

Marcin Rojek

<https://orcid.org/0000-0001-8155-9233>

Uniwersytet Łódzki

Coworki, (akademickie) inkubatory przedsiębiorczości i startupy – nowe środowiska pracy i uczenia się dorosłych*

Co-working spaces, (academic) business incubators
and startups – new learning
and working environments for adults

Streszczenie. Celem artykułu jest scharakteryzowanie nowych środowisk pracy takich jak coworki, inkubatory przedsiębiorczości (w tym akademickie inkubatory przedsiębiorczości) i startupy oraz próba ukazania ich edukacyjnego potencjału. Środowiska te mają stosunkowo krótką historię, ale znacząco odmieniły myślenie o edukacyjnym wymiarze życia zawodowego. Na ich edukacyjny potencjał rozumiany jako możliwości nieformalnego i pozaformalnego uczenia się składają się m.in. współpraca z uczelniami i biznesem, praktykowanie przedsiębiorczości, konsultacje z ekspertami i doradcami, *feedback*, demokratyczne zarządzanie, dyfuzja, absorpcja i transfer wiedzy, kierowanie się ideą *work-life balance* oraz prenumeraty czasopism, konferencje, szkolenia, mentoring i coaching. Te edukacyjne możliwości wyznaczają nowe, perspektywiczne pole andragogicznych badań.

Słowa kluczowe: uczenie się w miejscu pracy, środowisko pracy, coworki, inkubatory przedsiębiorczości, startupy

* Artykuł opublikowany pierwotnie w: „Rocznik Andragogiczny” 2021, t. 28, s. 17–41, DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2021.002>.

Abstract. The article aims to characterize new work environments such as co-working spaces, business incubators (including academic business incubators) and startups, and to try to show their educational potential. These environments have a relatively short history, but they have significantly changed the way people think about the educational dimension of professional life. Their educational potential understood as informal and non-formal learning possibilities, includes cooperation with universities and business, practising entrepreneurship, consultations with experts and advisers, feedback, democratic management, diffusion, absorption and transfer of knowledge, following the idea of work-life balance, magazine subscriptions, conferences, training, mentoring and coaching. This educational potential creates a new, promising field of andragogical research.

Keywords: workplace learning, work environment, co-working spaces, business incubators, startups

Wprowadzenie

Środowiskami pracy, których liczba i znaczenie w globalnej i krajowej gospodarce wzrasta, są coworki, inkubatory przedsiębiorczości (w tym akademickie inkubatory przedsiębiorczości) i startupy. Dotychczas były one przedmiotem badań głównie w ekonomii, naukach o zarządzaniu i psychologii (biznesu), co sprowadza problematykę ich funkcjonowania do biznesowego wymiaru i redukuje – pierwotnie najważniejszy – wymiar edukacyjny i socjalizację do świata biznesu. Tymczasem aktywność pracowników w tych środowiskach, kreowanie atmosfery współpracy, „dyfuzja” wiedzy, warsztaty, szkolenia, mentoring i coaching z aniołami biznesu, rozwiązania architektoniczne i organizacyjne, oficjalne i nieoficjalne reguły relacji społecznych oraz obowiązujące wartości pozwalają wstępnie założyć, że jest w nich obecny edukacyjny potencjał, dotąd nieopisany i niewyjaśniony na gruncie andragogiki i pedagogiki pracy. Duża dynamika liczebnego wzrostu tych środowisk pracy może je wkrótce uczynić perspektywnym obszarem badań dla andragogiki i pedagogiki pracy, a pedagogiczne prawidłowości ustalone na gruncie tradycyjnych środowisk pracy będą miały wartość głównie historyczną.

Coworki – uczenie się freelancerów w środowisku biznesowym

Słowo „cowork” pochodzi od bardziej znanego i powszechniej używanego słowa *coworking* oznaczającego „pracę wykonywaną osobno, a jednak razem” (*working alone together*) (Spinuzzi, 2012, s. 405–412). Takie rozwiązanie organizacyjne jest możliwe głównie dzięki zaprojektowaniu architektonicznemu tego miejsca pracy, polegającemu na wygospodarowaniu otwartej przestrzeni (*open space*).

Coworki jako środowiska pracy mają krótką historię, ale dynamika ich wzrostu na świecie i w Polsce jest bardzo duża (por. Kuligowska, 2018; Bendkowski, 2018; Moriset, 2014; Spinuzzi, 2012; Reed, 2007). Roczne tempo przyrostu coworkingowego środowiska pracy przekracza 30%. W 2011 r. istniało na świecie prawie 1200 coworków, obecnie funkcjonuje ich ok. 14 000, a w Polsce ok. 300. Szacuje się, że co czwarty młody człowiek „pokolenia milenialsów” rozpocznie pracę jako coworker. W 2020 r. w środowisku coworkingowym pracowało 3,8 miliona głównie młodych ludzi, a w 2022 r. będzie pracowało nawet 5 milionów.

Po raz pierwszy pojęcia „coworking” – od którego pochodzi termin „cowork” – użył w 1999 r. amerykański projektant gier i pisarz Bernie DeKoven. Sześć lat później w San Francisco zaczęły powstawać pierwsze coworki. 9 sierpnia 2010 r. obchodzono pierwszy Międzynarodowy Dzień Coworkingu. Coworking polega na tym, że:

We współdzielonych biurach do wypożyczenia na określony czas (godzinę, dzień) jest przestrzeń z biurkiem, fotelem, często też lampką biurkową. Niektóre z biur oferują wynajem na tak krótki czas również gabinetów, a wszystkie – dla organizacji większych spotkań – także salek konferencyjnych i szkoleniowych. Zazwyczaj jednak współpraca użytkownika z wynajmującym odbywa się na podstawie umowy dzierżawy podpisywanej na minimalny okres jednego miesiąca. W tym systemie wynajmowane są też mikrobiura. Wszyscy użytkownicy na jednakowych warunkach korzystają z przestrzeni i urządzeń wspólnych – sanitariatów, kuchni, jadalni, stref odpoczynku, a także tzw. budek telefonicznych – w zależności od oferty danego biura. W cenę wliczona jest naturalnie sieć wi-fi, a często również Nielimitowany dostęp do kawy i herbaty. W początkowej fazie rozwoju współdzielonych przestrzeni pracy ich twórcy dążyli do stworzenia samozatrudnionym i mikroprzedsiębiorcom atrakcyjnej alternatywy dla pracy w domu, przede wszystkim pod względem organizacyjnym. Obec-

nie dla wielu osób ta forma pracy jest oczywistym wyborem. [...] Powiększa się zatem oferta usług i udogodnień oferowanych za dodatkową opłatą, na przykład: obsługa księgową, IT, pomoc prawną, doradztwo finansowe, tłumaczenia, opieka przedszkolna dla dzieci stałych użytkowników, a nawet pełna obsługa *concierge*. Niektóre z biur umożliwiają umieszczenie logo przedsiębiorstwa w holu budynku i/lub na stronie internetowej biura (Taczalska, 2017, s. 11).

Coworki są odpowiedzią na współczesne przemiany społeczno-ekonomiczne (globalizacja, mobilność i rewolucja naukowo-techniczna), wraz z zmierzchu ery industrialnej i przejściem do ery wiedzy i informacji, wyrażającej się w zmniejszeniu zapotrzebowania na pracę fizyczną i wzroście popytu na pracę umysłową, zwłaszcza wysoko wykwalifikowaną i twórczą. Coworki powstają przede wszystkim w sektorze usług oraz w organizacjach pozarządowych (tzw. trzecim sektorze), w których świadczone są takie usługi jak outsourcing, praca zdalna i inne elastyczne formy zatrudnienia. Praca w coworkach jest zdecentralizowana i zorientowana na potrzeby klienta. W porównaniu do tradycyjnych miejsc pracy, to znaczy wyraźnie i w sposób względnie stały wyodrębnionych z przestrzeni, w coworkach pracownik nie musi przebywać określonej, stałej liczby godzin i dni w tygodniu, ponieważ ich wyposażenie w nowoczesne technologie komunikacyjne umożliwia profesjonalne wykonywanie obowiązków służbowych z domu lub innych miejsc. Coworki projektowane są zgodnie z ideą *human centered design*, zakładającą, że użytkownik przestrzeni jest w centrum uwagi, przestrzeń „dopasowana” jest do pracownika, a nie pracownik musi dostosować się do niej. Ta idea zakłada też, że przestrzeń ma zaspokajać potrzeby jej użytkowników, zarówno egzystencjalne (np. znajdują się w nich dobrze wyposażone kuchnie, *chillout room*, dystrybutory z wodą, kosze z owocami), jak i intelektualne (np. dyfuzja i absorpcja wiedzy, biblioteczki, konferencje, warsztaty, szkolenia, kreowanie atmosfery współpracy między pracownikami, mentoring, coaching, wsparcie aniołów biznesu) oraz estetyczne (np. prestiżowe lokalizacje, nowoczesny design, porządek, kolorystyka). Coworki projektowane są z troską o ich pracowników (freelancerów), co umożliwia im komfortową pracę, ogranicza rotację i absencję oraz podnosi biznesową efektywność (Gandini, 2015, s. 193–195). Jak wskazują badania Anny Taczalskiej (2017, s. 138), większość coworków znajduje się w pobliżu centrów wielkich miast i aglomeracji. Z jednej strony jest to bariera dla osób z mniej-

szych miejscowości, ale z drugiej strony centralna lokalizacja zapewnia wygodny dojazd, zwłaszcza komunikacją miejską, a młodym, rozwijającym się przedsiębiorcom daje możliwość korzystania z prestiżowego adresu i budzącego zaufanie miejsca spotkań z klientami. Coworki są nowymi obiektami miejskiej infrastruktury społecznej, zachęcającymi do interakcji, umożliwiającymi kontakt i współpracę.

Paulina Stachura i Karolina Kuligowska (2018, s. 155), analizując literaturę poświęconą coworkom, zidentyfikowały pięć wartości, którymi kierują się wspólnoty coworkowe. Wartości te to: współpraca, otwartość, wspólnotowość, dostępność i trwałość. Autorki te zauważają też, że:

coworking w postaci współdzielonych przestrzeni współpracy stał się atrakcyjną alternatywą dla pracy w prywatnym domu, będąc doskonałym rozwiązaniem dla rosnących szeregów niezależnych, kreatywnych, mobilnych osób, które przedtem uciekały z izolacji w domach do kawiarni, żeby tam spotykać się i pracować (Stachura, Kuligowska, 2018, s. 155).

Wartości te sprzyjają powstawaniu więzi wspólnotowych i uczeniu się, dzięki czemu coworki stanowią środowisko kulturowe i społeczne efektywne wspierające rozwój i transfer wiedzy oraz społeczne uczenie się. Częste społeczne interakcje między freelancerami służą rozwiązywaniu bieżących problemów, a dyskusje o sprawach istotnych dla całej coworkowej wspólnoty, o odległych planach, pomysłach biznesowych i marzeniach pomagają zweryfikować szansę ich pomyślnej realizacji. Ponieważ w coworkach pracują przedstawiciele różnych branż, heterogeniczność wspólnoty umożliwia wertykalne i horyzontalne uczenie się, sprzyjające kreowaniu innowacji i przełomowych rozwiązań. Wyniki badań przeprowadzonych w 2016 r. w Austrii przez Cornelię Gerdenitsch z zespołem wskazują, że coworki są miejscem, gdzie freelancerzy otrzymują wsparcie emocjonalne poprzez doświadczanie emocji podtrzymujących i uspokajających oraz doświadczają wzajemnej troski dającej poczucie bezpieczeństwa i przynależności. W coworkach najczęściej panuje kultura zaufania, szacunku i otwartości, co sprzyja uczeniu się postawy odpowiedzialnej przedsiębiorczości (Gerdenitsch i in., 2016, s. 5–10).

(Akademickie) Inkubatory Przedsiębiorczości – środowisko uczenia się przedsiębiorczości i innowacyjności

Pomysły na biznes, które mają młodzi ludzie, to bardzo ważne elementy składające się na sukces, ale własna działalność gospodarcza wymaga wiedzy, umiejętności, kompetencji i oryginalności, czego nie można w pełni i ostatecznie ukształtować na etapie studiów lub podczas innych form edukacji formalnej. Początkujący przedsiębiorcy coraz częściej szukają więc alternatywnych miejsc wsparcia w stawianiu pierwszych kroków w biznesie. Jednym z takich miejsc, w którym wykonując pracę, mogą doświadczyć wsparcia edukacyjnego, są inkubatory przedsiębiorczości.

Uważa się, że pierwszy inkubator przedsiębiorczości powstał w Batavii w stanie Nowy Jork w 1959 r. w opuszczonej fabryce ciągników rolniczych Massey Ferguson (Wiggins, Gibson, 2003, s. 57). W Polsce pierwsza instytucja, która pełniła funkcję inkubatora przedsiębiorczości, choć nie przyjęła jeszcze tej nazwy, powstała w Poznaniu w 1990 r. Było to Wielkopolskie Centrum Innowacji i Przedsiębiorczości. Następne w Gdańsku – Centrum Technologiczne przy Politechnice Gdańskiej, w Krakowie – Progress and Business Incubator oraz w Warszawie – Centrum Przedsiębiorczości. Wszystkie te instytucje wspierane były przez uczelnie wyższe.

Inkubatory przedsiębiorczości to organizacje będące wyrazem otwartości świata nauki i polityki na biznes, a ich główną funkcją jest zapewnienie miejsca do pracy początkującym przedsiębiorcom, zwykle na preferencyjnych warunkach i atrakcyjnego w danej branży. Inkubatory przedsiębiorczości wspierają najczęściej młodych dorosłych w realizacji ich pomysłu biznesowego oraz świadczą pomoc w utworzeniu i pomyślnym rozwoju przedsiębiorstw. Możliwość skorzystania z pomocy inkubatora mają wszystkie osoby bez ograniczeń wiekowych, a jedynym znaczącym warunkiem jest pierwsza działalność gospodarcza. W inkubatorach przedsiębiorczości funkcjonują głównie przedsiębiorstwa typu *know-how* odgrywające coraz ważniejszą rolę we współczesnej gospodarce, polegającą na wyznaczaniu i akcelerowaniu kierunków rozwoju. Inkubatory funkcjonują we współpracy z uczelniami wyższymi i instytutami badawczymi, zdarza się też, że prowadzone są przez naukowców lub doktorantów. Inkubatory przedsiębiorczości najczęściej są rozmieszczone na dużym obszarze i w atrakcyjnej lokalizacji. Oferują biznesowe, logistyczne, magazynowe i biurowe powierzchnie pod wynajem lub dzierżawę. Działają one głównie na rynku lokalnym, ewentualnie regionalnym, chociaż korzystają z global-

nych narzędzi wsparcia działalności gospodarczej. Tworzą klimat sprzyjający prowadzeniu działalności gospodarczej oraz realizacji przedsięwzięć innowacyjnych, niezależnie od ich poziomu innowacyjności, stopnia ryzyka biznesowego i potencjału wzrostu. Większość z nich to podmioty *non profit* wspierane przez połączenie funduszy rządowych i samorządowych (Dee i in., 2015; Aerts i in., 2007).

Inkubatory zapewniają wsparcie przedsiębiorcom rozpoczynającym działalność lub będącym na jej wczesnym etapie. Wsparcie to polega głównie na mentoringu i coachingu (z trenerami biznesu, aniołami biznesu), szkoleniach, tworzeniu sieci kontaktów, doradztwie prawnym, finansowym, patentowym, księgowym, finansowaniu kapitału zaangażowanego oraz obecności trenerów biznesu, którzy dzielą się z młodymi przedsiębiorcami swoim doświadczeniem i wiedzą. W nowoczesnej gospodarce wolnorynkowej, w której wiedza, umiejętności i postawy doświadczonych przedsiębiorców są najcenniejszym kapitałem, a pomyślny biznes jest pochodną wzrostu wiedzy, umiejętności, kompetencji oraz zaangażowania kadry kierowniczej i pracowników, skuteczny trener biznesu może wzbudzić w młodym przedsiębiorcy motywację i pewność siebie, nauczyć go radzenia sobie z problemami, podnieść jego samoświadomość i opanowanie (Pikuła-Małałowska, 2016, s. 87).

Specyficznym rodzajem inkubatorów przedsiębiorczości są akademickie inkubatory przedsiębiorczości (Ćwiek, 2019; Matusiak, 2011, 2010; Arlotto, Sahut, Teulon, 2011; Siemieniuk, 2016, 2007; Peters, Rice, Sundararajan, 2004). W Polsce funkcjonują one na mocy ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, której art. 148 stanowi:

1. Uczelnie mogą prowadzić akademickie inkubatory przedsiębiorczości oraz centra transferu technologii.
2. Akademicki inkubator przedsiębiorczości tworzy się w celu wspierania działalności gospodarczej pracowników uczelni, doktorantów i studentów.
3. Akademicki inkubator przedsiębiorczości może być utworzony w formie jednostki ogólnouczelnianej albo spółki kapitałowej. Inkubator w formie jednostki ogólnouczelnianej działa na podstawie regulaminu zatwierdzonego przez senat.

Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości (AIP) tworzy się w celu umożliwienia absolwentom uczelni uczenia się przedsiębiorczości. Są to miejsca pracy, a zarazem nieformalnej i pozaformalnej edukacji młodych dorosłych w celu przygotowania ich do założenia przedsiębiorstwa i działania na wol-

nym rynku. Sprzyjają one weryfikacji zdobytej na studiach wiedzy teoretycznej i umiejętności poprzez rzeczywiste działania rynkowe. Ich działalność zorientowana jest na edukację w zakresie przedsiębiorczości oraz komercjalizację nowych technologii opracowanych na uczelniach (Guliński, Zasiadły, 2005, s. 29). Zdaniem Łukasza Siemieniuka (2017, s. 81–82):

Inkubatory Przedsiębiorczości są jednostkami powstającymi przy ośrodkach akademickich w całym kraju. Ich ideą jest stworzenie idealnych warunków do rozwoju pomysłów biznesowych. Są połączeniem wiedzy reprezentowanej przez kadre naukową szkoły wyższej oraz wiedzy praktycznej, dotyczącej funkcjonowania firm w Polsce. Misją AIP jest: stworzenie warunków do rozwoju innowacji oraz do komercjalizacji pomysłów opartych na wiedzy i nowych technologiach, wzmocnienie potencjału przedsiębiorców oraz jego wykorzystanie. Założeniem inkubatorów jest przekazanie studentom kompleksowej wiedzy praktycznej, którzy po ukończeniu studiów dysponują ogromną wiedzą teoretyczną, ale tę z trudnością transferują do praktyki. Celem inkubatora jest umożliwienie założenia im własnej firmy, przy minimalnych nakładach finansowych. Działanie w inkubatorze jest sposobem na zdobywanie przez studentów doświadczenia w zakresie: praktyki gospodarczej, wymiany poglądów i nawiązywania kontaktów biznesowych. Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości to jedno z przedsięwzięć wspierających młodych przedsiębiorców w działaniach zmierzających do rozwinięcia ich zainteresowań i usamodzielnienia się pod względem finansowym. Inkubator przedsiębiorczości jest jednym z nowych sposobów rozwoju przedsiębiorczości i ułatwia firmie pokonywanie sytuacji kryzysowych na swej drodze. Idea inkubowania nawiązuje do faz rozwojowych, które przechodzi każde nowo tworzone przedsiębiorstwo.

Również Sławomir Jankiewicz i Piotr Lis (2006, s. 92–94) są zdania, że w akademickich inkubatorach przedsiębiorczości chodzi głównie o edukację w zakresie przedsiębiorczości (nazywaną też edukacją przedsiębiorczą). Ich zdaniem uczeniu się przedsiębiorczości w inkubatorach mają sprzyjać: indywidualne konsultacje z pracownikami naukowymi (będącymi specjalistami w danej dziedzinie), uczestniczenie we wspólnych szkoleniach, rozwiązywanie rzeczywistych problemów zgłaszanych przez firmy już funkcjonujące na rynku, odbywanie staży i praktyk, aranżowanie spotkań z przedsiębiorcami i przedstawicielami władz, udział w badaniach naukowych oraz prowadzenie szkoleń.

Krzysztof B. Matusiak w raporcie *Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce* pisze, że Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości należy

uznać za najbardziej dynamiczną w ostatnich latach kategorię ośrodków innowacji i przedsiębiorczości o ciągle dużym potencjale rozwoju. Rozwój programów preinkubacji jest oznaką zmian zachodzących na polskich uczelniach, które powinny zaowocować wzmocnieniem działań w zakresie transferu wiedzy do gospodarki i rozwoju postaw przedsiębiorczych. AIP są zaliczane do najbardziej dynamicznych ośrodków innowacyjności w ostatnich latach, o dużym potencjale rozwojowym, mimo że dyskusja o potrzebie rozwoju przedsiębiorczości akademickiej w Polsce jest opóźniona o czterdzieści lat w stosunku do USA (Matusiak, 2010, s. 59). Inkubatory przedsiębiorczości oferują szeroki wachlarz usług, które kompleksowo wspierają pomysłodawców i ich projekt. Wykorzystując mentoring, coaching i szkolenia tematyczne, odgrywają one ważną rolę w procesie kształtowania społecznego i indywidualnego przekonania o korzyściach związanych z prowadzeniem aktywności biznesowej.

Startupy – uczenie się w środowisku wysokiego ryzyka

Startup (*start-up*, *start up*, StartUp) to rodzaj firmy lub organizacji tymczasowej, której celem jest pozyskanie nowego rynku dla danego produktu lub usługi oraz dążenie do odniesienia światowego sukcesu w szybkim tempie, przy stosunkowo niewielkich nakładach finansowych. W literaturze naukowej najczęściej przywoływane są definicje startupów zaproponowane przez Steve'a Blanka i Boba Dorfa oraz Erica Riesa. Blank i Dorf (2013, s. 19) są zdania, że „start-up to tymczasowa organizacja zajmująca się poszukiwaniem skalowalnego, powtarzalnego i rentownego modelu biznesowego”. Natomiast Ries (2012, s. 28–29) rozumie startup jako:

ludzką instytucję stworzoną z myślą o budowaniu nowych produktów lub usług w warunkach skrajnej niepewności. [...] Start-up jest czymś więcej niż tylko sumą składających się na niego elementów – to prawdziwie ludzkie przedsięwzięcie.

Historia startupów rozpoczęła się w czasach zimnej wojny. Gdy w 1967 r. ZSRR skonstruował bombę wodorową, a następnie zorganizował pierwszy załogowy lot w kosmos, ekonomiści i politycy z USA dostrzegli konieczność rozwoju nowoczesnych technologii. W Dolinie Krzemowej w Kalifornii powstały wówczas pierwsze startupy. Były miejscami opracowywania

i testowania nowoczesnych i pionierskich technologii, co do których istniało wysokie lub bardzo wysokie prawdopodobieństwo, że zakończą się niepowodzeniem. Obecnie szybki rozwój startupów odnotowuje się na całym świecie, ale szczególnie w Chinach. Chińczycy nie tylko powielili ten model biznesowy z krajów wyżej rozwiniętych, ale sami wdrażają nowe rozwiązania, szczególnie w aspekcie sztucznej inteligencji. Są to dane szacunkowe, ponieważ precyzyjna liczba startupów na świecie i w Polsce jest trudna do oszacowania. Jak czytamy w *Raporcie Startupy w Polsce 2019*:

W Polsce nie prowadzi się reprezentatywnych badań, które mogłyby określić liczbę i sytuację polskich startupów. Wynika to m.in. z trudności określenia populacji startupów i dotarcia do nich. Niemniej badania startupów w Polsce są prowadzone m.in. przez takie podmioty, jak Startup Poland (w 2018 r. na próbie celowej 1101 podmiotów technologicznych określających się jako startupy IT/ICT), czy przez Deloitte (Diagnoza ekosystemu startupów w Polsce). Według raportu „Startup Poland 2016” w 2016 r. w bazie Fundacji Startup Poland było 2,7 tys. startupów (*Raport Startupy w Polsce 2019*, s. 6).

Spółeczne zainteresowanie startupami wynika przede wszystkim ze słabości systemu oświaty i kształcenia w szkolnictwie wyższym, szczególnie w odniesieniu do rozwoju przedsiębiorczości uczniów i studentów oraz budowania kapitału społecznego. Ekspert Fundacji Startup Poland są zdania, że:

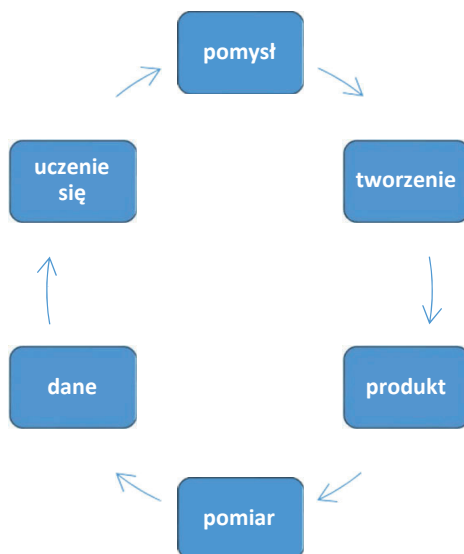
innowacyjnym firmom w Polsce brakuje nie tylko kapitału. Coraz istotniejszą barierą staje się bowiem deficyt wykwalifikowanych pracowników. Wydobycie „polskiego węgla XXI wieku”, czyli inżynierów, programistów i deweloperów aplikacji, nie nadąza za popytem. Co gorsza, szczególnie często z brakiem wykwalifikowanych kadr borykają się te najbardziej innowacyjne startupy, które rozwijają technologie uczenia maszynowego, sieci neuronowych, sztucznej inteligencji i blockchain. A to właśnie te obszary dla przyszłych jednorożców są tym, czym dla Skype’a była gwałtowna adopcja internetu 20 lat temu.

Ułomny system edukacji, który nie produkuje wystarczająco dużo przedsiębiorczych ekspertów, zaczyna być olbrzymią przeszkodą dla polskiej innowacyjności. Po pierwsze oferta szkół wyższych w Polsce nie wyprzedza wyzwań przyszłości. Przykładowo sztuczną inteligencję można w Polsce studiować jedynie w dwóch miejscach: w Instytucie Filozofii Lubelskiego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej oraz na Wydziale Mate-

matyki i Nauk Informatycznych Politechniki Warszawskiej. Po drugie modele nauczania w szkołach podstawowych i średnich w żadnym momencie nie kształtują w uczniach postaw kluczowych dla przedsiębiorczości: zarządzania własnym czasem, podejmowania decyzji, współpracy i przywództwa (Beauchamp, Krysztofiak-Szopa, Skala, 2018, s. 8).

Również *Diagnoza ekosystemu startupów w Polsce* (2016) wskazuje, że w Polsce mamy niski kapitał społeczny przekładający się na relacje biznesowe, co wyraża się problemami z respektowaniem wzajemnych zobowiązań, nieprzestrzeganiem norm i wspólnie wypracowanych reguł, podejrzliwością wobec partnerów biznesowych, niechęcią do ryzyka i zaangażowania w życie społeczne. Podstawową cechą startupów jest innowacyjny charakter i wysoki stopień ryzyka, który towarzyszy wprowadzaniu innowacji na rynek. Stąd praca w startupach bywa określana jako „działanie w warunkach skrajnej niepewności”.

Rys. 1. Pętla tworzenie – pomiar – uczenie się w lean startup



Prócz branży nowoczesnych technologii i informatyki startupy coraz częściej funkcjonują w innych gałęziach gospodarki, jak zarządzanie, marketing, edukacja, bankowość, architektura, medycyna (por. Adamczyk, 2018; Kulaj, 2018; Skala, 2018, 2017; Blank, 2013). Praca w nich odbywa się głównie z użyciem Internetu, dzięki któremu istnieje możliwość uzyskania międzynarodowego zasięgu i sukcesu finansowego.

W ramach naukowego myślenia o startupach coraz wyraźniej rozpowszechnia się koncepcja *lean startup* opracowana przez Steve'a Blank (Blank, Dorf, 2013), a następnie twórczo kontynuowana przez Erica Riesa (2017). Startupy funkcjonujące w koncepcji *lean startup* koncentrują się na unikaniu marnotrawstwa, którym jest wytwarzanie produktów lub oferowanie usług, których nikt nie potrzebuje. W takiej sytuacji wskazana jest rezygnacja z opracowywania biznesplanu i jego wdrażania na rzecz aktywnego uczenia się prowadzenia biznesu i przedsiębiorczości. Podważa to wiedzę wyniesioną ze studiów, wymaga oduczenia się i ponownego nauczania, ale już innych założeń dotyczących prowadzenia firmy.

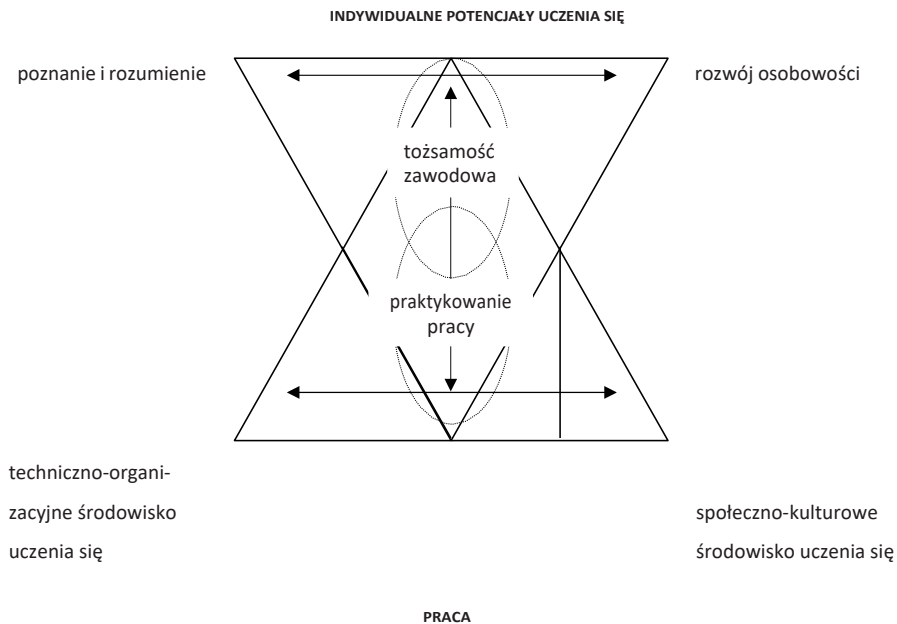
Uczenie się odbywa się w bliskich relacjach z klientami poprzez wy-suwanie przypuszczeń („hipotez”) co do oczekiwań rynku i ich weryfikację. Proces uczenia się w koncepcji *lean startup* nigdy się nie kończy. Gdy pomysł na biznes nie został pomyślnie sfinalizowany, przedsiębiorca dokonuje refleksji nad niepowodzeniem i wyciąga wnioski na przyszłość. Natomiast jeżeli firma już istnieje i pomyślnie działa, przedsiębiorca uczy się wraz z rozwojem biznesu, natrafiając na nowe problemy i podejmując nowe wyzwania. Intensywność uczenia się wzrasta wraz z wielkością firmy, ponieważ kiedy skala biznesu rośnie, koszty błędnego działania są większe niż na początku. W jednym i drugim przypadku uczenie się odbywa się przez reflektowanie, czyli zwrócenie się podmiotu myślącego ku własnej aktywności (praktyce) i zastanowienie się nad własnym doświadczeniem. Na znaczenie refleksji w uczeniu się w miejscu pracy zwraca uwagę Jennifer A. Moon. Badaczka ta jest zdania, że refleksja jest techniką wspomagania i wzmacniania uczenia się pracowników oraz potężnym narzędziem rozwoju zawodowego w szerokim zakresie różnych sytuacji i środowisk uczenia się. Dzięki reflektowaniu dochodzi do rekonstrukcji sposobów myślenia i działania. Uczący się staje się „właścicielem” procesu uczenia się i jego rezultatów, które są mu bliższe niż rezultaty uczenia się formalnego. Ponadto świadomość „własnych” efektów sprzyja budowaniu motywacji dla dalszego reflektowania i uczenia się (Moon, 2000, s. 24–47). Również według Jacka Mezirowa uczenie się w wyniku refleksji

krytycznej jest zmianą transformacyjną (Mezirow, 2009). Na prorozwojową funkcję refleksji zwraca też uwagę koncepcja „refleksyjnego praktyka” Donalda Schöna. Refleksyjność w jego ujęciu jest wyrazem „profesjonalnego artyzmu” i przeciwstawieniem się technicznej racjonalności, opartej na paradygmacie pozytywistycznym, w którym problemy są rozwiązywane wyłącznie dzięki rygorystycznemu stosowaniu teorii naukowych. Uczenie się jest w tej koncepcji wyciąganiem wniosków z własnego działania. Zdaniem D. Schöna praktyka zawodowa jest na tyle nieuporządkowana, złożona i nieprzewidywalna, że kierowanie się wyłącznie wiedzą naukową jest niewystarczające i musi być uzupełnione przez refleksję nad własnym działaniem (Schön, 1983).

Potencjał nieformalnego i pozaformalnego uczenia się

Nieformalne i pozaformalne uczenie się zaczyna się od sprzyjających mu warunków, czyli możliwości uczenia się. W przypadku nieformalnego i pozaformalnego uczenia się jego możliwości są tym, czym formy organizacyjne kształcenia w przypadku uczenia się formalnego. Jednak same możliwości uczenia się w środowisku pracy nie są równoznaczne z uczeniem się pracowników. To, czy pracownicy będą chcieli skorzystać z tych możliwości, zależy od ich wcześniejszych doświadczeń biograficznych, takich jak socjalizacja w rodzinie, doświadczenia szkolne, kształcenie zawodowe i dotychczasowe doświadczenia wynikające z pracy zawodowej, a te są bardzo indywidualne i trudne do ustalenia. W dalszej części artykułu będzie więc poświęcony nie tyle uczeniu się, ile jego potencjalności. Do identyfikacji możliwości uczenia się wykorzystany został holistyczny model uczenia się w życiu zawodowym (*a holistic model of learning in working life*) opracowany przez Knuda Illerisa i jego zespół badawczy (Illeris and Associates, 2004, s. 67).

Rys. 2. Holistyczny model uczenia się w życiu zawodowym



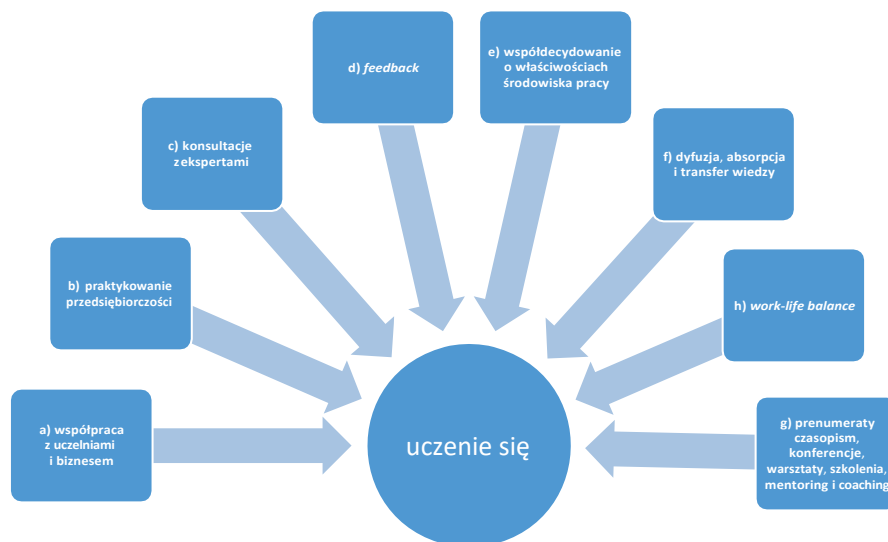
Źródło: Illeris and Associates, 2004, s. 67, tłumaczenie własne.

Zdaniem K. Illerisa:

Ten model należy rozumieć przede wszystkim jako uproszczony i usystematyzowany sposób przedstawienia pewnych ogólnych informacji na temat głównych elementów, pól i procesów, które odgrywają ważną rolę w uczeniu się w życiu zawodowym oraz ich wzajemnych powiązań. [...] Model ten ma charakter mapy i jako mapa może być używany do identyfikacji najważniejszych elementów, właściwości i relacji w obrębie uczenia się w życiu zawodowym.

Na edukacyjny potencjał opisanych tu środowisk pracy składają się: wspólpraca z uczelniami i biznesem, praktykowanie przedsiębiorczości, konsultacje z ekspertami i doradcami, *feedback*, współdecydowanie o właściwościach środowiska pracy, dyfuzja, absorpcja i transfer wiedzy, kierowanie się zasadami *work-life balance* oraz prenumeraty czasopism, konferencje, szkolenia, mentoring i coaching.

Rys. 3. Możliwości uczenia się w nowych środowiskach pracy



Źródło: opracowanie własne.

Współpraca coworków, inkubatorów i startupów z uczelniami wyższymi i biznesem

Statutowo regulowana (narzucona) współpraca coworków, inkubatorów i startupów z uczelniami wyższymi kreuje wielokulturowe środowisko pracy, w którym początkujący przedsiębiorcy spotykają się z naukowcami oraz doświadczonymi, utalentowanymi i ambitnymi inwestorami, przedstawicielami funduszy *venture capital* i aniołami biznesu, co umożliwia uczenie się przez dzielenie się wiedzą i wymianę pomysłów. W przypadku Polski jest to szczególnie ważne, ponieważ dotąd słaba była współpraca uczelni z podmiotami gospodarczymi. Wynikało to przede wszystkim z tego, że otoczenie społeczno-gospodarcze nie zwracało się do naukowców o rozwiązanie nurtujących ich problemów. Rozwój coworków, inkubatorów i startupów zmienia relacje pomiędzy nauką a praktyką, zwłaszcza że część z nich (szczególnie akademickie inkubatory przedsiębiorczości) jest zakładana w środowisku akademickim przez naukowców, doktorantów lub studentów ostatnich lat studiów magisterskich. Tym samym zniesiony jest

problematiczny dla edukacji podział na wiedzę teoretyczną i praktykę. Ich związki są wzajemne, przenikają się, uzupełniają i tworzą nową jakość.

Praktykowanie przedsiębiorczości

Coworki, inkubatory i startupy to przede wszystkim środowiska praktykowania biznesu i to głównie dlatego nazywane są „szkołami przedsiębiorczości/biznesu”. Na edukacyjne znaczenie aktywności i praktykowania pracowników wskazuje koncepcja „kształcącej aktywności w polu praktyki” (Marynowicz-Hetka, 2019, s. 143–182), opracowana na gruncie pedagogiki społecznej, z której jednak wywodzi się andragogika i z którą nadal pozostaje w istotnym związku (Dubas, 2018, s. 32–33), dlatego zasadne jest przywołanie tu tej koncepcji. Zakłada ona, że najważniejszym elementem uczenia się w polu praktyki jest odnalezienie i uświadomienie sobie wiedzy własnej („osobistej”), a następnie korzystanie z niej w analizowaniu pola praktyki i orientowaniu własnego działania. Uczenie się to kształtowanie relacji ze środowiskiem pracy, a rezultatami uczenia się są: zdolność do działania, narzędzia analizy rzeczywistości, odniesienia ontologiczne, epistemologiczne i aksjologiczne stanowiące ramy profesjonalnego działania, świadomość aktywności, umiejętności konceptualizacyjne i terminologiczne, które chronią przed instrumentalnym wykorzystywaniem technik działania, oraz pojmowanie sensu i znaczenia własnych działań wobec innych (Marynowicz-Hetka, 2019, s. 146–147).

Konsultacje z ekspertami

Konsultacje z ekspertami (doradcami podatkowymi, prawnikami, agentami ubezpieczeniowymi) są rodzajem systemowego poradnictwa rozumianego jako ciągły proces społeczny, na którego ważność wskazują OECD, Komisja Europejska i Bank Światowy, definiujące je jako:

zakres usług i czynności mających na celu pomoc jednostkom w każdym wieku, dowolnym momencie życia, w podejmowaniu wyborów edukacyjnych, szkoleniowych i zawodowych oraz zarządzaniu ich rozwojem zawodowym. [...] Czynności związane z poradnictwem zawodowym mogą mieć charakter pracy indywidualnej bądź grupowej, przeprowadzanej bezpośrednio

nio z klientem lub na odległość, w tym linie pomocy telefonicznej i serwisy internetowe (OECD, 2003, s. 5).

Jest to rodzaj poradnictwa dialogowego (Kargulowa, 2003, s. 39), w którym mimo że doradca posiada większe doświadczenie, które wykorzystuje, to aktywnie uczącymi się są obie strony (radzą się, współpracują ze sobą, razem szukają odpowiednich rozwiązań). Celem jest zarówno rozwiązanie problemu, jak i ukazanie jego kontekstu, czyli pokazywanie nowych aspektów działania, inspiracja do stawiania nowych celów, wszechstronne analizowanie problemu i zdobywanie nowych informacji, a nawet eksperymentowanie.

Feedback

Wewnątrz zaprezentowanych tu nowych środowisk pracy występuje społeczna świadomość możliwości niepowodzenia projektu biznesowego i przyzwolenie na błąd, co jest sytuacją zupełnie odmienną od tradycyjnej szkoły. Niepowodzenie nie jest interpretowane w kategoriach osobistej porażki. Jego przyczyny analizuje się i wyciągane są wnioski na przyszłość. Pracownik otrzymuje informację zwrotną (*feedback*) na temat możliwych przyczyn niepowodzenia innowacyjnego przedsięwzięcia. Ma to walor wychowawczy dla dorosłych pracujących w obrębie ekosystemu: sprzyja poznaniu własnych możliwości i określeniu się w stosunku do innych osób, buduje motywację, rozwija postawę przedsiębiorczości, zwiększa zdolność do podejmowania ryzyka, rozwija kreatywność, ideowość, odporność na stres i rzetelność.

Współdecydowanie o właściwościach środowiska pracy

Kooperacja ludzi, których łączą te same cele działania i etyczne zaangażowanie w podejmowane przedsięwzięcia, a także demokratyczne zarządzanie sprzyjają kształtowaniu umysłu otwartego na poszukiwania poznawcze, rozważania etyczne i refleksję. Środowiska te są też wyrazem humanistycznego paradygmatu rozumienia aktywności i działania (Ricoeur, 2004), zakładającego dwoistość sytuacji człowieka: z jednej strony jest on zdolny do działania, ale z drugiej znajduje się w sytuacji zagrożenia

i oczekuje, lub wręcz wymaga wsparcia i pomocy. Realizuje się tu idea edukacji otwartej, wspierającej autonomię, wyzwalającej od konwencji posiadane już wykształcenia przygotowującego do pełnienia określonej roli zawodowej. Środowiska te, rozwijając zdolność do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, same stanowią formę takiego uczestnictwa. Kompetencje współdecydowania i kooperacji są podstawowymi kompetencjami obywatelskimi, gdyż – jak zauważył J. Bruner – „charakteryzujący się naturalną aktywnością umysł poszukuje [...] dialogu i dyskursu z innymi umysłami” (Bruner, 2006, s. 133–134).

Dyfuzja, absorpcja i transfer wiedzy

Dyfuzja wiedzy to „przepływ” wiedzy między miejscami w organizacji i między pracownikami, którego celem jest zastosowanie jej w codziennej praktyce (Liyanae i in., 2009, s. 122). Jest to wzajemne uczenie się rozumiane jako nieustanne budowanie w trakcie wykonywania codziennych prac pomostu między posiadającymi wiedzę, nazywanymi „pracownikami wiedzy”, a tymi, którzy jej potrzebują (Janczewska, 2016, s. 166). Natomiast absorpcja to „pochłanianie” lub „wchłanianie” wiedzy polegające na rozpoznaniu przez pracowników oraz wdrażaniu do praktyki zawodowej nowych informacji z otoczenia (Rogut, Piasecki, 2007, s. 59). Może się ona dokonywać w następujących okolicznościach: benchmarking zewnętrzny i funkcjonalny, współpraca z klientami i dostawcami, udział pracowników w kursach, szkoleniach i konferencjach, Ekstranet, studia literatury, rotacja personelu, outsourcing, wykorzystywanie licencji i Internet. Na edukacyjny potencjał tych dwóch rodzajów transferu wiedzy zwracają uwagę dwaj eksperci od zarządzania i przedsiębiorczości – Stephen Xingang Xu i Rod B. McNaughton. Podkreślają oni znaczenie transferu wiedzy w procesie zbiorowego uczenia się i ewolucji zaawansowanych technologicznie środowisk biznesowych. Analizując Kanadyjski Trójkąt Technologiczny, autorzy ci zauważyli, że transfer wiedzy jest podstawową siłą napędową rozwoju indywidualnego, społecznego i gospodarczego, poprawia relacje między firmami, jest odpowiedzialny za tworzenie wewnętrznych i międzynarodowych sieci współpracy oraz sprzyja uczeniu się pracowników i organizacji (Xu, McNaughton, 2006, s. 591–608).

Work-life balance

Coworki, inkubatory i startupy kierują się ideą *work-life balance*, co w praktyce wyraża się w realizacji tzw. holistycznego modelu zdrowia, opierającego się na harmonii między życiem zawodowym i prywatnym. Instytucje te, najczęściej zlokalizowane w nowych lub gruntownie odrestaurowanych przestrzeniach architektonicznych, są estetycznie wykonane z zachowaniem zasad BHP, ergonomii i higieny. Wyposażone są w aneksy kuchenne, co umożliwia przygotowanie posiłków na miejscu. Istnieje też możliwość korzystania z cateringu dietetycznego. Organizowane bywają „dni zdrowia”, podczas których pracownicy mogą skorzystać z indywidualnych porad dietetycznych. Pracownicy podczas takiej kilkuminutowej konsultacji poznają swoje minimalne zapotrzebowanie na energię oraz optymalną podaż kalorii, uwzględniającą rodzaj wykonywanej przez nich pracy i cechy indywidualne. Pracownicy mogą wykupić pakiet opieki medycznej dla siebie i rodziny oraz korzystać na preferencyjnych warunkach finansowych z lokalnych klubów fitness. Ma to sprzyjać rozwojowi zawodowemu oraz angażowaniu w pracę pełni możliwości fizycznych, psychicznych i społecznych. Coworki, inkubatory i startupy realizują niewymagane prawem działania profilaktyczne i prozdrowotne. Pełnią więc funkcję wychowawczą, kształtując u młodych dorosłych pozytywne nawyki żywieniowe i wspierając modę na zdrowy styl życia, co przekłada się na zwiększenie efektywności pracy i buduje pomyślne relacje w życiu rodzinnym (Chojnowska, Czernecka, 2017, s. 76–89). Jest to ważne dla przyszłych ścieżek zawodowych pracowników, ponieważ jak wskazują wyniki badań (Goetzel i in., 2014; Goetzel, Ozminkowski, 2008), kompleksowe, realizowane zgodnie z dobrą praktyką programy prozdrowotne wywołują pozytywne skutki zarówno w przebiegu indywidualnych karier pracowników, jak i w rozwoju firm.

Prenumeraty czasopism, konferencje, warsztaty, szkolenia, mentoring i coaching

W coworkach, inkubatorach i startupach jest wydzielone miejsce do lektury prasy (branżowych dzienników, tygodników, miesięczników), której prenumeratę zamawia zarząd lub która jest przynoszona przez pracowników. Obecnie jest ono coraz rzadziej wykorzystywane, a lektura odbywa się w Internecie. Odbywają się też warsztaty i szkolenia (np. z tworzenia

informacji prasowej, autoprezentacji, oceny opłacalności inwestycji, prawa handlowego, webwritingu) oraz konferencje upowszechniające wiedzę. Fabio Kon ze współpracownikami, empirycznie badając działający w Izraelu jeden z najbardziej efektywnych ekosystemów startupowych na świecie, ustalili, że znaczącą rolę w sukcesie firm odgrywa doświadczenie przedsiębiorców, zwłaszcza nabyte podczas pracy w większych zespołach i organizacjach. Inne kluczowe czynniki sukcesu to różnorodność zespołu pracowniczego, dobra komunikacja w zespole pracowniczym, równowaga między rozwojem a marketingiem oraz mentoring i coaching. Badani przedstawiciele tego środowiska startupów za jego silne strony uznali służbę wojskową i kontakty z wojskiem, dojrzałość środowiska, jego postrzeganie jako centrum technologicznego, wysoki poziom akceptacji ryzyka i porażki, panujący w nich duch przedsiębiorczości, łatwy dostęp do kapitału, wysokiej jakości kompetencje technologiczne i wykształcenie pracowników oraz otwartość i współpracę (Kon i in., 2015, s. 20–23).

Zakończenie

Współpraca z uczelniami i biznesem, praktykowanie przedsiębiorczości, konsultacje z ekspertami i doradcami, *feedback* od współpracowników, demokratyczne zarządzanie, dyfuzja, absorpcja i transfer wiedzy, kierowanie się zasadami *work-life balance*, lektura branżowych czasopism, udział w konferencjach i szkoleniach oraz mentoring i coaching poszerzają pole doświadczeń i sprzyjają uczeniu się, którego efekty mogą przełożyć się na rozwój postawy przedsiębiorczości. Jednak bez świadomości możliwości korzystania z powyższych sposobów nieformalnego i pozaformalnego uczenia się nie można sprawnie funkcjonować we współczesnym społeczeństwie, a tym bardziej być konkurencyjnym na rynku pracy. Im wyższy jest poziom wykorzystania możliwości uczenia się, tym większe jest prawdopodobieństwo różnorodności i obfitości szans na rozwój i sukces.

Dokonana tu charakterystyka coworków, inkubatorów i startupów oraz teoretyczna analiza ich edukacyjnego potencjału rozumianego jako możliwości nieformalnego i pozaformalnego uczenia się pozwalają stwierdzić, że te środowiska pracy stwarzają potencjalnie dogodne warunki do uczenia się i rozwoju pracowników, którymi najczęściej są młodzi dorośli. Potrzebne są dalsze badania w tym zakresie, zwłaszcza o charakterze empirycznym, których wyniki pozwolą oszacować zakres, w jakim wskazane

tu możliwości są rzeczywiście przez pracowników wykorzystywane, zidentyfikować inne możliwości, a także rezultaty uczenia się oraz jego ograniczenia, czy wręcz bariery.

Bibliografia

- Adamczyk J. (2018), *Start-upy jako forma przedsiębiorczości dla młodego pokolenia*, „Horyzonty Wychowania”, nr 43, s. 39–48.
- Albert-Morant G., Ribeiro-Soriano D. (2016), *A bibliometric analysis of international impact of business incubators*, „Journal of Business Reserach”, No. 69(5), s. 1775–1779.
- Arlotto J., Sahut J.M., Teulon F. (2011), *What is the performance of incubators? The point of view of coached entrepreneurs*, „International Journal of Business”, Vol. 16, No. 4, s. 341–352.
- Armstrong M. (2000), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Beauchamp M., Krysztofiak-Szopa J., Skala A. (2018), *Polskie startupy. Raport 2018*, Fundacja Startup Poland, Warszawa.
- Bendkowski J. (2018), *Coworking – nowa forma pracy w gospodarce cyfrowej*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, Seria: Organizacja i Zarządzanie, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej w Gliwicach, Gliwice, s. 19–32.
- Blank S. (2013), *Why the lean start-up changes everything?*, „Harvard Business Review”, No. 5, s. 63–72.
- Blank S., Dorf B. (2013), *Podręcznik startupu. Budowa wielkiej firmy krok po kroku*, Helion, Gliwice.
- Bogdanienko J. (1998), *Zarządzanie innowacjami*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków.
- Collins A., Duguid P. (1989), *Situated cognition and culture of learning*, „Educational Researcher”, No. 18, s. 32–42.
- Bruneel J., Ratinho T., Clarysse B., Groen A. (2012), *The evolution of business incubators: comparing demand and supply of business incubation services across different incubator generations*, „Technovation”, Vol. 32, No. 2, s. 110–121.
- Campbell C., Allen D.N. (1987), *The small business incubator industry: micro-level economic development*, „Economic Development Quarterly”, No. 1(2), s. 178–191.
- Chojnowska E., Czernecka M. (2017), *Wpływ nawyków żywieniowych na samopoczucie i efektywność w pracy*, [w:] K. Puchalski, E. Korzeniowska (red.), *Promocja zdrowia w zakładzie pracy: wsparcie dla zdrowego odżywiania się i aktywności fizycznej pracowników*, Instytut Medycyny Pracy im. prof. dra Jerzego Nofera, Łódź.

- Cohen S. (2013), *What do accelerators do? Insights from incubators and angels*, „Innovations”, No. 8(3/4), s. 19–25, https://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/INOV_a_00184 [dostęp: 29.07.2020].
- Cohen S., Hochberg Y.V. (2014), *Accelerating startups: the seed accelerator phenomenon*, http://papers.ssrn.com/sol3/Papers.cfm?abstract_id=2418000 [dostęp: 9.06.2019].
- Czubak-Koch M. (2014), *Uczenie się w kulturze miejsca pracy*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Ćwiek M. (2019), *Inkubatory przedsiębiorczości w kreowaniu działalności gospodarczej w środowisku akademickim na przykładzie województwa małopolskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Kraków.
- Derrick J. (2020), „*Tacit pedagogy*” and „*entanglement*”: *practice-based learning and innovation*, „Journal of Workplace Learning”, Vol. 32, No. 4, s. 273–284.
- Diagnoza ekosystemu startupów w Polsce* (2016), Deloitte, https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/pl/Documents/Reports/pl_DeloitteRaportStartupy.pdf [dostęp: 9.06.2020].
- Dubas E. (2017), *O podmiotowości w kontekście pedagogicznym*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 21–36.
- Dubas E. (2018), *Ciągłość i zmiana w polskiej andragogice – wybrane aspekty z perspektywy czasu*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 27–42.
- Gandini A. (2015), *The rise of coworking spaces: a literature review*, „Ephemera: Theory and Politics in Organization”, Vol. 15(1), s. 193–205.
- Gerdenitsch C., Scheel T., Andorfer J., Korunka Ch. (2016), *Coworking spaces: a source of social support for independent professionals*, „Frontiers in Psychology”, No. 7, s. 1–12.
- Gerlach S., Brem A. (2015), *What determines a successful business incubator? Introduction to an incubator guide*, „International Journal of Entrepreneurial Venturing”, Vol. 7, No. 3, s. 286–307.
- Goetzel R.Z., Henke R.M., Tabrizi M., Pelletier K.R., Loeppke R., Ballard D.W., Grossmeier J., Anderson D.R., Yach D., Kelly R.K., McCalister T., Serxner S., Selecky C., Shallenberger L.G., Fries J.F., Baase C., Isaac F., Crighton K.A., Wald P., Exum E., Shurney D., Metz R.D. (2014), *Do workplace health promotion (wellness) programs work?*, „Journal of Occupational and Environmental Medicine”, No. 56(9), s. 927–934.
- Goetzel R.Z., Ozminowski R.J. (2008), *The health and cost benefits of work site health-promotion programs*, „Annual Review of Public Health”, Bo. 29, s. 303–323.
- Guliński J., Zasiadły K. (2005), *Przedsiębiorczość akademicka w Polsce – stan obecny*, [w:] J. Guliński, K. Zasiadły (red.), *Innowacyjna przedsiębiorczość akademicka – światowe doświadczenia*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa, <http://inkubatory.pl/pl/proces-zakadania-firmy-w-aip/co-daje-aip> [dostęp: 9.03.2020].

- Hackett S.M., Dilts D.M. (2004), *A systematic review of business incubation research*, „Journal of Technology Transfer”, No. 29, s. 55–82.
- Hochberg Y.V. (2016), *Accelerating entrepreneurs and ecosystems: the seed accelerator model*, „Innovation Policy and the Economy”, No. 16(1), s. 25–51.
- Holt J. (2007), *Zamiast edukacji*, tłum. D. Konowrocka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Illeris K. and Associates (2004), *Learning in working life*, Roskilde University Press, Roskilde.
- Janczewska D. (2016), *Proces zarządzania wiedzą w mikroprzedsiębiorstwie w aspekcie przekształcania w firmę inteligentną*, „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 12, s. 164–175.
- Jankiewicz S., Lis P. (2006), *Koncepcja preinkubatora jako instrumentu wspierającego przedsiębiorczość społeczeństwa*, [w:] S. Jankiewicz (red.), *Inkubator instrumentem rozwijania przedsiębiorczości studentów*, Wydawnictwo SORUS, Poznań.
- Kargulowa A. (2003), *Doradca we współczesnym (nie)ładzie społecznym*, [w:] B. Wojtasik, A. Kargulowa (red.), *Doradca – profesja, pasja, powołanie*, Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, s. 35–47.
- Kon F., Cukier D., Melo C., Hazzan O., Yuklea H. (2015), *A conceptual framework for software startup ecosystems: the case of Israel. Technical report RT-MAC-201501*, Department of Computer Science, University of São Paulo, São Paulo.
- Kulaj A. (2018), *Atrybuty start-upów jako podmiotów o charakterze innowacyjnym*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej – Zarządzanie”, nr 31, s. 145–153.
- Liyanage Ch., Elhag T., Ballal T., Li Q. (2009), *Knowledge communication and translation – a knowledge transfer model*, „Journal of Knowledge Management”, Vol. 13, No. 3, s. 118–131.
- Marciniec B.M. (2005), *Rola parków w rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Marynowicz-Hetka E. (2019), *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Matusiak K.B. (2010), *Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce. Raport 2010*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.
- Matusiak K.B. (2011), *Inkubator przedsiębiorczości*, [w:] K.B. Matusiak (red.), *Innowacje i transfer technologii. Słownik pojęć*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa, s. 41–51.
- Mezirow J. (2009), *An overview on transformative learning*, [w:] K. Illeris (red.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York.
- Moon J.A. (2000), *Reflection in learning and professional development: theory and practice*, Routledge Falmer, London–New York.

- Moriset B. (2014), *Building new places of the creative economy. The rise of coworking spaces*, 2nd Geography of Innovation International Conference, Utrecht University, Utrecht.
- OECD (2003), *Organisation for Economic Co-operation and Development*, „Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap”, OECD, Paris.
- Peters L., Rice M., Sundararajan M. (2004), *The role of incubators in the entrepreneurial process*, „Journal of Technology Transfer”, Vol. 29, No. 1, s. 83–91.
- Phan P.H., Siegel D.S., Wright M. (2005), *Science parks and incubators: observations, synthesis and future research*, „Journal of Business Venturing”, No. 20, s. 165–182.
- Pikuła-Małachowska J. (2016), *Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości – szansa dla młodych przedsiębiorców*, „Marketing i Zarządzanie”, nr 4(45), s. 83–90.
- Pocztowski A. (2008), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Raizen S.A. (1991), *Learning and work: the research base. Vocational education and training for youth: towards coherent policy and practice*, OECD, Paris.
- Raport Startupy w Polsce* (2019), Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.
- Reed B. (2007), *Co-working: the ultimate in teleworking flexibility*, <http://www.net-workworld.com/article/2287504/computers/co-working-the-ultimate-in-teleworking-flexibility.html> [dostęp: 5.05.2020].
- Ricoeur P. (2004), *Drogi poznania*. Wykłady Instytutu Nauk o Człowieku w Wiedniu, tłum. J. Margański, Znak, Kraków.
- Ries E. (2012), *Metoda Lean Startup. Wykorzystaj innowacyjne narzędzia i stwórz firmę, która zdobędzie rynek*, Helion, Gliwice.
- Rogut A., Piasecki B. (2007), *Innowacyjność firm włókienniczo-odzieżowych. Poznawanie potrzeb. Przełamywanie barier*, Instytut Badań nad Przedsiębiorczością i Rozwojem Ekonomicznym, Wydawnictwo SWSPiZ, Łódź.
- Rojek M. (2018), *Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum. Studium przypadków*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Schön D. (1983), *The reflective practitioner*, Temple Smith, London.
- Scribner S. (1985), *Knowledge at work*, „Anthropology and Education Quarterly”, No. 16, s. 199–206.
- Siemieniuk Ł. (2007), *Funkcjonowanie Akademickich Inkubatorów Przedsiębiorczości w zakresie kreowania przedsiębiorczości studentów*, [w:] M. Kruk (red.), *Studia i co dalej... Sytuacja studentów na rynku pracy*, Wydawnictwo UwB, Białystok, s. 79–92.
- Siemieniuk Ł. (2016), *Academic Business Incubators as an institutional form of academic entrepreneurship development in Poland*, „Oeconomia Copernicana”, Vol. 7, Issue 1, s. 143–159.
- Siemieniuk Ł. (2017), *Wybrane aspekty funkcjonowania akademickich inkubatorów przedsiębiorczości w Polsce*, „Studia Ekonomiczne”, nr 6(90), s. 79–92.

- Skala A. (2017), *Spiralna definicja startupu*, „Przegląd Organizacji”, nr 9, s. 33–38.
- Skala A. (2018), *Startupy: wyzwanie dla zarządzania i edukacji przedsiębiorczości*, Edu-Libri, Kraków.
- Spinuzzi C. (2012), *Working alone together. Coworking as emergent collaborative activity*, „Journal of Business and Technical Communication”, No. 26(4), s. 399–441.
- Stachura P., Kuligowska K. (2018), *Coworking – geneza zjawiska i perspektywy rozwoju*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Vol. LII, Sectio H, s. 153–160.
- Taczalska A. (2017), *Rozwój biur coworkingowych na świecie i w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem Krakowa*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, t. 35, nr 3, s. 137–166.
- Trawińska-Konador K. (2013), *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, [w:] Ł. Sienkiewicz (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 19–29.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018 poz. 1668, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU-20180001668/U/D20181668Lj.pdf> [dostęp: 30.05.2020].
- Wiatrowski Z. (2000), *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Wiggins J., Gibson D.V. (2003), *Overview of US incubators and the case of the Austin Technology Incubator*, „Entrepreneurship and Innovation Management”, Vol. 3, s. 56–66.
- Xu S.X., McNaughton R.B. (2006), *High-technology cluster evolution: a network analysis of Canada's Technology Triangle*, „International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management”, Vol. 6, No. 6, s. 591–608.

Postscriptum

Praca jako główna forma aktywności i źródło doświadczeń dorosłych na przestrzeni dziejów podlegała ciągłym zmianom. Jednak ostatnie trzy lata, które minęły od opublikowania tego artykułu, to czas szczególnie dynamicznych zmian w problematyce pracy człowieka, a tym samym w jej edukacyjnym wymiarze.

Pandemia ograniczyła bezpośrednie relacje społeczne w miejscu pracy, upowszechniła pracę zdalną lub pracę hybrydową (por. Rojek, 2023a) oraz zastosowanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych i narzędzi cyfrowych w relacjach pracowniczych. Ta ogólna tendencja dotyczy większości środowisk pracy, ale najbardziej widoczna jest w coworkingu. Rów-

noległe z tradycyjnym (stacjonarnym) coworkingiem zaczęły się rozwijać coworking wirtualny, znany trzy lata temu zaledwie jako mglista koncepcja. Przyjmuje się, że wirtualne przestrzenie coworkingowe zapewniają wiele takich samych korzyści jak coworking stacjonarny, ale bez konieczności przebywania wszystkich osób w tym samym miejscu (Orel, Mayerhoffer, Chytкова, 2023, s. 2–4). Większość wirtualnych przestrzeni coworkingowych ma wirtualne plany pięter, dzięki czemu coworkerzy mogą poczuć się, jakby byli w biurze, a nawet wirtualnie zapukać do drzwi i wziąć udział w spotkaniu.

Pierwsze empiryczne badania (Sinitsyna, Di Marino, Paas, 2022, s. 159) wskazują jednak, że głównym wyzwaniem wirtualnego coworkingu jest odtworzenie relacji społecznych w przestrzeni wirtualnej, a dynamika wirtualnych relacji społecznych i zawodowych nie zawsze jest podobna do tej z modelu stacjonarnego. Zanikło bowiem wiele spośród najbardziej typowych materialnych i formalnych punktów odniesienia i granic, w obrębie których dotąd ludzie wykonywali pracę i rozwijali się zawodowo. Pracownikom jest trudno czerpać inspirację i motywację do pracy ze środowiska domowego, które może wręcz utrudniać zawodowe zaangażowanie się, a niektórzy menedżerowie i pracownicy zdalni nie są zainteresowani budowaniem relacji społecznych i współpracą w świecie wirtualnym. Ponadto wśród menedżerów, z którymi przeprowadzono wywiady, istniała niepewność co do rozumienia wirtualnego coworkingu. Niektórzy rozumieли wirtualną przestrzeń coworkingową jako transformację przestrzeni stacjonarnej, inni jako odrębną wobec przestrzeni stacjonarnej, a jeszcze inni jako część stacjonarnego coworkingu.

Widoczna w minionych latach ekspansja coworkingu, zarówno stacjonarnego, jak i wirtualnego, jest związana nie tylko z pandemią i upowszechnieniem nowoczesnych technologii komunikacyjnych, ale też ze zmianami w stylu życia i zawodowymi oczekiwaniami młodych dorosłych („milenialsów” i „post-milenialsów”) (Buchnik, Frenkel, 2021, s. 2–8). Jak pisał Zygmunt Baumann (2001, s. 25):

współczesne miejsce pracy jest jak kemping, który odwiedza się jedynie na kilka nocy i który można opuścić w każdym momencie, jeśli oferowane przestrzeń wygody nie są zapewnione lub okażą się tych wymogów nie spełniać.

Współcześni młodzi dorośli, charakteryzujący się tendencją do łączenia pracy i wypoczynku oraz zacierania podziału między domem a pracą, wy-

bierają pracę na obszarach miejskich, gęsto wyposażonych w udogodnienia, dobrze skomunikowanych i bogatych w ofertę kulturalną. Coworki, ale też inkubatory przedsiębiorczości i startupy spełniają te wymagania, ponieważ zazwyczaj są zlokalizowane w centralnych, tętniących życiem obszarach wielkomiejskich lub aglomeracyjnych. Ponadto miejsca te są przystosowane do elastycznego użytkowania, często z dostępem 24 godziny na dobę, 7 dni w tygodniu, z bezpłatnym i szybkim Internetem oraz możliwością dostosowania przestrzeni pracy i wyposażenia do potrzeb ich użytkowników. Przestrzenie coworkingowe są szczególnie atrakcyjne dla niezależnych pracowników, freelancerów, cyfrowych nomadów pracujących w systemie zadaniowym, a nawet pracowników korporacji pracujących zdalnie.

Wraz z coraz powszechniejszą obecnością narzędzi cyfrowych w środowisku pracy, wzrostem liczby osób pracujących w formule projektowej, w *gig economy*, w outsourcingu, „poza etatem”, w sieciach współpracy, wraz z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy (por. Rojek, 2023b) i społeczeństwa wiedzy (por. Malewski, 2022) będzie zatem postępować heterogeniczność środowiska nieformalnej edukacji dorosłych, w tym uczenia się w miejscu pracy, a dotychczasowe wyjaśnienia naukowe będą (częściowo już są) niewystarczające. Na tym tle wyrastają andragogiczne problemy badawcze: (a) w jakim zakresie zdalny (lub hybrydowy) model pracy odwzorowuje edukacyjne właściwości pracy znane z modelu stacjonarnego?; (b) czy tezy naukowe o edukacyjnym znaczeniu pracy można odnosić do jej zdalnego (lub hybrydowego) modelu?; (c) w jaki sposób ograniczenia dotyczące bezpośrednich relacji społecznych w miejscu pracy wpływają na edukacyjne doświadczenia dorosłych?; (d) na czym polega praca jako forma edukacyjnego zaangażowania współczesnych młodych dorosłych?; (e) jakie są możliwości, bariery i rezultaty uczenia się dorosłych w coworkach, inkubatorach i startupach?

Opisane tu coworki, inkubatory przedsiębiorczości i startupy funkcjonują często we współpracy z uczelniami lub w ich bliskim otoczeniu, są więc nie tylko perspektywicznymi, ale i dogodnymi terenami badań, których wyniki mogą pomóc lepiej zrozumieć współczesne skomplikowane ścieżki i biografie edukacyjne dorosłych.

I na koniec trzy krótkie refleksje metodologiczne. Po pierwsze, w czasie minionych trzech lat krystalizowała się swoistość opisanych tu środowisk pracy, a w literaturze naukowej utrwaliło się – dotąd sporadycznie używane – określanie ich jako „trzecie miejsca” funkcjonowania człowieka (obok domu i pracy) (Mariotti, Capdevila, Lange, 2023, s. 434–437). W ar-

tykule tym są one analizowane łącznie, co obecnie jest już zbyt daleko posuniętym uproszczeniem, ponieważ coraz wyraźniej widać, że te „trzęcie miejsca” nie są jednakowe, że czym innym są coworki, czym innym inkubatory przedsiębiorczości, a czym innym startupy. I chociaż coworking i praca zdalna mogą występować w każdym z nich, to należy bardzo ostrożnie uogólniać wyniki badań andragogicznych prowadzonych nad jednym z tych miejsc na inne.

Po drugie, o ile inkubatory przedsiębiorczości i startupy są organizowane według dość jednolitych międzynarodowych zasad i ich funkcjonowanie nie różni się znacząco w zależności od miejsca na świecie, o tyle coworking w swojej genezie jest inicjatywą oddolną, prawnie, społecznie, kulturowo i historycznie uwarunkowaną. To coworkerzy, na podstawie swoich dotychczasowych doświadczeń, przekonań i potrzeb, w znacznej mierze decydują o kształcie, funkcjach i rzeczywistym wykorzystaniu przestrzeni coworkingowej i jej poszczególnych elementów. Potrzebne są więc andragogiczne badania porównawcze, ponieważ nie wiadomo, czy edukacyjne znaczenie coworkingu w polskich warunkach społeczno-kulturowych jest takie samo jak w warunkach amerykańskich, niemieckich lub japońskich.

Po trzecie, coworki, inkubatory i startupy jako utrwalona już alternatywa dla tradycyjnych miejsc pracy, spełniająca oczekiwania młodych dorosłych, wymaga zmiany paradygmatu interpretacji edukacyjnych doświadczeń dorosłych. Coraz częściej miejsce pracy (zatrudnienia) jest inne niż miejsce rzeczywistej aktywności zawodowej, a kariera zawodowa ma charakter horyzontalny, a nie hierarchiczny. Coraz mniejsze znaczenie będzie więc miało statycznie rozumiane miejsce pracy, a coraz większe dynamizm życia zawodowego w gospodarce wolnorynkowej i biografie edukacyjne rozgrywające się w kontekście zawodowym.

Bibliografia

- Bauman Z. (2001), *The individualized society*, Polity Press, Cambridge.
- Buchnik T., Frenkel A. (2021), *The lifestyles of millennial coworkers in urban spaces: the case of Tel-Aviv*, „European Planning Studies”, s. 1–26, DOI: 10.1080/09654313.2021.1950641.
- Malewski M. (2022), *Spółczesność wiedzy – nieobecna kategoria andragogiki*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 11–22, DOI: 10.12775/ED.2022.011.

- Mariotti I., Capdevila I., Lange B. (2023), *Flexible geographies of new working spaces*, „European Planning Studies”, No. 31, Vol. 3, s. 433–444, DOI: 10.1080/09654313.2023.2179232.
- Orel M., Mayerhoffer M., Chytkova Z. (2023), *We were working together, apart: Shifting fundamentals of pandemic disrupted coworking environments*, „European Management Journal”, online first, DOI: 10.1016/j.emj.2023.12.002.
- Rojek M. (2023a), *Uczenie się dorosłych w hybrydowym modelu pracy*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2, s. 103–122, DOI: 10.34866/8y2m-n957.
- Rojek M. (2023b), *Edukacyjne uwarunkowania zawodowego funkcjonowania dorosłych w gospodarce opartej na wiedzy*, „Szkoła – Zawód – Praca”, nr 25, s. 68–84, DOI: 10.34767/SZP.2023.01.03.
- Sinitsyna A., Di Marino A., Paas T. (2022), *Virtual coworking and remote working. Lessons and perspectives on the COVID-19 pandemic from Estonia and Norway*, [w:] I. Mariotti, M. Di Marino, P. Bednář (red.), *The COVID-19 pandemic and the future of working spaces*, s. 153–164, DOI: 10.4324/9781003181163-15.

