycji i na fundamencie idei wspólnotowości rozwijać współczesną kulturę akademicką, cieszącą się autonomicznością w dziedzinie badań, edukacji i samorządności. Instytucja uniwersytetu powinna stworzyć przestrzeń dla rozwoju autonomii myślenia i działania, poczucia sprawczości i decyzyjności, zdolności urzeczywistniania celów życiowych i marzeń. Innymi słowy, zadanie edukacyjne uniwersytetu sprowadza się do tego, by

„nauczyć studentów myśleć” (Sztompka, 2017, s. 9), krzewić nastawienie na rozwój (Dweck, 2013), to znaczy – poszerzenie i pogłębianie świadomości.

W tym procesie kluczowe znaczenie ma wykorzystanie wiedzy uniwersalnej jako narzędzia wspierającego między innymi: rozwój myślenia analityczno-krytycznego i twórczego; odkrywanie i zrozumienie własnych zainteresowań i celów życiowych, a tym samym rozwój samoświadomości; nastawienie na rozwój osobisty; poszerzanie i pogłębianie rozumienia innych ludzi, wspólnot, społeczeństw i kultur; rozwój umiejętności adaptacji do zmieniających się potrzeb rynku pracy; poszerzanie i pogłębianie rozumienia zjawisk i procesów zachodzących w świecie. Niestety, instytucja uniwersytetu stoi w rozkroku między kulturą korporacyjną a kulturą wspólnotową, a w takiej pozycji trudno krzewić koherentny system wartości, o kształceniu „oświeconych obywateli” nie wspominając (Sztompka, 2017, s. 9). Nie dziwi zatem rosnąca popularność edukacji nieformalnej (szkoleń, kursów, seminariów, warsztatów, webinarów itp.), która pozwala w krótkim czasie zdobyć potrzebną wiedzę, a jednocześnie jest nieodzownym elementem strategii uczenia się przez całe życie, poszerzania i pogłębiania świadomości. Istotnym wsparciem dla uniwersytetu i kształcenia akademickiego są inicjatywy podejmowane przez stowarzyszenia oraz fundacje (np. na rzecz uzdolnionych studentów), współpraca uniwersytetów z organizacjami non-profit (Kola, Leja, 2015, ss. 9-10).

Zakończenie

Płynna nowoczesność uwikłała społeczności globalnej wioski w kompulsywne konsumowanie, grę rywalizacji, niskich stanów emocjonalnych i działania z egotycznych pobudek. Konsumpcjonizm jako stan umysłu, wyrażający się w konsumpcyjnym stylu bycia, hamuje globalny wzrost świadomości, to jest przejście do sfery świadomości manifestującej się przez działania twórcze, orientację na współpracę i przedkładanie wyższego dobra nad interes partykularny (Hawkins, 2012). Pokolenie Z – urodzone i wychowane w kulturze *instant* – potrzebuje przestrzeni, w której nauczy się, jak się uczyć, rozbudzi swoją ciekawość poznawczą, poczuje radość z odkrywania prawdy i dzielenia się nią. Innymi słowy, potrzebuje przestrzeni dla rozwoju i wzrostu świadomości, przestrzeni stanowiącej solidną przeciwwagę dla wartości propagowanych przez płynną nowoczesność, a przejawiających się w powierzchowności i bylejakości. Taką przestrzeń powinna stworzyć szkoła i uniwersytet, jednak obydwie te instytucje mierzą się ze swoim kryzysem. W przypadku szkoły mamy do czynienia z niewydolnością systemu, która przekłada się na drastyczne obniżenie prestiżu zawodu nauczyciela i spa-

dek zainteresowania tą ścieżką kariery zawodowej. Instytucja uniwersytetu – uwikłana w budowanie relacji z otoczeniem gospodarczym – przeżywa kryzys tożsamości, który stwarza realne zagrożenie dla autonomiczności kultury akademickiej.

Odpowiedzią na ów kryzys edukacji formalnej – przedmiot żywych dyskusji badaczy, praktyków, przedstawicieli mediów – jest rozwój edukacji alternatywnej i nieformalnej oraz inicjatywy stowarzyszeń i fundacji wspierających uniwersytet oraz kształcenie akademickie. Działania te pokazują, że są w społeczeństwie polskim środowiska przedkładające współpracę nad rywalizację, dostrzegające wagę i znaczenie dobra wspólnego, którego istotę trafnie oddaje cytat z aktu fundacyjnego Akademii Zamojskiej z roku 1600: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie” (<https://wartowiedziec.pl/edukacja-kultura-i-sport/27690-modziezy-chowanie>). Jednakże, aby transformacja edukacji mogła się w pełni dokonać, potrzeba, aby społeczeństwo polskie jako zbiorowość przekroczyło sferę świadomości, wyrażającą się orientacją na rywalizację i stawianie partykularnych interesów ponad dobro wspólne, by przebudziło się intelektualnie (Hawkins, 2010, s. 82) i duchowo – w takim znaczeniu duchowości, o jakim pisze K. Skrzypińska (2015, ss. 33-44). Kluczem zaś do przebudzenia jest styl życia *lifelong learning*.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Bauman, Z. (2006a). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Bauman, Z. (2006b). *Życie na przemiał*. Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Bauman, Z. (2007). *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Brzeziński, J.M. (2019). *Podstawowe wartości uniwersytetu*. Pamiętnik Literacki CX, 4, 109-116
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Wydawnictwo Helion
- Dębski, (2016). *Nałogowe korzystanie z telefonów komórkowych. Szczegółowa charakterystyka zjawiska fonoholizmu w Polsce. Raport z badań*. Gdynia: Fundacja Dbam o Mój Z@sięg
- Dweck, C. (2013). *Psychologia sukcesu*. Warszawa: Wydawnictwo Muza
- European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels, Belgium: European Commission
- Gould, D., Weinberg, R.A. (2015). *Foundations of Sport & Exercise Psychology*. Wydawnictwo Human Kinetics
- Hawkins, D.R. (2010). *Siła czy moc. Ukryte determinanty ludzkiego zachowania*. Warszawa: Wydawnictwo Virgo
- Hawkins, D.R. (2012). *Przekraczanie poziomów świadomości*. Warszawa: Wydawnictwo Virgo
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo DSWE
- Jablecka, J. (2000). *Misja organizacji a misja uniwersytetu*. Nauki i Szkolnictwo Wyższe 2/16, 7-25
- Juchnowicz, M. (2009). *Kulturowe uwarunkowania zarządzania kapitałem ludzkim*. Kraków: Oficyna Wolters Kluwer Business
- Kisiel-Dorohinicka, C. (2017). *Dorastanie w płynnym świecie. W poszukiwaniu źródeł lęków i bezsilności współczesnej młodzieży*. W: B. Bodzioch-Bryła, L. Dorak-Wojakowska (red.), *Anatomia strachu. Strach, lęk i ich oblicza we współczesnej kulturze*, (ss. 529-546). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum
- Kujawiński, J. (2010). *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Langier, C. (2016). *Miejsce i rola multimediów w życiu dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Edukacja – Technika – Informatyka, 2(16), 176-182
- Marcela, M. (2021). *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Matczak, A., Martowska, K. (2011). *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych*. Studia Psychologica, 11(1), 5-18
- Melosik, Z. (2003) *Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*. Chowanna, 1, 19-37
- Morbitzer, J. (2003). *Nowa kultura uczenia się – ku lepszemu edukacji w cyfrowym świecie*. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra* (ss. 138-148). Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas
- Morbitzer, J. (2012). *Nowe uwarunkowania edukacyjne epoki dzieci sieci*. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, LXV, 31-48
- Morbitzer, J. (2014a). *O wychowaniu w świecie nowych mediów: zarys problematyki*. Labor et Educatio 2, 119-143
- Morbitzer, J. (2014b). *Refleksje pedagogiczne na temat intelektualnej kondycji cyfrowych tubylców*. Psychologia Wychowawcza, 5, 115-130

- Morbiter, J. (2017). *Współczesny uczeń jako homo mediens – edukacyjne implikacje*. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, 14, 71-81
- Musiał, K. (2013). *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. *On the Horizon*, 9, 5, 1-6
- Skrzypińska, K. (2015). *Duchowa tożsamość, czyli poszukiwanie siebie ponad przestrzenią i czasem – ujęcie według modelu Potrójnej Natury Duchowości (PND)*. W: H. Grzymała-Moszczyńska, D. Motak (red.), *Religia. Religijność. Duchowość. W poszukiwaniu nowych perspektyw* (ss. 33-44). Księga jubileuszowa dla Pawła M. Sochy od przyjaciół i uczniów, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Spitzer, M. (2016). *Cyberchoroby*. Łódź: Wydawnictwo Dobra Literatura
- Szpunar, M. (2015). *Internet i jego wpływ na procesy pamięciowe*. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18, 2(70), 149-156
- Sztompka, P. (2014). *Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur*. *Nauka Polska*, 1, 7-18
- Sztompka, P. (2019). *Misja uniwersytetu dzisiaj*. W: J.M. Brzeziński, T. Wallas (red.), *Uniwersytet XXI wieku. Między uniwersytetem Humboldta a uniwersytetem badawczym* (ss. 23-31). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Toffler, A. (2007). *Szok przyszłości*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz
- UNESCO, (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural
- Urbaniak, M. (2014). *Gorzki posmak płynnej nowoczesności. Wybrane zagadnienia z filozofii społecznej Zygmunta Baumana*. *KNUV*, 4(42), 5-27
- Weinberg, R.S., Gould, D. (2015). *Foundations of sport and exercise psychology* (6th ed.). Human Kinetics
- Wiktorowicz J., Warwas I., Kuba M. i in. (2016). *Pokolenie – co się zmienia? Kompendium zarządzania multigeneracyjnego*. Warszawa: Wolters Kluwer
- Zakowicz, I. (2012). *Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta – kontynuacja czy zmierzch?* *Ogrody Nauki i Sztuki*, 2, 62-74

Źródła internetowe

- Brzeziński, J.M. *Czy Polsce potrzebne są nauki humanistyczne i społeczne?* W: J. Kierzek (red.), *Polskie nauki humanistyczne i społeczne w nowym stuleciu, w nowej Europie* (ss. 32-39), Warszawa: IBL PAN; pobrane z: <https://ibl.waw.pl/nh01.pdf> [dostęp: 05.08.23]
- Głębocki, R. (2014). *Nowa kultura uczenia się a edukacja i praca w epoce cyfrowej*, 1-7, pobrane z: https://ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty_2014_10/glebocki.pdf [dostęp: 10.08.2023]
- Goetz, (2015). *Czy internet pozbawia nas empatii?* *Niebieska linia* nr 3/98; pobrane z: www.pismo.niebieskalinia.pl [dostęp: 10.08.2023]
- https://biznes.interia.pl/finanse/news-pokolenie-z-konsumuje-tresci-zupelnie-inaczej-nId,6395666#utm_source=paste&utm_medium=paste&utm_campaign=chrome [dostęp: 10.08.2023]
- https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_PERP01__custom_5643954/default/table?lang=fr [dostęp: 05.08.23]

- <https://wartowiedziec.pl/edukacja-kultura-i-sport/27690-modziewy-chowanie> [dostęp: 10.09.23]
- <https://zpe.gov.pl/pdf/POLLiA2oG> [dostęp: 05.09.23]
- Kluza, S. (2019). *Każde pokolenie ma własny czas i... preferencje zakupowe. Jak kupują pokolenia X, Y, Z?* Magazyn E-commerce. Portal nr 7; pobrane z: <https://www.magazyn-ecommerce.pl/arttykul/kazde-pokolenie-ma-wlasny-czas-i-preferencje-zakupowe-jak-kupuja-pok>[dostęp: 10.08.2023]
- Kola, A.M., Leja, K. (2015). *Rozszerzona trzecia misja uniwersytetu na przykładzie jego relacji z podmiotami trzeciego sektora*. E-mentor nr 4(61), 4-12; pobrane z: <http://dx.doi.org/10.15219/em61.1201> [dostęp: 10.08.2023]
- Kołodziej, J. (2016). *Dlaczego ludzie dorośli się uczą? Rozważania na temat idei kształcenia przez całe życie w aspekcie wychowania nowego typu człowieka*; pobrane z: <https://docplayer.pl/108211411-Mgr-jolanta-kołodziej-uniwersytet-jana-kochanowskiego-w-kielcach-wstep-koncepcja-edukacji-przez-cale-zycie-jawi-sie-jako-klucz-do-bram-xxi-wieku-1.html> [dostęp: 10.08.2023]
- Kowalska, D. (2022). *Nauczyciel to nie jest zawód dla młodych*; pobrane z: <https://plus.polskanews.pl/nauczyciel-to-nie-jest-zawod-dla-mlodych-ludzi/ar/c15-16814257> [dostęp 05.08.23]
- Mellibruda, J. *Poszukiwanie i utrata mocy osobistej*; pobrane z: <https://psychologia.edu.pl/component/content/article/115-teksty/1380-poszukiwanie-i-utrata-mocy-osobistej.html> [dostęp: 10.08.2023]
- Półturzycki, J. (2004). *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*. E-mentor, 5(7), 47-50; pobrane z: <https://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/7/id/97> [dostęp: 10.08.2023]
- Przeorek, J. (2023). *Zarobki nauczycieli mogą zaskoczyć. Ile naprawdę dostają co miesiąc?*; pobrane z: <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/arttykuly/9281163,zarobki-nauczycieli-moga-zaskoczyc-ile-naprawde-dostaja-co-miesiac.html> [dostęp: 10.08.2023]
- Radziejowska, A. (2021). *Co to jest edukacja alternatywna i skąd się bierze jej rosnąca popularność*; pobrane z: <https://witrynawiejska.org.pl/2021/09/30/co-to-jest-edukacja-alternatywna-i-skad-sie-bierze-jej-rosnaca-popularnosc> [dostęp: 05.08.23]
- Rosiński, K. (2023). *Pokolenie Z wydaje pieniądze na „ostentacyjny konsumpcjonizm”*. Millenialsi stawiają na doświadczenia. Money.pl; pobrane z: <https://www.money.pl/pieniadze/pokolenie-z-wydaje-pieniadze-na-ostentacyjny-konsumpcjonizm-millenialsi-stawiaja-na-doswiadczenia-6884904657116064a.html> [dostęp: 10.08.23]
- Szkola TVP. *Nauczyciele programu w ogniu krytyki*; pobrane z: <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/koronawirus-w-polsce-szkola-z-tvp-w-ogniu-krytyki/pm18bc0> [dostęp: 05.08.23]
- Sikorska, I. (2011). *Edukacja alternatywna – bogactwo różnorodności*, 47-64; pobrane z: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/79493/sikorska_edukacja_alternatywna_bogactwo_roznorodnosi_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 12.09.23]
- Wesoła, B. (2022). *Rośnie liczba nastolatków uzależnionych od internetu oraz mających myśli samobójcze. To trzeba wiedzieć*. Strefa edukacji; pobrano z: <https://strefaedukacji.pl/rośnie-liczba-nastolatkow-uzalezniionych-od-internetu-oraz-majacych-mysli-samobojcze-to-trzeba-wiedziec/ar/c5-16855895> [dostęp: 10.08.23]
- Wróblewska, W. (2006) *Konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla autoedukacji*. E-mentor, 5(17), 47-52; pobrane z: <https://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/17/id/356> [dostęp: 05.08.23]